

MEMORIA COMPARATIVA DEL
MASTER DEL PROFESORADO:
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA, UNIDAD
DIDÁCTICA Y PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
DOCENTE

- Álvaro Lombardo Sáenz
- Especialidad de Geografía e Historia
- Curso 2012/2013
- Director del trabajo: Rafael de Miguel González



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

- Introducción.....	Pág. 3
- ¿Cómo es para ti un profesor ideal?.....	Pág. 5
- El peso de la ley.....	Pág. 9
- Metodología, secuenciación y contenidos.....	Pág. 16
- El profesor y su propia parte práctica.....	Pág. 25
- Conclusiones.....	Pág. 28
- Bibliografía.....	Pág. 30
- Anexos.....	Pág. 31

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo supone la culminación del Master de formación del profesorado para Educación Secundaria y Bachillerato. En las páginas siguientes, se realiza un balance de lo que ha supuesto, a nivel personal y profesional del que esto escribe, los nueve meses de estudio los cuales ha combinado tanto contenidos puramente teóricos como unas imprescindibles sesiones prácticas en, en este caso, un instituto público de la localidad de Zaragoza. Por supuesto, este trabajo, calificado como “fin de master”, no es una mera recopilación desordenada de diferentes hechos, ideas y teorías por los cuales se ha transitado durante el año. Supone un ejercicio de síntesis en el cual se establece cuáles son las creencias, las herramientas y los métodos que el alumno ha consolidado como sujeto para estar capacitado de ejercer el papel que le corresponde en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de manera coloquial, pretende iluminar dónde estábamos hace un año, dónde estamos ahora y las coordenadas del camino que nos ha llevado de un lugar al otro, las que no nos llevaron a ninguno o aquellas con las que acabamos en algún sitio insospechado.

Este firme propósito necesita de un poso crítico. Evidentemente, la recepción de tantísimas enseñanzas a todos los niveles no puede ser adquirida por el alumno del master de manera automática, sin filtrarla por sus propios mecanismos mentales interrelacionarlas entre ellas y adquirir en consecuencia una serie de parámetros que le hagan progresar conceptualmente y prácticamente. Es, en realidad, el mismo camino que vamos a describir en las páginas siguientes para los alumnos de Secundaria y Bachillerato: es ese mismo alumno el protagonista final del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de las mediaciones que existan. En consecuencia, la necesidad de una actitud crítica se torna irreversible si queremos hacer de aquel proceso un lugar de análisis donde obtener algo válido para nuestra formación personal e intelectual como profesores. Crítica y reflexión se dotan de significado mutuamente y vienen aparejadas en el presente trabajo como las únicas variables que permiten extraer conclusiones aptas.

De acuerdo con esta filosofía, el trabajo se inicia con un apartado denominado “¿Cómo es para ti un profesor ideal?”, en el que sacaremos a colación las grandes ideas que hay detrás del desarrollo de este mismo trabajo. Todas las palabras y las reflexiones que se vayan destilando están ajustadas, en términos de coherencia, a lo expresado en este primer apartado. Los elementos a partir de los cuales se articulará el resto del trabajo son tres trabajos realizados personalmente durante el curso. En primer lugar, la programación didáctica de la asignatura de primero de Bachillerato, Historia del mundo contemporáneo. En segundo lugar, la unidad didáctica de esa misma asignatura impartida durante el período de prácticas, la Segunda Guerra Mundial. En tercer y último lugar, un trabajo de investigación e innovación docente que versa sobre la plataforma conceptual sobre la docencia de nuestro tutor en las citadas prácticas. Junto con ellos, se plasmaran las conexiones de los tres trabajos con las asignaturas cursadas durante el master y las propias experiencias directamente vividas en el período de prácticas con los alumnos. A partir de estos tres jalones, el objetivo de trabajo es discurrir, de manera comparada, sobre los más importantes elementos que conforman el

universo de un aula, una institución de enseñanza, una legislación al respecto y, sobre todo, unas personas, ya alumnos, ya profesores, que son la parte trascendental de este esquema. La coherencia entre los diferentes hitos que se vayan tratando es el único requisito *sine que non* para permitirnos alcanzar, más que lecciones de largo alcance, experiencias a rememorar y a usar cuando el escenario en miniatura de la vida que es una clase amanezca con negrura en el horizonte.

2. ¿CÓMO ES PARA TI UN PROFESOR IDEAL?

La mejor manera de construir es empezar deconstruyendo o, cuando menos, dudando. En este caso, creo que la pregunta que da lugar a este apartado invita a pensar si existe el profesor ideal. Mi respuesta es negativa. Además, creo que sería conveniente matizar que es necesario añadir un complemento de nombre a “profesor”; en nuestro caso cabría hablar de profesor de historia para afinar el análisis. De todas formas, hemos de ir por partes.

En primer lugar, el término ideal como descripción de un profesor hace referencia a un ente superior, que encarna las mejores caracterizaciones que pudiéramos imaginar y, por tanto, al mas puro rebufo platónico, una representación perfecta hacia la que todos, de manera inexorable, deberíamos tender. El debate, en estas líneas, no alude a la conveniencia de tener una referencia que nos haga mejorar y, por tanto, modificar acciones o ideas escasamente viables. Las utopías no están para alcanzarlas sino para tenerlas como horizonte de progreso. Al contrario, es, precisamente, la realidad y lo subjetivo lo que hacen, en mi opinión, de la palabra “ideal” una caracterización inadecuada. Me atrevo a dudar firmemente de que exista una especial de manual de instrucciones que delimite a la perfección los puntos a través de los cuales un profesor, con su pericia y buen hacer, alcanzará la sintonía con lo ideal. Así, la realidad, pedestre ella, se alía con la subjetividad para dibujarnos un mapa algo menos alentador pero también mas rico en posibilidades. La valoración de un profesor puede ser realizada por muchos agentes pero los que realmente importan son aquellos que de él depende, en el grado que sea, para lograr una satisfactoria experiencia de aprendizaje. Es decir, los alumnos, los cuales hay tantos, cada uno sujeto independiente del otro más allá de las dinámicas de grupo, que parece iluso que vayan a tener la misma concepción de qué es lo ideal que su compañero de pupitre. Si precisamente la didáctica nos ha enseñando que el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje lo tiene el alumno, que configura desde sus parámetros intelectuales los mensajes que le son lanzados por los profesores, no erremos en pensar que cada uno de esos alumnos pondrían el acento en los mismos sitios. Hablemos, pues, de profesores que hacen a los alumnos algo parecido a ideales en todo caso, aunque lo ideal como algo unívoco, dado por hecho, no es atractivo, y olvidémonos de alumnos que hacen ideales a los profesores.

Precisamente, existe mucha diferencia entre “hacer” y “ser” ideal, porque el primero de los verbos delata un proceso de construcción que evita teleologías y hace necesarios unos ingredientes y unos instrumentos en busca de esas mejores condiciones. No sólo eso. Impide igualmente que esta reflexión pueda ser ubicada en el terreno del relativismo posmoderno más absoluto, el cual no es sino un giro de tuerca con el que se regresa a un nuevo absoluto, el relativismo (valga la paradoja). No creo en profesores ideales pero sí creo en profesores mejores y peores que se hacen a si mismos y con ayuda de los demás, con observación y con interés, con ética y con entusiasmo. En definitiva, con una serie de ideas y metodologías que hay que elegir dependiendo el contexto y que hacen letra de esa conciencia que ve el mundo como un infinito lugar de grises. Los alumnos valoran sus experiencias de aprendizaje y en estas líneas que sigue son también las experiencias, que cada persona matiza según sus vivencias, la llave que

nos lleva a unos planteamientos y a unas formas de actuar como profesores. Es un proceso, siempre dinámico, siempre necesitado de una mediación con el contexto, en el que nuestra capacidad de anticipación y nuestra creencia en la necesidad de ser normales (y, por tanto, reales) y creer que nuestros alumnos también lo son, nos ayudaran ambas a confiar en los hitos más adecuados con los que conseguir ejercer de docentes a los que, como mínimo, no se les pueda reprochar que no fueron íntegros y consecuentes.

Realmente, lo anterior se podría resumir como apología del sentido común, uno de los términos más difíciles de llenar de significado. Éste va a ser un sitio recurrente al que vamos a acudir cada cierto tiempo en este trabajo. Aquí ya ha salido una de las funciones que creemos hacen común a ese sentido: la normalidad, entendida como transparencia, como característica de una persona llana y sin dobleces que piensa eso mismo sobre los que tiene alrededor, al menos hasta que lo hechos se lo nieguen. No obstante, si nos hemos alejado de los idealismos mal entendidos, nos falta completar la segunda parte de esta metodología de pensamiento aquí esbozada. Efectivamente, no se puede hablar de un profesor, así, a secas, sino que hay que completar lo que ese docente afronta cuando se pone delante de sus alumnos. Porque, me imagino, los fundamentos que anidan detrás de la Biología o la Economía no son los mismos que lo hacen detrás de la Historia. Así, inevitablemente, el discurso, sus anclajes más profundos, en ningún momento podrán ser intercambiables.

Entonces, tenemos a un profesor, de Historia, al que prefiero tildar de coherente antes que de ideal, como ya he explicado. ¿Por qué se alude a la palabra coherencia? Porque ese camino que se le puede marcar al docente en busca de un progreso en su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una serie de hitos. Éstos deben tener correspondencia entre ellos y eso sólo se puede definir a través de la coherencia, la cual tiene múltiples planos. Entre ellos, destaca, a un nivel más personal, el mostrarse en clase tal y como eres en la realidad. Somos conscientes, o deberíamos serlo, de que en cierto modo jugamos un papel cuando nos ponemos enfrente los alumnos. Una especie de interpretación, en definitiva. Pero ese papel debe guardar sentido con respecto a cómo somos en el momento que abandonamos el aula. Es incoherente mostrarnos a nuestros alumnos de una determinada forma para luego traicionar esa idea que se han hecho de nosotros, sea cual sea, en el momento que se acaba la interacción directa que supone un aula. Los alumnos perciben, y valoran, esa coherencia del docente. Ambos, alumnos y profesores, antes que cualquier otra cosa, son personas y se debe demostrar, en nuestro caso, integridad y estabilidad entre todas las facetas que implican la labor del profesor. En cierto modo, esto conectaría con la “normalidad” que citábamos anteriormente.

Sin embargo, hay otro plano de la coherencia que se relaciona de manera más directa con la Historia como ciencia social. Sin lugar a dudas, los propios entresijos de la Historia, la reflexión que se hace de ella respecto a su condición de ciencia y su ubicación como saber en el tiempo y la sociedad actual, deben estar ligados al discurso y a la transmisión que de ella se hace al alumnado. Ajustados a la madurez cognitiva del alumno, es evidente, pero sin renunciar a ello como horizonte en ningún momento. Es decir, en mi opinión, la renuncia debe ser frontal a lo que es una mera descripción cronológica de hechos y acontecimientos. El desarrollo de la clase, la metodología,

actividades y secuenciación que se sigan por parte del profesor ofrecen una multitud de variantes pero la idea general de la asignatura debe ofrecer a los alumnos esa filosofía última. No es *coherente* plantear una clase de la unidad didáctica que corresponda y que ésta ignore lo que hace a la Historia una ciencia verdaderamente social, no un tomo polvoriento de datos que ni interesan ni sirven para un verdadero progreso tanto de la asignatura como de la persona a nivel intelectual y a nivel social. En conclusión, más allá de los planteamientos puramente didácticos (los cuales, no obstante, serían el último eslabón de una cadena de consonancias), los fundamentos de la Historia como irrenunciable ciencia social deben nutrir el qué de lo que se plasma en una clase de esta asignatura y, como hemos dicho, finalmente, el cómo.

Es prácticamente seguro, regresando al terreno de las experiencias, que un licenciado en Historia ha tenido un pensamiento recurrente: poco o nada tiene que ver su idea de la Historia, a rasgos generales, cuando salió del colegio/ instituto con la que extrajo cinco años después, tras consumir la licenciatura. Es obvio que el propio proceso de maduración personal e intelectual del alumno conlleva unos planteamientos y unas concepciones de la ciencia historiográfica más cargados de riqueza y matices. Pero ello debe ser peleado, acelerado y propulsado por el profesor, siempre en mediación con la madurez cognitiva del alumno. Precisamente se critica habitualmente la rebaja del nivel de exigencia escolar que obliga a volver continuamente sobre temas e ideas que, en teoría, deberían estar ya asimiladas. No deja de ser labor del profesor multiplicar sus esfuerzos para propugnar que bajar el listón no es el mejor camino. La renuncia a motivar al alumno hasta dónde él pueda llegar (a la par que se asiste igualmente a aquél cuyas posibilidades no son tan extensas en otra versión de la “atención a la diversidad”) es, en definitiva, una manera tanto de no creer en nuestros propios alumnos como de empequeñecer a nuestra propia materia. Porque era de esa materia denominada Historia de la que estábamos considerando como insustituible la capacidad de afrontar su complejidad, algo lógico cuando queremos proporcionar armas de razonamiento al alumnado: para ser válidas, tendrán inevitablemente que ser complejas, como lo es su espacio de uso y desarrollo: la sociedad.

Por tanto, el profesor de Historia debería, en busca de trabajo bien hecho más que del falaz ideal, articular tres premisas básicas y profundamente interrelacionadas en la plasmación de sus clases. En primer lugar, la conexión pasado-presente. La sucesión de fechas y hechos pertenece, nunca mejor dicho, a tiempos pretéritos. Esta versión positivista invita a la ausencia total de empatía y, casi de manera consecuente, al bostezo. Esa línea tan fina como invisible que une pasado, presente y futuro es la única baza de la que disponemos los docentes de Historia para “vender” nuestra materia como algo útil a la sociedad. Algo de lo que, si se dispone, te coloca en un lugar envidiable frente a las contingencias y problemas que van surgiendo en la vida, aparte de la capacidad de anticipación en determinadas casuísticas donde, como en las noticias periodísticas, un segundo puede significar la frontera entre lo excepcional y el pasto común. Además, la disposición en este siglo XXI de un número prácticamente ilimitado de información, la cual se puede traducir en fuente histórica, facilita sobremanera ese juego de espejos donde se hace de la Historia una verdadero campo en el que traducir la máxima de “el sabe no ocupa lugar” en algo realmente tangible.

En segundo lugar, no se puede prescindir de la propia metodología de la ciencia histórica, sin la cual todas las apreciaciones anteriores quedarían como unas loables y mercantilistas intenciones a las que acudir cuando necesitáramos de algún argumento. Es decir, serviría para escoger a libre albedrío la parte que más nos conviniera en cada momento, convirtiendo la Historia en un bazar de baratijas, normalmente al servicio de alguna potente idea, institución o persona (piénsese en los nacionalismos o simplemente en la inequívoca ligazón de la historia con la política). Dicho de manera sencilla, es necesario hacer consciente a los alumnos de la diferencia entre el hecho y el relato del hecho. Trabajar sobre el “alimento” del historiador, las fuentes primarias y las secundarias, valorando que ni las unas ni las otras son neutras. El verbo interpretar se eleva en este momento como imprescindible a la hora de abordar la construcción de la ciencia histórica. Una multitud de voces que se cruzan, hijas de su contexto y de miles de intereses, y a las que el historiador debe identificar, interrogar, criticar y relacionar con las restantes. En conclusión, cuatro verbos que definen qué es interpretar. El alumno no debe trabajar directamente sobre estas casuísticas pero sí tenerlas presentes para ser consciente de qué es lo que tiene enfrente.

Por último, en tercer lugar, si antes renunciábamos a las fechas y a los hechos es porque hay que darle la primacía que se merecen los procesos y estructuras. Sólo así verdaderamente estaremos atendiendo a la complejidad que exige nuestro conocimiento histórico. De todas formas, una renuncia no es una negación, esto es, lo que cabe hacer es incardinar hechos a dinámicas más amplias y de mayor alcance como puede ser un proceso a determinado plazo o una estructura. Pero *precisamente* la complejidad estaría en tejer con el rigor de la metodología y la perspicacia de una reflexión lucida (ambas funciones por las que debe luchar el docente en sus alumnos) los hechos en los procesos, estructuras e incluso metarrelatos. Los principios braudelianos de corto, medio y largo plazo, la anterioridad y la simultaneidad en una línea cronológica, ir de lo general a lo particular y viceversa, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, son algunos de los principales elementos sobre los que trabajar en la didáctica de la Historia. Profundizar en ellos, de manera adaptada al contexto legislativo y a la maduración cognitiva de los alumnos, se hace irrenunciable si de verdad queremos enseñar una Historia que sirva no como una aplicación meramente práctica sino como un progreso personal y, sobre todo, social. En definitiva, si los médicos y los ingenieros tienen un papel insustituible a la hora de hacer funcionar una sociedad, los científicos sociales, los historiadores, tienen el suyo igualmente imprescindible a la hora de modelar aquella, de construirla. Convendrá, por tanto, que seamos cómplices de su beneficiosa complejidad y de su fuerte carga ética, en busca de un vagón que dibuje el futuro y, sobre todo y ante todo, no sea de ganado.

3. PROGRAMACIÓN Y UNIDAD DIDÁCTICA: EL PESO DE LA LEY

Anteriormente, hemos valorado de manera especial la necesidad de coherencia a la hora de elaborar este trabajo. En consecuencia, podemos afirmar que las principales ideas que guían la realización de estas páginas están expresadas en el apartado anterior. A partir de aquí, la confección del trabajo viene dada por la relación entre las concepciones expresadas y su puesta de relieve en la programación didáctica y el desarrollo de unas de sus unidades. Luego trataremos sobre el proyecto de innovación docente ya citado en la introducción, el cual aprovecharemos para sacar a colación el papel del profesor y sus planteamientos con respecto a todos los ámbitos que conforman su profesión. El objetivo, que luego culminaremos en las conclusiones, es hacer hincapié en la constante negociación que existe entre las ideas del profesor, lo impuesto por los niveles de concreción curricular y el propio desarrollo de la clase. Este conglomerado será el que iremos desgranando a continuación, siempre en función de las directrices ya trazadas y que expresan las propias concepciones del que esto escribe sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha llegado el momento de justificarlas.

Indudablemente, si hemos hablado de coherencia entre las diferentes partes que se suceden en este trabajo, también debemos hacerlo cuando nos referimos a la estructura interna de los diferentes trabajos que empleamos comparativamente. De tal forma, la programación didáctica para la asignatura de Historia del mundo contemporáneo, de primero de Bachillerato, tiene su filosofía perfectamente expresada en su primer punto, los propósitos fundamentales de la materia. De acuerdo con éstos, se va desarrollando el resto de los apartados: marco normativo, objetivos, metodología, evaluación y secuencia de unidades didácticas, con sus respectivos objetivos, metodologías y evaluaciones. Sin temor a equivocarnos, muchas de las cosas que hemos destacado como fundamentales en el momento de dibujar a nuestro supuesto profesor ideal de historia tienen cabida en los propósitos que nos mueven cuando diseñamos la asignatura de Historia del mundo contemporáneo. Lucidez, anticipación a las problemáticas y baza para el futuro regresan al recurrente terreno que ya hemos dibujado de la necesidad de considerar a las Ciencias Sociales no como admirables piezas de museo sino como armas cargadas de futuro, valiéndonos de la metáfora. Todos estos propósitos se pueden inscribir en una perspectiva de la asignatura enfocada hacia el cambio social. Parece que la propia Historia hace inevitable una serie de clichés orientados hacia esa creencia. Sin embargo, cabe discrepar en dos sentidos. El primero nos muestra como también la Historia, merced a su misma naturaleza como ciencia social, puede ser un gran acicate de continuidad social (beneficiosa normalmente para unos pocos) y también de manipulación. El segundo, más complejo, hace referencia a cómo definimos “cambio social”, evitando sentidos unívocos y simplistas. Es decir, existen múltiples y diferentes cambios sociales, con matices que hacen que sus significados puedan ser diametralmente opuestos.

En conclusión, la perspectiva del cambio social necesita de un auténtico ajuste de sus significados y el primero de ellos, y tal vez el más importante, que se ha defendido en esta programación didáctica es el de la propia autonomía de los alumnos a la hora de

elegir sus caminos. Esto no equivale, en la línea de esa “dictadura” de lo relativo de la que hablábamos, a una absoluta libertad del alumno en la toma de decisiones con respecto a su currículo. Al contrario, es el momento del verbo “elegir” y es el momento donde el profesor, en la consabida perspectiva del cambio social para la realización del currículo, determina qué es lo que quiere para sus alumnos, qué valores quiere imprimir a su currículo. Luego, los alumnos podrán optar por las vías que se les hayan abierto ante sus ojos. Sin embargo, como rezaba el título de este apartado, aquí no estamos ante una negociación que implique únicamente a profesor y alumno. Estamos inmiscuidos en un contexto que, por supuesto, no es neutro. Un contexto que, a fin de cuentas, tiene en la legislación uno de sus mayores puntales y con el cual se debe hacer balance.

La legislación, entendida como niveles de concreción curricular que se van subordinando (Ley estatal de enseñanza, Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, Orden del respectivo gobierno autonómico de aprobación del currículo, Proyecto curricular de etapa desde el propio centro y programación didáctica realizada en el seno del departamento), no puede ser ignorada. No podemos sino regresar a la idea básica de este trabajo, coherencia, para establecer la relación que hemos de guardar con este marco normativo. Disponemos, no obstante, de una significativa ventaja: aquello que nos viene impuesto desde esferas superiores es amplio e interpretable, de manera que la parcela de autonomía del docente en el momento de llevar a cabo sus clases queda prácticamente intacta. Es evidente que esto lo podemos comprobar en la asignatura sobre la que hemos trabajado, Historia del mundo contemporáneo de Primero de Bachillerato.

En primer lugar, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1467/2007¹, correspondiente a la Ley Orgánica de Educación y cuya función es fijar la estructura y las enseñanzas mínimas de la etapa del Bachillerato, cuenta con unos objetivos globales muy generales. No es posible imaginar, dentro de unos cauces de normalidad, que un docente no aspire a contribuir en sus alumnos a ejercer una ciudadanía democrática y una conciencia cívica en pos de una sociedad más justa y equitativa, a consolidar su madurez personal y social, a fomentar la igualdad, a afianzar hábitos de lectura y de expresión oral y escrita o a conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo. En ese pape reivindicativo que creemos debe conferirse a unas minusvaloradas ciencias sociales nos respalda la naturaleza de estos mismos objetivos de la etapa del Bachillerato. ¿Hay alguna asignatura mejor que la Historia, en este caso la correspondiente a primero de Bachillerato, para alcanzar unos objetivos que hablan de conformar personas más implicadas socialmente o más conscientes de lo que les rodea? Desde luego, el resto de asignaturas también pueden contribuir a estos objetivos pero, de manera específica, la Historia ilumina aquellos que se refieren a hacer de la sociedad un medio más habitable y más digno. Igualmente, las herramientas que sirven para lograr esos ambiciosos objetivos también son cometido de las asignaturas correspondientes a las ciencias sociales. Estamos hablando de la capacidad de comprensión y expresión lectora y escrita, el conocimiento de los principales elementos de investigación y metodología científica o el desarrollo de la sensibilidad y el criterio artístico y literario. En definitiva, salvo casos muy delimitados (véase la educación física), los objetivos planteados para esta etapa son bien consustanciales a los propósitos

¹ Se puede consultar íntegramente en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>

de la programación didáctica de la asignatura bien tiene relación con aquello que la asignatura y su funcionamiento pueden dotar a los alumnos.

En el Proyecto Curricular de Etapa nos encontramos con estos mismos objetivos, haciendo hincapié en cómo se puede concretar estos mismos y las orientaciones metodológicas más adecuadas para su consecución. De igual manera, estos objetivos generales del Bachillerato se ponen de manifiesto en la programación didáctica de la asignatura, con el añadido correspondiente que introduce la Orden de la comunidad autónoma mediante la cual se fomenta el conocimiento y la valoración de aquellos aspectos, de diversa naturaleza, propios de Aragón. Esto es algo normal en la lógica descentralizadora del Estado pero para nuestro análisis apenas nos afecta. Más interés merece, para cerrar la consideración de estos objetivos generales de etapa, esas concreciones y orientaciones metodológica que el PCE del centro pone de manifiesto como plasmación práctica de los objetivos. Es evidente que la asignatura de Historia del mundo contemporáneo tiene una especial relevancia, como hemos dicho, en los objetivos que buscan fomentar la madurez personal y social. La praxis orientada a la consecución de estos objetivos tiene dos pilares básicos que no se pueden obviar. Primero, hacer al alumno consciente de la complejidad del mundo que lo rodea, los distintos factores que se intercalan y la necesidad de afrontar estas circunstancias justo en un momento en el que está transitando hacia la vida adulta. Segundo, establecer como campo de prácticas la propia vida cotidiana del alumno en el centro. No podemos vanagloriarnos de todas las potencialidades de las asignaturas del campo de las ciencias sociales, de su funcionalidad social, si todo esto queda como mero papel mojado donde, en ningún momento, se pasa al campo de las aplicaciones prácticas. En ese sentido, es válido desde un modelo de funcionamiento de la propia clase inscrito en los parámetros en los que buscamos incidir (participación “democrática”, potenciación del debate, trabajos en grupo) a una implicación con proyectos e ideas destinadas a la mejora de la sociedad (en términos como la solidaridad o la igualdad entre sexos), por poner algún ejemplo de esta ligazón teoría-práctica, ya que lo que no se experimenta no se interioriza. En conclusión, los objetivos que se plantean con el Bachillerato, además de tener una profunda ligazón con la filosofía y los planteamientos de la Historia como ciencia social, deben tener una plasmación práctica que haga de lo que se predica y lo que se señala como grandes baluartes de las ciencias sociales algo realmente útil desde lo cual el alumno construya, con el ejemplo y la cotidianeidad del día a día, ese camino que tanto hemos nombrado y que le llevará a ser un individuo personal y socialmente íntegro.

Teniendo en cuenta estos objetivos generales, amplios y ligados a los fundamentos de la ciencia histórica, avanzamos en concreción y en coherencia cuando nos referimos a los objetivos particulares de la asignatura, en este caso Historia del mundo contemporáneo de Primero de Bachillerato. Tanto estos objetivos como la metodología adosada a su consecución son una muestra de cómo se plantea la materia desde los organismos públicos y de cómo reside en el profesor la posibilidad de definir el currículum final, de acuerdo a sus concepciones íntimas, de la asignatura. ¿A qué me estoy refiriendo? Los objetivos de la materia dan un paso adelante y profundizan en los principales elementos que configuran la didáctica de la Historia: situar en el espacio y el tiempo, relacionar con el presente, asumir los valores de la democracia o la justicia, reconocer el carácter de la Historia como permanentemente mutable, trabajar las fuentes históricas con

criterios científicos o el inicio de investigaciones históricas que sirvan como culminación de los objetivos anteriores. Como podemos comprobar, son destrezas básicas a la hora de enfrentarse a la materia (¿quién concibe dar Historia sin situar en el espacio y el tiempo?), pero realmente el profesor va a ser quien ponga el acento en unos u otros, elija las actividades que potencien determinados objetivos y, en definitiva, lleve a la práctica unas clases que incidan más en alguno de esos siete objetivos que señala el RD. Estos mismos objetivos se reproducen en la Programación Didáctica de la asignatura, por lo que volvemos a asistir al solapamiento de los niveles de concreción curricular. Sin embargo, cabe señalar que ya aquí se va percibiendo el papel del docente porque se complementan esos siete objetivos con otros dos que hacen referencia a la valoración del concepto de “modernidad” como cambio abismal con todo lo anterior y al reconocimiento del carácter diverso y conflictivo de los procesos históricos que llevan inevitablemente a una actitud crítica y a evitar reduccionismos.

Esta “mano” de docente, paulatina y siempre cumpliendo con lo que viene dado por el marco normativo, queda claramente reflejada en la programación didáctica realizada por quién esto escribe durante el curso y que es uno de los trabajos que aquí comparamos. Si bien los objetivos generales de la materia tienen un carácter más relacionado con los contenidos de la propia asignatura, debemos acudir a los objetivos de las diferentes unidades didácticas y establecerlos por categorías para poder concluir cuáles son los objetivos que predominan en nuestra programación didáctica, una vez que hemos comprobado que la legislación impone unos objetivos para la materia muy flexibles y generales.

Por tanto, ¿qué objetivos aparecen más desarrollados en nuestra programación y van determinando lo que es valioso en el currículo? De nuevo, esto debe guardar coherencia con los objetivos de la etapa y, sobre todo, con los propósitos de la asignatura, con nuestra idea de la Historia y su didáctica. Espacio y tiempo como variables de la Historia hacen impensable imaginarse unos objetivos que no identifiquen hechos o procesos en relación a ambas. Aparte de los objetivos de este tipo, la didáctica de la materia implica otras tipologías:

1. Cambio/Permanencia/Camino no recorrido
2. Conexión/Interrelación/Comparación
3. Conceptualización
4. Causa/consecuencia
5. Simbolismo
6. Praxis
7. Crítica.

Hay que señalar que estas categorías son simplemente orientativas. Ya se ha señalado que, en opinión del que esto escribe, los objetivos no deben determinar rígidamente los demás elementos de la docencia. Su presencia no condiciona estrictamente la metodología, el desarrollo de la clase o la evaluación, entre otras cosas porque, como se ha defendido, la caracterización de la ciencia histórica está muy lejos de parámetros cerrados como podrían ser los que representarían unos objetivos puramente conductuales. En definitiva, estas categorías nos acercan a qué buscamos con esta asignatura, a cómo determinamos que es para nosotros lo más importante sin entrar en contradicción con el marco legislativo y usándolo igualmente a éste como base. Así, los

principios didácticos nos llevan inevitablemente a tratar sobre las cuatro primeras tipologías de objetivos ya que están directamente relacionados con la enseñanza de la Historia a escolares.

En primer lugar, directamente relacionado con la variable del tiempo, el binomio cambio/permanencia sirve para indicar al alumno el carácter mutable de la ciencia histórica a lo largo de un eje cronológico. El cómo la cosas cambian, o no lo hacen, se relaciona directamente con el por qué de esos cambios o permanencias, lo cual nos llevaría a otro binomio el de causa/consecuencia. En este introducimos la complejidad anexa a nuestra materia porque los factores que precipitan unos cambios que llevan a un determinado proceso o acontecimiento a circular por unas veredas concretas tienen unos orígenes múltiples y, por tanto, confieren a las consecuencias unas características directamente relacionadas con esas causas y esos cambios. Precisamente, la complejidad viene dada por los distintos niveles que interaccionan en el momento de conformar un cambio. Nivel político, social, económico, cultural, tecnológico, demográfico, entre otros, suponen un reto que hay que afrontar en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque supone hacer pensar al alumno no sólo “en un carril” sino en varios que se interconectan y tienen distintas jerarquías. Estos primeros hacia el pensamiento complejo se refuerzan con eso que hemos denominado “camino no recorrido”. Una de las tareas más preeminentes para cualquier profesor de Historia, en opinión del que esto escribe, debería ser evitar las teleologías porque invitan al alumno a aceptar un discurso lineal, por muy revolucionario que pueda ser, y, sobre todo, a no dudar. Es trascendente poner en los alumnos las anteojeras del pasado para evitar los fáciles presentismos (que no es igual a relacionar pasado con presente) y así poder razonar con el mismo lenguaje y las mismas perspectivas que los agentes históricos de aquel momento. Por ejemplo, a nivel didáctico, es muy útil realizar actividades denominadas como ejercicios de “historia-ficción”. Pero, más allá de la anécdota de que hubiera ocurrido si determinado proceso o hecho histórico hubiese resultado de otra manera, lo que merece la pena destacar son dos puntos. Primero, la incertidumbre que acompaña a los protagonistas de la Historia ya que los resultados son inciertos y, desde ese paradigma, debemos hacer las valoraciones los que estudiamos el pasado y, por tanto, conocemos como evolucionaron las cosas. Segundo, valorar las opciones no exploradas, en qué consistían y por qué no se llevaron a cabo, siempre a caballo de la dinámica histórica que se esté estudiando. Esto ayudará a los alumnos a comprender que la Historia es un viaje de ida y vuelta donde ninguna premisa a priori es válida. Igualmente, aunque haya estructuras que condicionan en mayor o menor medida los cambios o las continuidades históricas, no se puede olvidar que son las personas, con sus decisiones y sus actos, las que apuestan por unas opciones u otras.

En segundo lugar, los principios didácticos anteriormente desarrollados con la base que explican el objetivo que hemos denominado “conceptualización”. A través de los conceptos se potencia una enseñanza de la Historia centrada en procesos y estructuras, es decir, en el medio y el largo plazo y no en los hechos y acontecimientos individuales, los cuales muchas veces contribuyen a la fragmentación del conocimiento. Los conceptos pueden representar un fenómeno de muy diverso pelaje, ya sea una ideología, una organización o una serie de situaciones que agrupamos de manera artificiosa para facilitar su aprehensión. Lo fundamental es que aquello que caracteriza a los conceptos y les da carta de validez a la hora de ser usados de manera científica por los

historiadores es que tienen su razón de ser en los principios didácticos que nutren nuestros objetivos. Por ejemplo, un concepto como “sociedad de masas” se define a través de una serie de cambios en la forma de vida de las personas y sociedades que conllevan una manera nueva de entender tanto el espacio donde se habita como el tiempo en el que se vive. Además, es un concepto que hemos construido para recalcar una serie de causas, muy interconectadas entre sí, que han precipitado una consecuencia tan importante como es el tránsito al siglo XX, más allá de lo que el eje cronológico diga (esto último sería limitarse a los hechos y acontecimientos de manera estricta, siendo en cierto modo aprisionados por el eje cronológico).

En este último sentido de escapar de los hechos y las fechas como tesitura imprescindible de la materia histórica, cobra especial importancia esa categoría de objetivo que hemos denominado como “simbolismo”. Las razones de su relevancia son dos: primeramente, supone incorporar una de las principales evoluciones que ha tenido la ciencia histórica en estas últimas décadas, como es la denominada “historia cultural”. Los lenguajes, los imaginarios colectivos, los símbolos y sus significados, registrados desde las más diversas fuentes en esta edad contemporánea, suponen un certero intento de acercarse a la mentalidad de los protagonistas históricos y a su manera de concebir el momento que les ha tocado vivir. En consecuencia, la segunda razón estriba en la posibilidad de analizar e interpretar las principales expresiones culturales de las sociedades, las naciones o los colectivos que correspondan, contribuyendo de esta manera no sólo a acercarnos a su tiempo y espacio sino también a concebir nuestro objeto de estudio como algo mucho más complejo que unas relaciones directas entre causas y consecuencias. En definitiva, es un reconocimiento de la complejidad del contexto y de la decisiva aportación para la interpretación histórica que supone el nivel cultural como progreso de las muchas veces deterministas concepciones anteriores, de carácter socio-económico.

Por último, cabe hablar de las dos categorías finales. La de praxis hace referencia a aquellos objetivos de carácter eminentemente práctico, es decir, que están relacionados con el desarrollo de actividades. Éstas pueden ser bien ajustadas a los contenidos conceptuales, procedimientos y herramientas que sirvan para consolidar en los alumnos determinadas habilidades directamente ligadas a los contenidos teóricos vistos en clase, bien de carácter más reflexivo, próximas a contenidos actitudinales que obliguen a los alumnos a penetrar en los dilemas éticos que plantea la Historia, nunca aséptica y sí muy revestida de moral. Analizaremos más en profundidad el carácter de las actividades cuando hablemos de la metodología pero sí debemos pararnos en este momento para valorar la última de la categoría de los objetivos de nuestra programación didáctica ya que supone, en cierto modo, la cima de los anteriores. Hemos señalado como una de las posibilidades para la configuración de actividades consiste en llevar a los alumnos al terreno de la moral y la ética, algo que les extraer sus propias lecciones sobre los comportamientos de las personas y sociedades en esos términos de lucidez e integridad que tanto hemos destacado en nuestros propósitos. En definitiva, una preparación más para eso que, comúnmente, llamamos vida. En este sentido, la crítica o pensamiento crítico se hace imprescindible porque su primera premisa es no aceptar aquello que nos viene dado, al menos hasta que ha sido filtrado por nuestras propias estructuras de pensamiento. Consecuentemente, aquí reside una tipología de objetivos profundamente interrelacionada con esa creencia, tanto nuestra como del marco

normativo, de que la enseñanza de la Historia es escuela de ciudadanía, de personas formadas personalmente y socialmente que se paran a pensar como pueden contribuir con sus acciones e ideas cotidianas a mejorar el mundo donde viven, empezando por su propia parcela y avanzando hacia las ajenas en un ejercicio de necesaria coherencia.

En definitiva, para hacer un resumen que concluya este apartado, podemos decir que el marco normativo es de mínimos, como efectivamente indica el título del Real Decreto. Las enseñanzas mínimas efectúan una serie de objetivos, tanto a nivel de etapa como de asignatura, que son reproducidos de manera fehaciente por los Proyectos Curriculares de Etapa y por las Programaciones Didácticas. Tan solo se añaden las especificidades propias de la comunidad autónoma en cuestión y, en la programación didáctica, algún objetivo más que permite observar pinceladas de aquello que busca potenciar el docente en la materia de cara a los alumnos. Por supuesto, esta situación es lógica porque la amplitud y la flexibilidad que marca la legislación para los objetivos permite por un lado situar unas bases, muy evidentes por otra parte, a partir de las cuales empezar a construir el encadenado propósitos-objetivos-contenidos-metodología-evaluación y, por otro lado, otorgar protagonismo a la acción del docente como jalón clave para dotar de dirección y significado al desarrollo de la materia. La ley marca el terreno en el que vamos a jugar pero será el docente y su interacción con los alumnos los que hagan realmente válidos los propósitos y los objetivos planteados.

4. PROGRAMACIÓN Y UNIDAD DIDÁCTICA: METODOLOGÍA, SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y EVALUACIÓN

Una vez que hemos descrito cuál es el papel que juega la normativa cuando se trata de fijar tanto contenidos² como, sobre todo, objetivos mínimos, es el turno de empezar a desvelar como, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, el profesor plasma en una metodología y en unos planteamientos didácticos sus concepciones sobre como impartir la materia, que no pueden entrar en contradicción con la legislación. En los objetivos generales de nuestra programación didáctica ya hemos avanzado terreno al no limitarnos a reproducir aquellos que vienen dados por el RD y configurar unos plenamente relacionados con los contenidos de la asignatura. A este respecto, la unidad didáctica elaborada supone una clarificación de la estructuración de los objetivos. Los objetivos de etapa se refieren a los que vienen codificados por el RD y son más próximos a la Historia; los objetivos de la materia son los que hemos establecido como objetivos generales en la programación didáctica, plenamente relacionados con los contenidos y siempre guardando la coherencia con los expresados en el RD; por último, los objetivos de las diferentes unidades didácticas son los que nos han servido para impulsar la categorización de estos objetivos en las siete clases descritas. Esto no es sino tanto una aproximación a la metodología que vamos a utilizar en la didáctica de la asignatura como una muestra práctica de cómo pretendemos negociar con nuestros alumnos los propósitos que, según hemos declarado, consideramos como básicos para configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato.

Vamos a centrarnos, entonces, en continuar con la metodología que se empleó para la unidad didáctica de la Segunda Guerra Mundial y su interrelación con los contenidos de esta misma unidad. Como ya hemos dicho, el currículo marca los contenidos comunes de la asignatura pero serán los contenidos específicos de la propia unidad didáctica (conceptuales, procedimentales, actitudinales) los que iremos desgranando para hacer un ejercicio de síntesis que recapitule los principales vías metodológicas por las que se ha apostado, su reflejo en los contenidos y en la evaluación y el resultado que todo esto tuvo, a efectos prácticos, en los alumnos. Cabe empezar, por tanto, con una enumeración de las herramientas metodológicas empleadas, esto es, una continuación de los principios didácticos que ya hemos esbozado con anterioridad.

1. Relación pasado-presente: Ya se ha destacado que no se puede concebir la Historia como una serie de relatos o cuentos de los cuales tan sólo se puedan extraer moralejas. La Historia vive y lo hace en el presente, no sólo como ciencia que es producida por autores que trabajan en estos mismos momentos

² Si no hemos incidido en el desarrollo de los contenidos comunes que marca la legislación para la Historia del Mundo Contemporáneo ha sido porque, por un parte, los contenidos conceptuales no cambian en absoluto: siempre se estudian los mismos fenómenos de los siglos XIX y XX; lo que cambia es la manera de plantearlos, algo que pertenece ya a la parte de metodología y secuenciación, que veremos en este apartado prestando especial atención a la unidad didáctica diseñada y puesta en práctica durante el período de prácticas en el instituto. Por otra parte, los contenidos denominados “comunes” son el desarrollo de los objetivos: identificar, causa-consecuencia, selección y crítica de fuentes, trabajos de investigación... de aquí se deriva la categorización que hemos hecho de los objetivos de nuestra programación didáctica y que ahora desarrollaremos al compás de la metodología.

sino también como reflexión continua de las dinámicas en las que estamos inscritos y a las que nos conviene desentrañar. Las actividades que se desarrollen deben trabajar, mediante la utilización de fuentes secundarias, en esta dirección, la cual implica analizar problemas presentes cuyas raíces están bien directamente ancladas en algún hecho o proceso pasado bien pueden ser comparables a problemáticas pretéritas. Por supuesto, los principios didácticos y su correcta utilización han de contribuir a evitar el riesgo del presentismo, como ya hemos planteado en el apartado anterior.

2. Tocar la Historia: Más allá de que el alumno sea consciente de que la Historia es un poderoso ejercicio de colocación ventajosa en el presente, sino es capaz de experimentar por sí mismo algún escenario o algún documento, ya escrito ya material, históricos. Por tanto, cobran especial relevancia las actividades en las que los alumnos van más allá del aula o del libro de texto y experimentan de primera mano vestigios históricos. Esto, además, les ayuda a conocer de primera mano el patrimonio histórico-artístico de su ciudad y/o su comunidad autónoma. Las rutas de la memoria son un buen ejemplo de esta metodología.
3. Memoria e Historia: Esta herramienta nos es de extrema utilidad en dos facetas. La primera, relacionada con el punto anterior, nos introduce de lleno en una problemática actual donde el tema de la memoria ha sido uno de los grandes avances de la historiografía en los últimos tiempos. Su cercanía a los temas identitarios y, en sintonía con esto, su carácter muchas veces polémico al entrar en conflicto diferentes versiones del pasado supone una introducción a los alumnos de esa complejidad de la Historia y su carácter abierto y no unívoco. La segunda, nos acerca al trabajo del historiador como científico social, con el uso y crítica de fuentes, ya que la memoria necesita del tamiz de una metodología histórica para que sirva de cara a la interpretación del pasado.
4. Fuentes primarias y fuentes secundarias: La diferenciación entre el hecho y el relato del hecho se antoja básica para que el alumno comprenda los anclajes más profundos de la ciencia histórica. Es evidente que esta herramienta debe ser acompañada por el propio trabajo en clase con ambos tipos de fuentes, algo extremadamente fácil en la actualidad debido a la cantidad de posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. En consecuencia, el alumno aquí debe advertir la multiplicidad de relatos que nos ofrecen las fuentes ante una misma casuística, siendo el historiador quién, con su adecuado trabajo científico, analice, compare e interprete en busca de la aproximación más verosímil a lo ocurrido.
5. Proyectos de investigación: De manera progresiva y siempre con carácter introductorio, el alumno debe consolidar su autonomía y poner en marcha los progresos que se supone ha consolidado gracias a las clases. Es interesante que un proyecto de investigación sirva para observar si las herramientas del historiador han sido aprehendidas por el alumno. Para ello, en relación con el propio planteamiento de las unidades didácticas mediante organizadores avanzados, según propugnaba Ausubel, sería conveniente que, de manera cooperativa, los alumnos trabajasen sobre un concepto, una colectividad o un personaje y ahí reflejaran los fundamentos didácticos que les permiten comprender como funciona la materia: distintos niveles/escalas (político, socio-económico, cultural...); diferenciación entre hechos, procesos o coyunturas y estructuras; multicausalidades; distinción entre microhistoria (historia con

minúsculas) y microhistoria (grandes procesos políticos y sociales) o contextualización de lo que estudia el proyecto.

En definitiva, todas estas herramientas concuerdan con lo planteado en los objetivos y los contenidos para esta materia. No obstante, es su aplicación práctica, cuando se desarrolle la unidad didáctica la que establece hasta qué punto estamos logrando dibujar un escenario aproximado en el que los alumnos puedan construir, con mayor o menor ayuda, concepciones válidas acerca de la materia. Hemos revestido la materia de un poso social, de un aprendizaje del rol de ciudadano, que, casi de manera directa, nos lleva a reservar un espacio primordial a los contenidos actitudinales, aquellos que hacen referencia a los valores. Entonces, al percibir la Historia como un entrenamiento para futuros ciudadanos que dispongan de la posibilidad de una crítica constructiva, las herramientas metodológicas que hemos descrito deben estar encaminadas a crear experiencias en los alumnos, con adecuación y/o creación a/de ellas por parte del docente donde, precisamente se pongan en juego situaciones que exijan al alumno una fundamentación de esos valores, nunca neutros, de carácter ético y amparada en la reflexión histórica, en los ejemplos que podemos extraer del pasado.

El pasado como construcción que se hace desde el medio presente no puede ser un ejercicio de empatía. El buen historiador es aquel que se caracteriza por ser comprometido y no por ser militante y esto obliga, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a intentar que los alumnos siempre procuren ver más allá. Consecuentemente, los fundamentos metodológicos de las cinco tácticas o herramientas que hemos citado se conciben a partir de la fidelidad a esta idea de la Historia, en última instancia, como escuela de valores no absolutos sino contruidos desde la reflexión histórica. Sólo así la posibilidad de contribuir a hacer ciudadanos consecuentes con la persona que tienen al lado (es decir, sociales) es pausable. Por supuesto, todo este propósito no está regido por las normas que da el profesor. Sería incurrir en una contradicción. Esas experiencias de los alumnos de las que hemos hablado son codificadas de manera individual por cada uno y el papel del profesor es hacer que los necesarios interrogantes del alumnado, paso inexcusable del aprendizaje, sean tan variados como profundos. En el fondo, como si de una metáfora se tratara, la propia clase se convierte en un dilema con las diversos caminos que pudieron tomar los hombres del pasado, algo que a su vez retroalimenta los propios dilemas que se pretende hacer surgir en el seno de los alumnos. La duda debe ganar por goleada a las certezas.

Las actividades que proponga el profesor, en definitiva, deben orientarse al aprendizaje profundo. Este será el mejor resultado posible de cualquier metodología que nos propongamos. Si los interrogantes, como decía Schank, dan sentido y valor al aprendizaje, para hacer de éste definitivamente profundo hace falta reflexionar (pensar) para apropiarse del conocimiento. Esta idea de Pastelazzi tiene, en mi opinión, la última llave del tipo planteamiento que hemos hecho de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Aparte de los interrogantes, la exigencia de una reflexión para apoderarse de los contenidos y así poder progresar hacia estadios mentales más complejos nos lleva sin excusas a un pensamiento *crítico*, adjetivo que se añade sólo cuando se ha reflexionado/analizado sobre el contenido, se ha interpretado y se han extraído conclusiones en forma de provisionalidad. Sin crítica, sin combate al determinismo, sin la idea de una Historia como construcción continua y siempre

inacabada, sin autonomía para reflexionar sobre los valores que configuran la sociedad, no hay posibilidad de una materia de Historia que realmente valga la pena o, en el peor de los casos, cumpla con los limitados objetivos y contenidos que se proponen desde la Administración. Ni que decir tiene que nuestra labor es completamente superflua sino estamos dispuestos a actuar sobre esos ejes. Tendremos a alumnos que sabrán mucho, estilo enciclopedia, y que olvidarán con una rapidez inmediata. Ni ellos ni nosotros habremos entendido nada.

Estos intentos de elegantes presupuestos, ¿cómo se pusieron en práctica en el momento de llevar a cabo el desarrollo de la unidad didáctica con los alumnos de Primero de Bachillerato? No voy a expandirme en demasía sobre cómo se planteó la unidad didáctica y cómo se secuenció a lo largo de las tres semanas ya que la unidad didáctica se encuentra en los anexos y allí es posible consultarla en profundidad. Simplemente pondré aquí de relieve los principales fundamentos con los que se estructuró metodológicamente las clases que compusieron la unidad. En primer lugar, el principio didáctico de causa/consecuencia fue el armazón que constituyó la unidad, para evitar la fragmentación de conocimiento y que no se viera la Segunda Guerra Mundial como un producto directo de la Primera Guerra Mundial y de la Europa de entreguerras. En segundo lugar, cada parte en la que se dividió la unidad (causas, desarrollo, consecuencias) fue apoyada por recursos diversos: desde el aprovechamiento de las TIC para la proyección de mapas hasta la elaboración de esquemas conceptuales en la pizarra. Respecto a estos últimos, su elaboración tuvo varias premisas³. El modelo de organizador avanzado de Ausubel está detrás de su estructuración porque las propias unidades didácticas tienen esta estrategia como herramienta cognitiva para facilitar un primer contexto que abarque y dote de sentido el resto de pasos que se den por la unidad didáctica. En este caso particular que estamos analizando, es el concepto de “Guerra Civil Europea” de Enzo Traverso el que nos sirve para enmarcar y organizar el contenido.

Igualmente fueron confeccionándose durante la explicación expositiva, lo cual supone la negación de un discurso exclusivo del profesor y la afirmación de una interacción con el alumnado en el que éste va sacando la información con ayuda del profesor. Además, los esquemas tenían como características internas su progresividad, ya que se empezaba tratando las grandes ideas y conceptualizaciones para avanzar a los procesos y dinámicas más determinantes y rematar con los hechos más “pedestres”, y la utilización de la simultaneidad con respecto a las diferentes escalas de la historia, tanto largo-corto plazo como planos de distinta tipología (político, social...), lo que obliga a los alumnos a esforzar en evitar la linealidad. Igualmente, se buscaba establecer un contraste continuo, en la medida de lo posible, entre lo que se podría denominar gran política (la Historia con mayúsculas) y la pequeña política (historia con minúscula, más socio-cultural), como es el caso de las dinámicas de los gobiernos durante la Guerra y el desarrollo del fenómeno de las resistencias o las políticas territoriales después de 1945 y el desplazamiento de millones de personas por Europa.

³ Aparte del carácter gráfico que tiene ver en la pizarra estos esquemas, que ayuda a los alumnos a tener una referencia permanente y a aclarar los contenidos mediante el adecuado trazado de las relaciones y la jerarquía de los conceptos, ideas y características que configuran el propio esquema.

En tercer lugar, el carácter de las actividades puede tener dos variantes. La primera de ellas es, de acuerdo con su carácter más conceptual, un ejercicio de consolidación de aquello que se ha ido exponiendo en clase, aunque no excluyen otra brillante estrategia como es el aprendizaje por descubrimiento. A modo de ejemplo, tenemos en el apartado de las causas de la Segunda Guerra Mundial, una actividad que versa sobre las fortalezas y las debilidades de los principales países europeos en el período de entreguerras. Según lo visto hasta el momento, el alumno, con el tutelaje del profesor, debe ir sonsacando al menos una fortaleza y una debilidad de cada país para que esto le permita dibujar el mapa de las relaciones internacionales previas hasta 1939 y sus porqués. Otra actividad consiste en trazar una escalera, forma que no está escogida al azar porque muestra como cada acontecimiento supuso un paso más en la escalada de tensión que pusieron en práctica los nazis en la década de los treinta del siglo pasado, en la que aparezcan de manera cronológica los principales hitos que culminaron en el inicio de la conflagración en 1939. Aquí, de nuevo, los alumnos deben apoyarse en lo visto en otras unidades, como la específica de Entreguerras, o en el libro de texto, aunque en este caso los alumnos carecían de él. Hay que recalcar que en estas dos actividades la resolución no es posible acudiendo simplemente a una lectura o a un subrayado sino que el alumno necesita expresarse para captar cuáles son las respuestas idóneas, o al menos para intuir las, según lo que se ha plasmado en la explicación, de ahí su consideración como aprendizaje por descubrimiento.

La segunda de las variantes que define el sentido de las actividades que ponemos en juego está profundamente relacionada con los contenidos actitudinales y con todo lo que hemos puesto de relieve con respecto a los valores y a la reflexión. La importancia de este tipo de actividades se ve reflejada en su inclusión en la evaluación, algo de lo que hablaremos después. Mediante una cuidadosa selección de textos, en este caso fuentes secundarias, se trabaja a lo largo de varias líneas.

1. Relación pasado-presente: Véase al respecto el texto de periódico en que Grecia le pide responsabilidades a Alemania por la invasión nazi de 1941. Temas tan actuales como la propia construcción de la Unión Europea o comparativas históricas como sería el caso de una situación similar de América Latina con respecto a España sitúan al alumno en la obligación de reflexionar y argumentar sobre estas casuísticas.
2. Selección de casos: Aunque el tiempo destinado a la unidad didáctica no lo permitiese, el texto que trata sobre los desplazamientos de población en la década de los setenta en la isla de Chipre es una buena excusa para trabajar con el foco puesto sobre esta problemática de profundo calado humano. Asimismo, un concepto de difícil explicación a los alumnos como es el de “minoría étnica” podría desgranarse aquí gracias a esta especial atención sobre el problema y los factores que lo rodean.
3. Trabajo del historiador: Aparte de propiciar el debate sobre la centralidad de los procesos de violencia durante la guerra, sobre todo mirando hacia el Holocausto judío, el artículo que versa sobre las nuevas cifras de campos de exterminio y de trabajo nazi nos aporta una introducción sobre el método del historiador y nos coloca enfrente del abrupto problema de la memoria y, sobre todo, de quiénes generan esa memoria. Es una excusa perfecta para que los alumnos investiguen los agentes que influyen en la percepción del pasado y en la manera de afrontar traumas tan profundos como una guerra.

4. Cuestiones-guía: Sin lugar a dudas, cualquier persona entendemos mejor aquello que hagamos si, aparte de darnos las instrucciones para hacerlo bien, se explica porque hacemos esa cosa, y la hacemos de una determinada manera, en detrimento de otras opciones. Así, son tres las citas que sirven como cuestiones-guía y que obligan al alumno, al acabar cada uno de los tres bloques que conforman la unidad, a repensar lo visto y reflexionar el por qué esa cita se ha escogido. Se recalca que lo importante no es que la respuesta sea la correcta sino la argumentación que se dé en ella. Además, sirven como preparación para la evaluación.
5. Fragmentos de una obra historiográfica: En este caso, para no perder el hilo, la del mismo autor que define el concepto de Guerra Civil Europea, que ya hemos dicho que estamos usando como modelo de organizador avanzado. De la obra de Traverso “A sangre y fuego” se extraen dos fragmentos de cinco páginas que cada uno que suponen una síntesis interpretativa bien de las causas bien de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Es un material más para el alumno y, seguramente, es un jalón decisivo para consolidar la riqueza e intensidad del trabajo cognitivo. No obstante, como se verá en la evaluación, el aprobado no exige la plena asimilación de esta parte, seguramente la más complicada para este nivel cognitivo. Podríamos decir que es un arma a disposición de los alumnos más “aventajados”, aquellos cuya motivación intrínseca sea mayor.
6. Debates: Como se explica en la secuenciación de la unidad didáctica, debemos tener la capacidad de adaptarnos al contexto. Nuestro grupo de alumnos no siempre nos recibe en las mismas condiciones. Si a eso le añadimos que ya hemos declarado que la secuenciación de contenido no es estricta y no se debe renunciar a la expresión de opiniones que puedan resultar provechosas para todos, la puesta en práctica de debates no historiográficos pero sí con contenidos que supongan dilemas éticos y morales son idóneos para evitar la aridez de la clase y fomentar la implicación de los alumnos. A modo de ejemplo, se utilizaron fórmulas como “quid pro quo” o la definición de utopía de Benedetti para centrar la atención, facilitar el desarrollo de la clase y, sobre todo, hacer pensar.

Una vez que hemos visto la metodología, nos falta por analizar una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación. Ésta, integrada en el proceso de aprendizaje, debe responder a la pregunta “¿para qué?” y estar en concordancia con los propósitos que hemos resaltado para la asignatura. Los criterios de evaluación de la programación didáctica suelen ser los mismos que aparecen en el consabido RD de enseñanzas mínimas. En el caso de la programación didáctica de la asignatura en el instituto donde se llevaron a cabo las prácticas, sólo existe un criterio de evaluación que no aparece en el RD y que hace referencia a la contribución de los avances científico-técnicos y su impacto en la sociedad. De manera sintética, los criterios de evaluación que vienen dados por el marco normativo buscan que los alumnos identifiquen los cambios producidos en la modernidad y los sepan ubicar en la variable espacio-tiempo, destacando las relaciones entre individuos y colectivos. Las relaciones internacionales, el devenir del parlamentarismo (con sus avances y retrocesos), la trayectoria de la economía mundial, el proceso de descolonización, la configuración de la Unión Europea o los retos de la globalización son parte fundamental de estos criterios, de manera que

éstos se ajustan perfectamente a la secuenciación de las unidades didácticas de la asignatura. Además, los dos últimos criterios inciden sobre la necesidad del tratamiento adecuado de las fuentes de acuerdo con la metodología del trabajo histórico, recalcando la pluralidad de percepciones, y un informe sobre un tema de actualidad que aúna la capacidad de relacionar pasado-presente y el tratamiento de fuentes junto con la consideración de los antecedentes históricos, las interconexiones y el contexto.

Como podemos observar, estos criterios de evaluación son un correlato de los contenidos, sobre los conceptuales y los procedimentales. Poco o nada nos dicen de cómo podemos codificar estos criterios de evaluación, de qué manera podemos incardinar nuestra evaluación para que resulte coherente con nuestros objetivos, nuestros contenidos y nuestra metodología. Si objetivos y evaluación se solapan, debemos acudir a aquellos para saber qué es lo que le queremos pedir a nuestros estudiantes, el para qué. En consecuencia, nuestra evaluación llevada a cabo en relación a la unidad didáctica que se impartió en el instituto nos servirá como marco explicativo de qué es lo que pretendemos⁴. En ella no renunciamos a ninguno de los dos propósitos que emiten juicios sobre el estado del aprendizaje, esto es, sumativo y formativo. Por un lado, el sumativo, con un mayor grado de fiabilidad gracias al ajuste de la evaluación con respecto a lo que nos piden los objetivos. Es cierto que este propósito parece más orientado al aprendizaje superficial pero si titulábamos al anterior apartado “el peso de la ley”, ese grosor se hace aquí patente. Conviene que una parte de la evaluación tenga una transparencia absoluta de procedimientos y criterios, es decir, que se pueda acudir sin ambages a la fuente de la que se ha extraído y a partir de la cual se puntúa, para así no perder de vista aquello que la legislación nos marca. En el caso de nuestra unidad didáctica, tres puntos del examen escrito versaban sobre uno de los epígrafes desarrollados en los esquemas conceptuales de la pizarra, lo que se denomina la típica pregunta de desarrollo.

Por otro lado, el propósito formativo, aquel que emite un juicio para que el propio estudiante valore, revise o reoriente su propio proceso de aprendizaje, no podía estar aparte porque nuestro planteamiento de la asignatura bebe de estas creencias que dan protagonismo al alumno. La evaluación formativa tiene su principal característica en el criterio de autenticidad, es decir, se adecua el instrumento de evaluación no a los objetivos como tales sino a lo que nos proponemos con ellos. El resultado es una evaluación más informal que acentúa el carácter más abierto y flexible de los objetivos, sobre el que tanto hemos insistido, en vez de objetivos puramente conductuales. En definitiva, al centrarse esta evaluación en el proceso de aprendizaje, se estableció de cara al examen escrito de la unidad dos tipos de preguntas que estaban orientadas en este sentido. La primera de ellas, más atenuada en su concepción formativa, consiste en una serie de preguntas cortas, cinco, valoradas con un punto cada una. Hay definiciones (contextualizadas) que sí son de carácter sumativo pero las preguntas propiamente dichas obligan a un ejercicio de contrastar el entendimiento de aquello sobre lo que se ha trabajado con más insistencia en clase (por ejemplo, el tema de las minorías étnicas). De todas formas, es la denominada “pregunta abierta”, validada con dos puntos, la parte

⁴ Hemos preferido centrarnos, como muestra, en la unidad didáctica que luego se desarrolló en las prácticas en vez de otras de la programación no sólo porque está más desarrollada sino también porque podemos comentar cómo transcurrió su resultado cuando se puso en práctica con los alumnos. Además, las ideas que tiene detrás son las mismas que las que anidan detrás de las demás unidades.

auténticamente formativa de esta evaluación. En ella no existe una respuesta única sino que lo se valora es la argumentación que nace de la reflexión hecha ante el dilema planteado. Sobre todo se potencia aquí el componente actitudinal, los valores en definitiva, y la autonomía del alumno a la hora de dotarlos de significado.

Esta evaluación inclinada hacia los aspectos formativos se confirma en varios puntos. Ha existido una negociación de los criterios de evaluación con los alumnos, destacando aquello que más se ha puesto a colación en clase debido a los debates o a la misma interacción, pero, sobre todo, se ha reconocido y se ha articulado el grado de subjetividad. No se puede creer firmemente en la no neutralidad del medio y luego pretender hacer una examen que se antoje empático. Frente a ello, es mejor establecer una serie de mecanismos que limiten esa subjetividad, o la hagan justa en un reconocimiento individual según el alumno. En consecuencia, existen varias claves que apuntalan esa percepción formativa de nuestra evaluación: hay una orientación constante a los alumnos en forma de feedback, sobre todo con el “entrenamiento” previo para esa “pregunta abierta” con las citas que el alumno debe responder el porqué de su colocación (de esa y no de otra), lo que también contribuye al desarrollo de la metacognición; la siempre necesaria evaluación por observación también circula en esta sintonía de conocer a tus alumnos para evitar sesgos y prejuicios; finalmente, una evaluación integrada no se hace sino confirmar esa necesidad de no fragmentar el conocimiento ya que se pugna por una evaluación no sólo integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que goce de coherencia interna y que suponga el broche de todo lo que se ha expuesto y debatido durante la unidad didáctica.

El tema de una evaluación integrada que no fragmente el conocimiento nos lleva directamente a los criterios de evaluación que hemos planteado en nuestra unidad didáctica y a la elección como modo de evaluación de un examen escrito, lo que parece entrar en contradicción con esa clave de la evaluación formativa que es usar varios instrumentos de formación. Un examen escrito, igual que un estilo expositivo a la hora de dar clase, no tiene porque significar necesariamente un estilo de enseñanza-aprendizaje basado en el profesor y/u orientado al aprendizaje superficial. Su elección se debió a la propia decisión de los alumnos frente a otras opciones, como una exposición oral o la realización de un proyecto. Igualmente, la adecuada expresión escrita es uno tanto de los objetivos como de los criterios de evaluación de esta asignatura ya que un alumno del campo de las Ciencias Sociales tiene en su capacidad lectora y de expresión (escrita y oral) el terreno abonado para demostrar el nivel de su formación en comparación con otras ramas del conocimiento. Así pues, se han establecido cinco criterios de evaluación para esta unidad didáctica⁵. En ellos se busca expresar todas las ideas que surten la confección de la unidad y de la propia programación didáctica.

En consecuencia, existe un criterio más cercano a la evaluación sumativa que valora la situación e identificación de los principales procesos y acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. Es decir, una ubicación en las coordenadas del espacio-tiempo. El siguiente criterio significa un paso más porque obliga al alumno a estar capacitado para establecer las distintas interconexiones a todos los niveles de los factores que confluyen

⁵ Consultar en anexos, en el correspondiente a la unidad didáctica.

en las causas y las consecuencias del conflicto bélico. Estos dos criterios serían los que harían referencia a la didáctica de la Historia mientras que los siguientes combinarían tanto los aspectos actitudinales, de carga moral, que supone una guerra, como los procedimentales, con el trabajo a partir de las fuentes o con textos del presente que sirvan para analizar desde otro punto de vista los hechos y coyunturas pasadas. Por último, el quinto de los criterios está planteado como un balance de los cuatro anteriores. Por un lado, se valora la capacidad de reflexión del alumno sobre elementos tan decisivos del conflicto como son las violencias o las grandes decisiones geopolíticas que van creando un nuevo mundo a partir de 1945. Desde el calado ético, el punto de referencia es que el alumno sepa jerarquizar todos los factores que han llevado a desencadenar la mayor tragedia del siglo XX y extraiga, de manera autónoma, conclusiones sobre cómo ideologías, intereses colectivos y actuaciones personales se conjugan, muchas veces en detrimento de las poblaciones. El broche a todo esto es que el alumno pueda expresar lo reflexionado adecuadamente mediante la escritura o la oralidad.

5. EL PROFESOR Y SU PROPIA PARTE PRÁCTICA

El marco normativo y los elementos curriculares, junto con la unidad didáctica aplicada en el período de prácticas, nos han trazado un paisaje en el que, sin embargo, falta el análisis de conciencia, si así lo podemos llamar, que considere al profesor en perspectiva. En cierto modo, hay que observar en este apartado al profesor como persona que se mide a una veintena de “proyectos de persona” en un proceso de negociación donde ambos lados extraigan enseñanzas para los años venideros. Aquí no entra tanto en juego el complemento “de historia” para el profesor pero no podemos olvidarnos que ciertas dinámicas siguen siendo entendibles sólo a luz del tipo de materia que impartimos, la cual nos obliga a velar unas determinadas armas y unas determinadas tácticas. De todas formas, en estas líneas se va a hacer una síntesis de quién es esa persona que está enfrente de los alumnos. Para ello, nos vamos a basar en el proyecto de investigación e innovación docente llevado a cabo durante el curso (y que aparece en el anexo) y en las propias reflexiones surgidas al hilo del período práctico en el instituto.

El objetivo del proyecto de innovación docente era desmontar, a través de una serie de metodologías, la plataforma conceptual de enseñanza-aprendizaje del docente. Latía en ese empeño la idea de que lo que el profesor piensa muchas veces no queda puesto de largo en el momento en que se imparte la clase. Es decir, no existe concordancia entre lo que se dice y lo que se hace. De nuevo, estamos regresando al terreno de la necesaria coherencia, en este caso entre las creencias, las intenciones y las estrategias del docente. El problema para obtener esta ansiada coherencia reside en que, muchas veces, el contexto nos limita. Y lo hace de dos maneras: bien con el paso de los años, lo que se denomina experiencia, la cual nos hace cambiar; bien con la adquisición no consciente de ciertas ideas que acaban calando en nuestro interior. Ambas maneras tienen un denominador común, que es su carácter implícito. Consecuentemente, podemos estar poniendo en práctica esos elementos que hemos ido adquiriendo sin que seamos *conscientes* de ello. Es aquí cuando tenemos el desfase entre palabras y acciones.

Entonces, una vez planteada la problemática, es momento de extraer una serie de premisas, que no lecciones, en relación con lo que este proyecto de innovación docente nos ha ofrecido. Antes de ello, es obligatoria reseñar que el estilo del profesor que me llevo las prácticas, el cual aparece descrito en el citado proyecto, se aproxima enormemente a mi manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso permitió que ambos congeniáramos y me gustaría sacar a colación una idea que puede servir como marco estructural de las premisas que describiremos: un profesor en clase es un actor porque así lo exige el escenario del aula, completamente distinto a lo que transcurre fuera de ella. Puede ser la persona más tímida del mundo y parecer en esa tesitura alguien sin ningún tipo de complejo. El escenario te obliga a superar tus miedos. Sin embargo, esa actuación debe concordar luego con lo que se ofrezca a los alumnos fuera de clase como si de una prolongación se tratase. Hay que saber distinguir entre la personalidad de uno mismo y cómo esta se matiza a la hora de tratar con otras personas. La peor de las fórmulas es querer ser lo que no eres y que los alumnos perciban esto. En definitiva, leal sería el adjetivo que se ajustaría a esta descripción de un docente sin zonas oscuras ni reveses para con sus alumnos.

Inevitablemente, esta reflexión nos introduce de lleno en la necesidad de una interacción estudiante-profesor alejada de los cánones transmisivos de antaño. En este espacio abierto que tenemos en mente para desarrollar nuestra clase, tenemos tanto que aprender de los alumnos como ellos de nosotros, porque sólo acercándonos a su idiosincrasia mental podremos trabajar de manera más correcta para hacerles llegar nuestros mensajes. Esta interacción, no obstante, necesita ser definida y, para ello, nada mejor que recalcar el significado de interacción como nombre que aglutina dos partes. Dicho sencillamente, en nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor no desaparece en las brumas del constructivismo. Tiene su parcela de protagonismo y, de su adecuada gestión, dependerá mucho el éxito del citado proceso. Entonces, ¿cómo definiríamos esta interacción? El objetivo es contribuir a un desarrollo conceptual del alumno, en terminología de Prosser y Trigwell, y que él autónomamente, de acuerdo a los conceptos aprehendidos, decida si es momento de alcanzar un cambio conceptual. La materia se concibe así en un sentido acumulativo, donde el profesor selecciona, ordena y muestra en virtud de sus mayores conocimientos los contenidos, a la par que establece las metodologías que cree más adecuadas en relación con sus propósitos. El alumno, a continuación, elige aquello que considera que le hace avanzar hacia estructuras mentales más significativas y complejas.

¿Estamos teledirigiendo, de manera perfeccionada, las cabezas de nuestros alumnos? ¿Estamos dejándoles creer que ellos tienen las riendas de la asignatura cuando somos nosotros la última piedra de toque? Es necesario en este momento utilizar una metáfora aclaratoria: nosotros ponemos el campo de juego; lo que ocurra dentro de él ya responsabilidad del propio alumno puesto que tiene absoluta autonomía para tomar una decisión u otra. Por supuesto, hay unas reglas, pero estas deben ser negociadas y flexibles, siempre al amparo de lo que dicta la legislación, pero con la creencia de que se aprende más lejos de los cánones de lo predeterminado. Ese es el verdadero valor de una experiencia y las ciencias sociales, en especial la Historia, tienen una gran cantidad de ventajas para que puedan tener lugar esas experiencias. Por ejemplo, configurar el currículo de Historia del Mundo Contemporáneo desde la perspectiva de cambio social implica ser consciente, como hemos dicho, de que “cambio social” no tiene una traducción única. Esta constatación abre el abanico de posibilidades al concordar con la idea de una Historia como ciencia social múltiple y diversa y de un contexto y un medio que nunca son neutrales. Así, asimilado el contenido ético y de progreso que destila nuestra asignatura (y que tal vez sea la principal labor transmisiva del docente), el reto pasa a los alumnos y el profesor se convierte en un guía: son los propios alumnos quienes encuentran en esta asignatura una cantera donde extraer el material que otorgue sentido al cambio social. ¿Qué valores va a tener? ¿Cómo los orientamos en un sentido progresivo personal y social? ¿Qué crítica tengo que hacer a esos materiales que analizo en la asignatura? ¿Cómo se pueden emplear en la sociedad presente? ¿Cómo encajan en los retos del futuro? El profesor, en definitiva, ha propiciado herramientas pero no ha definido ningún plan. E

Es significativo observar como los profesores que llevan unos cuantos años en la docencia ya han interiorizado el currículo pero no lo han hecho en un sentido mecánico sino que, al menos en el caso estudiado, ha sido adaptado a los intereses de los alumnos. No debemos llevarnos a engaño: nosotros, en cierto modo, estamos al servicio del alumnado, en un sentido ideal. Y debemos preocuparnos por ellos. Si el currículo

permite un amplio margen de actuación al docente en clase, sería preocupante e incluso traicionero con respecto a la asignatura que imparte que no lo aprovechase. Desde la humildad de quién está en un proceso constante de aprendizaje (es necesario citar aquí la importancia que tiene actualizar continuamente los conocimientos de la materia, estando pendiente de los avances científicos que se producen), la manera de dar clase debe suponer un continuo balance entre el fomento de la curiosidad del alumno a través de actividades, cuyo valor reside en si son significativas para el alumno, y esos niveles curriculares adaptados por parte del profesor al interés de los alumnos. No debemos olvidar que esos niveles curriculares, materializados en la figura del profesor, tienen también la virtud de ser un punto de referencia para nuestros alumnos. Éstos, aún proyectos de adultos, necesitan normalmente unos hitos en el camino a los que aferrarse porque, en caso contrario, la ausencia de este apoyo puede conllevar la pérdida de orientación en medio del intercambio de ideas. Pero sería un error confundir estos mojones que indican el camino hacia la cima con el camino mismo.

Finalmente, el aspecto emocional, más allá, esta vez sí, de cual sea la materia, es parte íntima del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿De qué nos sirve hacer un ejercicio de análisis y loa de las virtudes nuestra materia si nos olvidamos de los primeros que deben recibir nuestra atención son los receptores? Una atención, en este caso, personal y no esclava de la necesidad de vender nuestro producto, por muy magnífico que creamos éste. Tener en cuenta las ideas previas de nuestros alumnos para trabajar desde ese punto de partida, fomentar su motivación intrínseca alabando sus aciertos y minimizando sus errores o hacer del aula un espacio donde pongamos en práctica las mismas ideas y valores que propugnamos desde el currículo son sólo algunas de las líneas de trabajo que deben explotarse para que nuestros alumnos se sientan apreciados y considerados por cómo son y cómo trabajan, no por ningún apriorismo. Ante la imposibilidad de negar que el medio, y nosotros mismos, somos subjetivos, apostemos pues por hacer del sesgo y la subjetividad algo lo mas justo posible. Para ello, es inexcusable empezar valorando a nuestros alumnos como personas normales a las que, con lealtad y con afecto, responderán con el mismo calibre que nosotros empleemos con ellos. Sólo así habremos asentado un punto de partida sólido para empezar a pensar en las vorágines históricas.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones suelen ser el lugar idóneo para evitar una lectura del resto de los apartados porque la síntesis interpretativa de todo lo que se ha ido apuntando a lo largo del trabajo, en teoría, figura aquí para recapitular los principales argumentos. Esto tiene un riesgo evidente: la descontextualización. Leer una serie de ingente ideas que, sin embargo, carecen de todo el sentido con el que van cargadas al verse separadas de su matrices y de sus continuaciones. Algo así como la metáfora de Loewen, tan apropiada, de ver los árboles y no el bosque. No soy yo quién para juzgar si la estructura argumentativa construida a lo largo de esta memoria comparada es mejor o peor. Sólo me atrevería a decir que, al menos para mí, es coherente consigo misma y con los trabajos que figuran en los anexos, que son los que han nutrido este trabajo fin de master. A su vez, esos trabajos han sido el producto de un año entero de estudios y de un fructífero período de prácticas donde hemos puesto en liza todo aquello que sabíamos, o creíamos saber, en nuestra primera experiencia como docentes. En resumen, lejos de grandes discursos y fórmulas que predicen pasos infalibles para conseguir un objetivo, desde estas líneas simplemente se apuesta por abrir los sentidos, poner la voluntad, dudar, criticar, reflexionar y ver dónde estamos. Si eso es sinónimo de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bienvenido sea. Si no, seguiremos comulgando con la utopía del progreso, uno de los pocos asideros que nos quedan.

Hemos planteado este trabajo desde tres ejes: los propósitos de ese profesor no ideal de historia; la dialéctica que mantienen el marco normativo con la programación y la unidad didáctica hechas por quién esto escribe, destacando sobre todo los principios didácticos y la metodología empleadas; por último, el propio papel que, nunca mejor dicho, representa el profesor cuando interacciona con sus alumnos en un escenario tan concreto como es el aula. Desde luego, el primero de estos tres ejes rige a los otros dos. Las grandes ideas expresadas en el son las que están detrás y dan sentido a los diferentes elementos de la programación y la unidad (objetivos, metodología, evaluación) y, de manera incluso más directa, a la actuación del profesor. Tendrían que ser los alumnos quiénes, en sintonía con las creencias implícitas de Nacho Pozo, refrendaran si lo aquí escrito ha acabado repercutiendo en ellos en un sentido mínimamente similar a cómo nosotros lo hemos imaginado. La realidad, el contexto y la experiencia, tres términos con más puntos de similitud que de diferencia, acaban fraguando en qué lugar quedan los propósitos y las estrategias para llevarlos a cabo. Por ello se ha insistido tanto en valorar y definir el espacio que nos da la legislación, en destacar cuan importante es todo lo que nos rodea en el ámbito educativo y que implica una constante negociación para hacer operativas nuestras concepciones, y en tener en cuenta como nosotros nunca somos los mismos, al calor de tantas experiencias que, valgan la redundancia, se acumulan para ser modeladas por nuestros propios esquemas y conformar, en singular, nuestra experiencia a lo largo de los años.

Precisamente, ese carácter dinámico que atesora la realidad es lo que se ha buscado transmitir acerca de las ciencias sociales, que no son más que un intento de estudiar, con criterios científico, esa misma realidad en la que se inscribe la sociedad. Por tanto, es obvio que la Historia del Mundo Contemporáneo, en este caso, debe afrontarse didácticamente con las mismas características que el objeto de estudio, es decir, siendo fieles a su complejidad y a la multitud de relatos que la encarnan. El objetivo es, pues, ir

introduciendo a los alumnos, de acuerdo con su madurez cognitiva, en los métodos del historiador (memoria e Historia, tratamiento de fuentes, escritura de la Historia desde el presente...) y en las estructuras que configuran esta ciencia social (conexión pasado-presente, causa-consecuencia, estructura-coyuntura...). Queda, sin embargo, pendiente otra tarea fundamental que debemos transmitir. La historia, mejor dicho los que hacemos la Historia como sujetos, no sólo recopilamos e interpretamos sino que también construimos. Y eso tiene un inconfundible aroma a futuro. Sólo hace falta echar un vistazo alrededor nuestro para ver como nuestra materia, en los denominados usos públicos de la Historia, está en boga. No es momento de entrar a valorar los sentidos y las intenciones con los que muchos poderes y personas acuden al pasado pero sí de reivindicar que es un polvorín en el que todos podemos salir trasquilados si es usado alegremente.

Entonces, la reivindicación se traslada a quiénes somos profesionales de este gremio. Es nuestra responsabilidad, personal, profesional y social, contribuir a la mejora de la sociedad y la parcela que más cercana tenemos es, precisamente, la de nuestro propio campo, abonado en tiempos de crisis a los más variopintos personajes. Con la metodología y el rigor del buen profesional, con el compromiso que no la militancia de la persona preocupada por su futuro y el de los que rodean, con la integridad y la lucidez de esa persona que un día acabó estudiando esta carrera, demos un paso adelante y pongámonos al servicio de los que un día serán adultos. Digámosles que elijan cómo, cuándo y dónde quieren hacer sus vidas ya que son suyas, pero que, nosotros, con lo que humildemente hemos aprendido y seguimos aprendiendo, podemos ayudarles a desentrañar ese mapa de paisajes, emociones, sentidos y experiencias que es la vida. ¿Por qué podemos ayudarles? Porque hemos encontrado los antecedentes de esa vida, la de cada uno, su “ficha policial”, y se llama Historia. Es el momento de lanzarse a la piscina, sin mirar pero siendo *conscientes* de que van a saltar. Esa consciencia es nuestro tributo, nuestra colaboración. Llegado el momento de las decisiones, de reconocer la no neutralidad del contexto y del medio donde vivimos... ¿Quién se atrevería a decir que la Historia no está surcada de valores? Simplemente, esos valores no vienen dados, se conforman al hilo de las sociedades en las que se alumbran y acaban por hacer soportable o insoportable un modo de vida. Si unos párrafos más arriba hablábamos de cómo el científico social modela la sociedad, una vez que sabemos lo que nos jugamos y el poder que tenemos en nuestras manos, ¿a qué estamos esperando para encarar todos juntos a esa piscina metafórica?

7. BIBLIOGRAFÍA

La peculiaridad de este trabajo exige un tratamiento particular del tema de la bibliografía. Al no tratarse de un trabajo de investigación, ni siquiera de uno que consista en un “refrito” de fuentes sobre un tema determinado, sino de una memoria sobre todo un curso, creo que sería estéril poner aquí una lista de artículos y/o de libros porque el material que realmente ha surtido a las líneas anteriores procede de los tres trabajos que aparecen en los anexos: programación didáctica, unidad didáctica y proyecto de investigación e innovación docente. En definitiva, esta memoria sólo es la cúspide de todo lo trabajado y reflexionado a lo largo del año, estructurado mediante los tres trabajos. De esta manera, en esa terna aparecen respectivamente los materiales y autores que han fundamentando las argumentaciones desarrolladas en ella.

Sin embargo, es necesario resaltar, aunque sea a modo de colofón, cuáles han sido las principales asignaturas o autores que han dado color a este trabajo. En primer lugar, es innegable que las asignaturas del profesor Javier Paricio, Diseño Curricular y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje, han contribuido a ser capaces de realizar una programación didáctica, con todo lo que ello conlleva a nivel teórico. Autores como Tyler, Schawb o Walker para la elaboración del currículo, sobre todo en la parte de objetivos; Schank, Barnett o Olson y Bruner para conceptos como el aprendizaje profundo o las metodologías del aprendizaje, y otros tantos citados como Pastelazzi o Loewen han sido incorporados gracias a la multitud de artículos que este docente nos ha proporcionado. También el proyecto de investigación e innovación docente, en concreto las metodologías empleadas en el, beben de su docencia. Podría decirse que él es uno de los grandes artífices que ha posibilitado la existencia de este trabajo junto con Rafael De Miguel en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, el cual nos ha ayudado a clarificar y sintetizar los principios didácticos de la enseñanza de la Historia.

El resto de asignaturas, no de manera tan concreta y teórica, han servido para apuntalar y/o modificar ideas previas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, el balance de estas con las citadas anteriormente y con el fructífero período de prácticas ha acabado de conformar una visión global y una formación intelectual cuyos principales puntos de apoyo se reflejan en este trabajo fin de master.

8. ANEXOS

1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO DE 1º DE BACHILLERATO

1. Propósitos fundamentales de esta materia

En el mundo que tenemos a estas alturas del siglo XXI, sumido en incertidumbres y desesperanzas, la lucidez es una palabra que adquiere un significado especial. No es ésta una característica que se adquiera de manera innata; al contrario, necesita un entrenamiento continuo basado en la reflexión acerca de lo que vemos y lo que oímos. Se podría decir que la curiosidad, las ganas de no quedarse con lo primero que nos dicen o que vemos, es la condición básica que alimenta a la lucidez. Sin embargo, esa pasión por reconocer al mundo presente no permanece aislada ya que necesitamos saber cómo han llegado las cosas a sus circunstancias inmediatas para poderlas hacerlas inteligibles. Entonces, debemos afrontar la segunda línea que configura la adquisición de la lucidez: ésta es la capacidad de intuir esa línea tan invisible como existente que teje, a través de los grandes procesos y los hechos cotidianos, la unión entre pasado, presente y futuro. Una persona lúcida, en definitiva, sabe, gracias a su curiosidad y a su capacidad de otear por donde discurren las grandes líneas que nos ha traído hasta aquí, moverse en un momento actual donde los asideros son cada vez más escasos, al menos para quienes no saben verlos o no saben interpretar hacia dónde van a ir para anticiparse a ellos.

De esta manera, en un mundo competitivo y mercantilizado donde no sólo hemos asistido al final de las ideologías (en favor de la hegemónica, por supuesto) sino también al de unos mínimos éticos que deberían ser inexcusables, la Historia como ciencia social de largo recorrido, se yergue, golpeada pero intacta, como entrenamiento para hacer personas lúcidas. Eso es lo que puede ofrecer la Historia a la sociedad actual como asignatura: una vía de escape ante una situación en la que parece patente que, como rezaba la canción, “hay algo aquí que va mal”. Pero ni es sólo una opción únicamente ahora que el futuro está encriptado ni tiene un sentido predeterminado. Precisamente son estos dos hechos los que ubican a la asignatura de Historia en un plano cualitativamente distinto en el marco general de las asignaturas del currículo escolar. Su utilidad para quién la cursa va más allá de un aspecto cuantitativo, circunstancial o material. Es un arma cargada de futuro que sirve para generar unas estructuras mentales las cuales serán la palanca imprescindible que impulsen el papel a jugar por parte del alumno como integrante de una determinada sociedad. Un papel, por cierto, que está compuesto a partes iguales y profundamente imbricadas de cambio y continuidad, como corresponde a la propia naturaleza de las sociedades humanas: su dinamismo. En conclusión, la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo que se imparte en Primero de Bachillerato para los alumnos que cursan las ramas de Ciencias Sociales y Humanidades tiene un cartel inmejorable para empezar a formar personas con capacidad de entendimiento de la complejidad social, con lucidez. Por un lado, ofrece donde se sitúan los distintos caminos que el alumno puede recorrer por sí sólo, sin marcarle unos u otros. Por otro lado, procura otorgar los elementos necesarios de

análisis y juicio para que la elección de esos caminos suponga un provecho no sólo a nivel individual sino también a nivel colectivo, como algo para provechoso para una sociedad que no debería haber abandonado la construcción continua de esa utopía llamado progreso.

Por tanto, la Historia es el lenguaje de esa utopía y también la herramienta que la posibilita. Embarcarse en sus aguas coloca al alumno en la disposición de asaltar esa línea tan especial que circula desde el pasado hasta el futuro pasando por el presente. Estamos, por tanto, hablando de capacitar al alumno socialmente porque si otras especialidades capacitan para construir edificios o para salvar vidas, ésta lo hace para posibilitar, dar de la claves, de la construcción de nuestra sociedad, siempre compleja. De esta forma nos introducimos en un aspecto importante. A la hora de realizar un currículo, debemos tener presente su carácter social, es decir, su ausencia de neutralidad. Un currículo está impregnado de valores y, por tanto, implica la necesidad de su selección desde los canales éticos de quién lo elabora. En las líneas anteriores se han presentado una serie de directrices sobre los propósitos de la asignatura, de lo que puede ofrecer al alumno, pero es innegable afirmar que, junto con esa necesidad de selección, la tradición es otro factor que delimita nuestros propósitos.

Entonces, si esa tradición nos imposibilita, entre otras cosas, prescindir de los contenidos (determinar lo que se va a dar) y hemos de seleccionar los valores que lo van a componer, se antoja básico determinar qué es lo más valioso, como dice Schubert. Así, relevancia y significatividad devienen como conceptos fundamentales acerca de lo que nosotros, quiénes elaboramos el currículo, consideramos y seleccionamos como imprescindible en esa confección, como partes ineludible de cara a contribuir al proceso de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, detrás de esa filosofía compleja que existe como superestructura del currículo, hay una serie de orientaciones curriculares, las cuales, cada una, aporta sus propias ideas sobre lo valioso y lo significativo que se debe imprimir al currículo. No son excluyentes entre sí pero se debe seguir una articulación compatible para evitar una falta de coherencia entre los propósitos, los niveles de concreción curricular y los objetivos generales de la asignatura. Desde luego, nuestro propósito se haya más ligado a situar lo valioso dentro de los cánones de una perspectiva socio-política, tal vez por la propia naturaleza de esta ciencia como social. Circunscribirse a una tradicional transmisión de contenidos nunca puede ser nuestro propósito porque esto indica un sentido unívoco del conocimiento, un contenido que sólo tiene una posible interpretación, la cual es normalmente la que indica el docente. Nada más alejado de la realidad: la Historia no debe primar hechos y acontecimientos sino trayectorias de pensamiento y reflexión destinadas a la comprensión del presente. Aquí, el docente no certifica nada, sino que establece escenarios donde, si bien él acota su estructura y funcionamiento, el alumno aprende a pensar por si mismo, a ver venir ese juego constante entre pasado y presente que, en el futuro, le servirá como herramienta para comprender, anticiparse y evaluar a las dinámicas por las que transita la sociedad. Realmente, lo significativo es su capacidad de pensamiento crítico y lo valioso es su formación como ciudadano responsable. Ese el reto del que se hace responsable la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo como punto de máxima jerarquía. Pero no se olvida de otras perspectivas, aunque figuren en un segundo plano. Para conseguir futuros ciudadanos críticos, también nuestra asignatura debe contribuir al desarrollo cognitivo del estudiante, el cual le permitirá el desarrollo

de estructuras mentales más complejas y, por tanto, más preparadas para el reto de la lucidez. No sólo eso. Creemos que la capacidad de generar curiosidad y preguntas implican, en un sentido didáctico, un primer paso que contribuye a suscitar interés en los alumnos y, de esta manera, contribuir a su significatividad subjetiva. En definitiva, una persona lucida, crítica, juega un papel relevante en la sociedad y en su buen funcionamiento, no únicamente por todo lo expresado anteriormente, sino también porque, al situar lo valioso en un sentido crítico con nosotros mismos y con lo que nos rodea, hace de la integridad y de la coherencia una palanca a partir de la cual empezar a aplicar de manera práctica todo ese potencial que nos muestra la Historia sobre cómo dotar a los inevitables cambios de un sentido que repercuta positivamente en la mayor parte posible de la gente. Formemos personas, entonces, para que puedan estar en el sitio adecuado en el momento adecuado. Pero, sobre todo, para que decidan por ellas mismas si ese es el sitio adecuado y ese es el momento adecuado.

2. Propósitos y objetivos prescritos por el marco normativo para esta materia

De nada servirá todo lo expresado en los propósitos fundamentales si no tiene una coherencia con lo que exigen los niveles de concreción curricular que se sitúan por encima de la programación didáctica. Realmente, esta es la piedra de toque que determina las posibilidades de que nuestros propósitos a la hora de realizar una programación didáctica se acaben plasmando y desarrollando. En definitiva, lo que viene impuesto por el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, que desarrolla la respectiva, la Orden de Aprobación del Currículo a nivel autonómico y por el Proyecto Curricular de Etapa del propio centro establece los límites a través de los cuales deberemos ajustar nuestros propósitos, la filosofía y los valores de nuestro currículo para la materia. Sin embargo, los niveles de concreción curricular permiten una concepción no rígida del currículo porque suelen proponer objetivos y propósitos flexibles, generales, que, si bien marcan cauces, son interpretables de manera amplia. En definitiva, la consecución de la coherencia entre los niveles y nuestra programación es el elemento fundamental a conseguir.

Si observamos los Proyectos Curriculares de Etapas de los distintos centros, aunque se ajusten a las características propias de su alumnado, delimitan unos contornos claros en cuanto a los objetivos que se persiguen desde la Administración y los propios centros. En primer lugar, la perspectiva socio-política adquiere consistencia cuando se alude a la madurez personal y social. Ejercer una ciudadanía democrática y responsable, una conciencia cívica responsable (inspirada en los valores constitucionales) o la construcción de una sociedad justa y equitativa que favorezca la sostenibilidad son aspectos que se desgranar de situar la relevancia de nuestra programación en la formación de futuras personas adultas conscientes de donde viven, de lo que son y de lo que pueden hacer. El objetivo del desarrollo personal del estudiante (su madurez) se enmarca no solo en el aspecto social sino también en el personal, como ya indicamos al aludir a una perspectiva psico-educativa. En el fondo, aunar capacidad crítica y confianza, iniciativa y creatividad personal es parte del mismo proyecto: lo segundo es

una de las bases de lo primero y tiene como protagonista al sujeto, en este caso, el alumno. Él tiene las respuestas.

Por supuesto, esos objetivos se plasman en ideas concretas que nuestra programación didáctica de la materia también cubre dentro de esa perspectiva social. Estamos haciendo referencia a asuntos como la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad de la naturaleza o el desarrollo de una sensibilidad artística y el cuidado del patrimonio, los cuales evidencian que en nuestra sociedad existen retos de este calibre que, en muchos casos, están lejos de ser cumplimentados. La conciencia de estos problemas y la asunción de los valores que llevan implícitos (igualdad, respeto, convivencia) tiene en nuestra materia un sitio idóneo donde comprender sus porqués y así evaluar las mejores maneras de afrontarlos. Por último, otro de los grandes objetivos, el de conocer y comprender, es indispensable a todos los niveles porque no ha posibilidad de un trabajo adecuado con materiales históricos, o con los propios apuntes o libro de texto, sino se tienen las herramientas de lectura, escritura y oralidad correspondientes. Ese es un objetivo básico y primario que nos corresponde a todos los docentes, sea cual sea la materia. En definitiva, la interdisciplinariedad es un arma muy poderosa en el desarrollo de estos objetivos generales, entre los que también podríamos situar los correspondientes a las interacciones con el entorno, pero la Historia del Mundo Contemporáneo cobra un papel especialmente relevante en esos objetivos que aluden a la madurez personal y social del alumno, al futuro papel que juegue en la sociedad y la necesidad de contribuir a su autonomía, como estudiante y como futura persona adulta.

3. Objetivos generales de la materia

La Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato es una asignatura de carácter obligatorio para los alumnos que cursan la modalidad de Ciencias Sociales y/o Humanidades. Los contenidos que en ella se estudian abarcan el siglo XIX y XX, es decir, lo que calificamos como mundo contemporáneo, nuestro pasado más reciente. Pese a ser sólo dos siglos, la aceleración brutal en el plano relativo de una de las variables de la Historia, el tiempo, hace que sea un reto de considerables dimensiones querer aprehender al detalle todos los procesos y los acontecimientos que acaecieron en estos alrededor de doscientos años.

Sin embargo, no debería ser ese el objetivo de nuestra asignatura cuando, precisamente, hemos señalado que lo relevante para nosotros a la hora de seleccionar los valores que hemos de poner de largo a través de los contenidos es el pensamiento crítico y reflexivo. En primer lugar, porque, si nos dejamos dominar por la obligatoriedad de afrontar los contenidos tal y como marca la tradición, de manera transmisiva, fijada únicamente al elemento cronológico y sin interpretación posible más allá de lo marcado por el libro de texto, estaremos proponiéndonos matar cualquier iniciativa de debate y reflexión, es decir, cualquier atisbo de pensamiento histórico que contextualice y permita tender puentes hacia el presente y, consecuentemente, ejercer esa ansiada función crítica. En segundo lugar, está el protagonismo que debe adquirir el propio docente para diseñar el marco de actuación. Éste debe servir para incitar al alumno a adquirir las herramientas

de análisis que luego pondrá en práctica para ser capaz por él mismo de atisbar los desarrollos estructurales y coyunturales, es decir, los procesos históricos. Siempre en consonancia con su desarrollo cognitivo, el docente de la materia no debe renunciar a esa capacidad de retar continuamente al alumno, siendo él “simplemente” una referencia y no un indicador. Evidentemente, para ello, hay que afrontar los contenidos de la asignatura como bloques de significados que se interrelacionan y no como fechas y acontecimiento avaramente sólo ligado por su cercanía el tiempo. No sólo eso. Hay que ser consciente que los objetivos no pueden/deben configurar, en nuestra opinión, un conocimiento que se alcance y sea mensurable y visible. Más bien, huyendo de conductismos predeterministas, aunque se formulen estos objetivos, éstos tienen un carácter mucho más cercano a la creencia de la no neutralidad del medio y de la existencia de creencias anteriores de los alumnos, de manera que transitamos sobre lugares no vírgenes con los que hay que negociar para que esos objetivos mas deliberativos que conductuales puedan suponer un paso para la reflexión y el conocimiento de los alumnos.

En definitiva, la multicausalidad se prefigura como uno de los terrenos básicos de cara a una comprensión de esos procesos históricos. La capacidad de pensar en varios planos a la vez y comprender por qué determinadas situaciones derivan de una manera y no de otra. Esto nos servirá para poner el acento en dos casuísticas: primero, la importancia del papel humano en el devenir histórico y, por tanto, su responsabilidad; segundo, la posibilidad de comprobar en el presente la capacidad de cambio de la que gozamos más allá de las estructuras y que nuestro papel puede acabar inclinando en una dirección o en otra.

De acuerdo con todo esto, vamos a desarrollar los objetivos generales de la materia:

1. Ser consciente y valorar lo que supone el concepto de modernidad como cambio radical con respecto a todo el período histórico anterior, denominado Antiguo Régimen, incidiendo en especial en la aceleración de la variable del tiempo.
2. Identificar en el espacio y en el tiempo los grandes procesos (revoluciones liberales políticas, revoluciones liberales económicas, creación de los Estados-nación) que suponen el acceso de una nueva clase social al poder. Reflexionar acerca de las permanencias y los cambios que supone el acceso de esta burguesía al poder político.
3. Comprender la coyuntura internacional a escala europea y mundial en el siglo XIX, con especial atención al fenómeno del colonialismo como una nueva fase de expansión del sistema capitalismo. Percibir como ese colonialismo genera unas estructuras mentales eurocéntricas que desprecian los territorios extraeuropeos, considerándolos inferiores a todos los niveles.
4. Ubicar en su verdadera importancia el advenimiento de la sociedad de masas como reto que codifica el paso del siglo XIX al siglo XX. Situar el advenimiento del movimiento obrero, la segunda y tercera revolución industrial y el fin de las viejas estructuras de poder autoritarias y de procedencia divina como fenómenos ligados a ese advenimiento de la sociedad de masas.
5. Considerar 1914 como punto de no retorno del mundo liberal y burgués forjado en el siglo XIX y evaluar la necesidad de dos guerras mundiales que supusieron el mayor desastre de la humanidad como el fracaso colectivo de no saber

afrontar las transformaciones socioeconómicas necesarios a su debido tiempo. Analizar esos retos y cambios, sus opciones y sus retraimientos, su contexto espacio-temporal y valorar esta época, hasta 1945, como la época de las ideologías.

6. Conocer la Guerra Fría como el orden geopolítico que rigió la segunda parte del siglo XX y cuyo fin, simbolizado con la caída del Muro de Berlín (1989), supone el fin de las alternativas ideológicas a favor del capitalismo. Evaluar y sintetizar a todos los niveles lo que dejan hasta ese momento uno y otro sistema económico y político (capitalismo y comunismo). Valorar el fenómeno descolonizador en un sentido de auténtica autonomía o de dominación más sutil de las potencias del primer mundo.
7. Analizar el mundo actual y globalizado desde una perspectiva que abarque de manera amplia los cambios políticos, socioeconómicos y culturales del siglo XX y sus posibles influencias en nuestro momento. Ser conscientes de las diferencias en las formas de vida según la generación (abuelos, padres, hijos). Saber que no hay una Historia, ya que depende de sus múltiples relatos y de los autores de los mismos, lo que implica su constante reelaboración y el importante papel que jugamos nosotros como coetáneos y responsables de su plural aportación a la mejora de la sociedad y los retos que están presentes.

4. Planteamiento metodológico general

Todo planteamiento de enseñanza-aprendizaje que se precie debería empezar con la siguiente cuestión: ¿qué hay que hacer para aprender? La respuesta indiscutible que debemos darle y que por tanto marcará nuestra metodología es que es el alumno el protagonista de su proceso de enseñanza. La didáctica pasa a primer plano haciendo de las experiencias de los alumnos y la adecuación/creación por parte del docente a ellas la clave de esa enseñanza basada en el alumno. No por ello debemos pensar que unos planteamientos metodológicos adecuados son incoherentes con nuestras perspectivas curriculares socio-política o psico-educativa. Aquí estamos poniendo de relieve cómo vamos a trabajar en el aula para intentar llevar a cabo todas las perspectivas, pensamientos y objetivos desarrollados anteriormente.

Ya hemos lanzado, siguiendo a Schank, la idea de que es necesario crearse interrogantes que conecten con los alumnos, que les sean relevantes, para contribuir al aprendizaje profundo. Por tanto, es labor del docente hacer del aula un escenario donde se desarrollen cuestiones que guíen el desarrollo y que interesen al alumnado, lo cual implica no sólo una necesaria conexión con el presente (para que no observen aquello como meros procesos o “historietas” completamente ajenos a ellos) sino también el auténtico protagonismo de ellos a la hora de construir de manera autónoma y lo más lucida posible su relato de la Historia. En el no importa tanto que el docente esté de acuerdo sino su correcta argumentación y su capacidad de ir más allá de lo que dicen los libros de texto, las noticias o el profesor. Importa, entonces, la coherencia y la

profundidad interpretativa de lo que desarrolla autónomamente el alumno, porque ese será su mejor entrenamiento como ciudadano preparado a una crítica constructiva.

¿Cómo se afrontan estos planteamientos metodológicos? En primer lugar, hay que señalar que hacer referencia de manera tan continuada al verbo reflexionar, aquí utilizado como sinónimo de no aceptación (al menos de primeras), tiene el sentido, en la línea de Pastelazzi, de que sólo la reflexión contribuye al conocimiento y a esa reflexión nos ha llevado el pensamiento crítico. Es en esa consciencia del propio aprendizaje, de comprobar como ha existido un progreso a través del aprendizaje, es donde se debe incidir. Para ello, a modo de directrices generales metodológicas que luego se especifican en cada unidad didáctica, vamos a señalar tareas que reformulen las propias herramientas cognitivas del alumno (auto interrogantes) que lo lleven a estructuras mentales mas complejas.

En primer lugar, cada uno de los objetivos, a lo largo de las diversas unidades didácticas, se plasma en un primer momento a través de un modelo de organizador avanzando que focaliza la filosofía que hay detrás de esa temática. Siguiendo a Ausubel, este modelo bien puede ser una frase, un texto o un video, incluso un dilema ético, que signifique una primera toma de contacto y que luego retomemos al final (en forma de feedback) para comprobar, respecto al punto de partido, donde se sitúan los alumnos entonces tras el tránsito de las clases(sus “derroteros” mentales). En segundo lugar, para “tocar” la Historia, se hace necesario el trabajo con materiales de la época, ya visuales ya textuales, pero también con diferentes fuentes secundarias que capacite al alumnado para observar la diferencia fundamental entre el hecho y el relato del hecho. Aquí tienen que ver cómo la Historia es una ciencia construida continuamente por las personas y, casi siempre, por sus decisiones y filtros mentales. En tercer y último lugar, aunque se emplee un método didáctico en el que el profesor siga un discurso, este último se va rehaciendo continuamente con la interacción del alumnado. Preguntas, respuestas y dudas llevan a un método donde no importa tanto cumplir a rajatabla con un programa sino crear un espacio de debate donde cada uno pueda extraer sus propias claves apoyándose en las diferentes aportaciones. Esto no significa caer en una especie de “todo vale” porque el docente es quién fija los raíles, de acuerdo con su mayor conocimiento, por dónde puede moverse la interacción pero sin determinar lo que debe ser. Él debe intentar “apretar” las teclas que hagan reflexionar a los alumnos el qué, el cómo, y el porqué y sus relaciones a largo y corto plazo, jugando con las referencias espaciales y temporales. Precisamente, para culminar esa visión del bosque y no de los árboles, en referencia a Loewen, cabe establecer y hacer uso de proyectos en torno a una casuística que obliguen a observar cómo los contenidos de carácter más abstracto se plasman en “historias de carne y hueso” y así comprender el por qué de sus dinámicas y observar qué opciones se plasmaron y cuáles no pudieron hacerlo. Es una actividad a realizar en grupos, con una metodología de trabajo cooperativa.

5. Evaluación de la materia

Los objetivos de la materia y la evaluación, entendida como una comprobación de estos, se solapan. La evaluación se establece así como un elemento clave en el proceso de aprendizaje. En el caso de nuestra materia, hemos insistido en el carácter reflexivo y en

la necesidad de construir desde el propio alumno la visión de los grandes procesos que explicitan el presente. De esta manera, el propósito de la evaluación, su para qué, debería centrarse en el mismo proceso que lleva al estudiante a un continuo proceso de reflexión y revisión no sólo de su aprendizaje sino de los contenidos del mismo. Estaríamos hablando de un tipo de evaluación de carácter formativo, integrada en el proceso de aprendizaje, donde sus criterios de autenticidad tendrán un carácter más informal ya que se adecua a lo que nos proponemos con los objetivos. Sin embargo, la naturaleza de éstos, mucho más abierta que unos de carácter conductual, implicar dejar un espacio libre a la articulación de la subjetividad, algo tan necesario en el planteamiento reflexivo que hemos hecho de la materia.

En definitiva, esa orientación al aprendizaje profundo y a la autonomía significativa y reflexiva del estudiante se persigue mediante unos criterios de evaluación formativos donde priman, entre otros aspectos, una orientación continua de los estudiantes, el uso de varios instrumentos de evaluación y su frecuencia o el empleo de la observación y el conocimiento de los alumnos para evitar sesgos. Sin embargo, cabe indicar que los propósitos que conlleva una evaluación sumativa no son totalmente excluyentes de los de la formativa. La de carácter sumativo, con su intención de certificar hacia el exterior, tiene un hueco en el examen escrito para conformar también, mediante una pregunta ajustada al desarrollo de un tema, un criterio que sirva como referente de fiabilidad y de transparencia. En cierto modo, la combinación de propósitos sumativos y formativos otorga un equilibrio en la evaluación a la hora de establecer los criterios de fiabilidad, ya externos/internos, ya formales/informales.

De esta manera, la evaluación se realizará al finalizar cada unidad didáctica. A lo largo de su desarrollo, de acuerdo con el citado modelo de organizadores avanzados, se trabajará sobre una frase, texto, video o dilema ético que condense la filosofía que anida detrás de esa unidad didáctica. A partir de ella, una vez finalizada la unidad didáctica, los alumnos reflexionaran sobre su significado y el porqué de su puesta de largo para que posteriormente el docente pueda devolverles esas reflexiones en forma de feedback. Igualmente, en el desarrollo de la unidad se trabajarán textos, ya secundarios ya primarios, y documentos visuales que sirvan tanto para otorgar al estudiante una referencia real de aquello que se le está contando (relacionada con el presente y sus retos la mayor parte de las veces) y una capacidad de afrontar la multicausalidad, los diferentes planos de la realidad y su relación para definir los grandes procesos históricos y las grandes estructuras de pensamiento. Este viaje de ida y vuelta, de lo más pequeño a lo más grande y viceversa, debe evitar que el alumno se encasille en una mera línea cronológica, lo debe acercar a los hombres (y mujeres), sus acciones y su contexto y debe fomentar el salto de una interrogación a otra. El trabajo individualizado de cada uno servirá al docente para una evaluación por observación que, sin una traducción numérica directa, permite saber dónde está cada alumno y de dónde viene para no caer en falsas tentaciones de imparcialidad a la hora de examinar.

Precisamente, el examen que culminará la unidad didáctica comprenderá un tema de desarrollo (parte sumativa), unos términos o preguntas cortas, que potencien la capacidad de exposición, relación y síntesis de fenómenos complejos, en una aproximación a la parte formativa, y, por último, una pregunta abierta que sirve como culminación a ese propósito original de descubrir por uno mismo las herramientas

históricas más útiles para ser utilizadas en la definición del mundo que nos rodea: en sus raíces, en sus frutos y en los caminos que quedan por explorar o que nunca lo fueron. A lo largo del curso, existirán tres proyectos definidos cronológicamente (uno hasta 1914, otro de 1914 a 1945, y otro de ahí a la actualidad) donde los alumnos, mediante un trabajo cooperativo, deberán elaborar un dossier sobre una casuística específica de carácter práctico (un personaje, un elemento cultural, una organización socio-política) para situar, evaluar e interpretar el desarrollo de esa casuística en relación con los contenidos dados. El uso de fuentes primarias y secundarias, con su pluralidad de percepciones, debe acercar al alumno al trabajo del historiador y al papel que juega éste en el propio desarrollo y funcionamiento, aparte de sus posibilidades potenciales, de la disciplina en la sociedad.

6. Secuenciación de las unidades didácticas

Unidad 1. El Antiguo Régimen

- Identificar las características que definen al Antiguo Régimen, tanto políticas y económicas como socio-culturales.
- Analizar el fenómeno de la Ilustración y sus propuestas de reforma dentro del absolutismo. Preguntarse por qué no funcionaron.
- Conectar las ideas ilustradas con las posteriores revoluciones políticas.
- Ser capaz de establecer las diferencias fundamentales entre el papel de una persona en una sociedad estamental y en una sociedad clasista, sobre todo en cuanto a las oportunidades de movilidad en la escala social.
- Reconocer el simbolismo y las formas de dominación culturales que representa una monarquía absoluta.
- Analizar de manera práctica lo que supone el fin del viejo régimen y el paso a un régimen liberal a nivel político y a nivel cotidiano y compararlo.
- Desarrollar unas actitudes de crítica acerca de las estructuras sociales y políticas del Antiguo Régimen y calibrar la oportunidad que supone el desarrollo de un pensamiento ilustrado.

Unidad 2: La doble revolución liberal: política y económica

- Situar el concepto revolución y la aceleración del cambio que supone.
- Identificar las características de la primera revolución industrial, las novedades que introduce en el espacio geográfico donde se desarrolla. Igualmente, establecer el contexto geográfico y temporal de la revolución liberal y la independencia de EEUU y la Revolución Francesa, conectando ambas con el pensamiento ilustrado visto en la anterior unidad.
- Realizar un esquema multicausal de factores y causas, de corto y largo plazo, que aclare su relación y su importancia para la consecución de esa revolución

económica o industrial. De igual manera, realizar otro para observar sus consecuencias.

- Identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis del proceso de cambio de una sociedad tradicional a otra industrial.
- Ser consciente de quiénes obtienen los réditos de estas transformaciones y cómo se interrelacionan con los cambios políticos. Bases ideológicas del liberalismo y su relación con el desarrollo industrial.
- Analizar el cambio gradual de los sistemas políticos, su espacio geográfico y temporal, y sus continuas readaptaciones con la antigua situación a través de las oleadas revolucionarias (1789, 1820, 1830, 1848). Reflexionar sobre el cambio que supone acceder a los resortes de poder con respecto a las ideas primigenias del grupo social que lo consigue (la burguesía)
- Evaluar el legado que suponen estas oleadas revolucionarias tras 1871 y el fracaso de la Comuna de París. Considerar si la obtención de derechos y libertades supone un progreso sustancial y las potencialidades que no se lograron.
- Conocer las nuevas estructuras de dominación y su simbolismo cultural que suponen las revoluciones liberales. Analizar, jugando con la relación de las grandes estructuras con las dinámicas sociales que se van desarrollando, los posibles cambios sociales y culturales que tienen lugar en las poblaciones europeas.

Unidad 3: El Estado-nación como estructura política burguesa

- Distinguir las diferenciaciones entre el sentido patrimonial de las estructuras políticas del Antiguo Régimen y la extensión del concepto de nación como acuerdo común de una serie de personas.
- Analizar el concepto de pueblo y su identificación con la nación y con los Estados como estructura política. Introducir la complejidad de estos tres términos en un largo plazo hasta el presente.
- Conocer los elementos que fundan el Estado-nación. Observar las competencias (Iglesia, monarquías de origen divino) que tiene esta nueva fórmula por conseguir las lealtades de las personas y la creación de sentimientos. Ser plenamente consciente de que estamos ante algo completamente novedosos.
- Analizar de manera práctica las dinámicas de la construcción de un Estado-nación en los casos de Italia y Alemania. Valorar la adecuación del concepto “unificación”.
- Introducir el concepto “nacionalización de las masas”, propio del último tercio del siglo XIX, y compararlo con la situación anterior para ser capaces de calibrar la profundidad del nacionalismo en relación a su difusión entre la población. Considerar igualmente el mantenimiento de las “patrias chicas” y su relación con el centralismo/regionalismo.
- Valorar el tránsito del nacionalismo del romanticismo hacia posiciones más conservadoras. Reflexionar sobre sus relaciones con el desarrollo económico y los protagonistas de éste (alta burguesía).

Unidad 4: El movimiento obrero

- Identificar las transformaciones sociales que ha producido la doble revolución en el contexto europeo. Analizar los modos y condiciones de vida de los trabajadores y compararlos con las actuales.
- Trabajar sobre el concepto de clase obrera a través de las dos grandes líneas de pensamiento de la izquierda: marxismo y anarquismo. Bucear en los orígenes ideológicos de éstas y establecer sus puntos de diferencia y similitud de esa clase obrera con la burguesía, en especial con la pequeña burguesía.
- Recorrer los hitos más importantes que llevan al fenómeno del movimiento obrero a tener una importancia capital y evaluar los porqués de su diferenciación con ideologías pequeño burguesas como el republicanism.
- Establecer y valorar los métodos seguidos para conseguir unas condiciones de vida más favorables. Debatir sobre lo válido de éstos y la responsabilidad de patrones y trabajadores.
- Valorar en perspectiva si los cambios necesitan de iniciativas de personas o están determinados por las estructuras y coyunturas.
- Introducir el papel del movimiento obrero más allá de las luchas laborales: su introducción en la política mediante los partidos socialistas y sus posibilidades de cambios a través de los parlamentos.

Unidad 5: La sociedad de masas

- Ubicar en el espacio y el tiempo la segunda revolución industrial. Conocer los cambios que implica en los países europeos donde se sitúa el fenómeno y relacionar sus consecuencias con el imperialismo, fase superior del colonialismo gracias a estos cambios. A su vez, situar ambos fenómenos en situación de interrelación y casuística con la formación de las grandes potencias europeas que luego lucharan en la Primera Guerra Mundial.
- Trabajar el concepto “sociedad de masas” a través de esquemas conceptuales que lo clarifiquen como producto de la modernidad, ligando ésta a características como la propia industrialización, la urbanización o el cambio demográfico.
- Concebir la modernidad y su espacio temporal (1870-1914) como punto de llegada en la mentalidad de la sociedad del momento. Relacionar esos avances con lo que supuso la Primera Guerra Mundial como punto de no retorno.
- Analizar el concepto de progreso de acuerdo a las concepciones de la época y la conexión de este concepto con el fenómeno del imperialismo y del desarrollo tecnológico.
- Observar la evolución de las relaciones entre las potencias europeas y sus propias condiciones internas. Establecer los posibles puntos de conexión entre las políticas interiores y las políticas exteriores.
- Evaluar si la escalada de tensión hacia la Primera Guerra Mundial era un producto insalvable de todo el desarrollo producido. Trabajar sobre el valor de la paz y los intereses de los poderes respecto a ese valor.
- Reflexionar y valorar el impacto del imperialismo sobre la economía, la cultura, las mentalidades y las formas de vida de los pueblos indígenas sometidos al colonialismo. De igual manera, considerar ese impacto en su sentido inverso: de los pueblos colonizados a las metrópolis.

- Considerar el desarrollo de los medios de comunicación y de los medios de transporte como factores fundamentales no sólo del progreso y la modernidad sino también de los cambios mentales de las personas. Trabajar sobre un caso específico de los cambios que estos factores introducen en una vida particular.

Unidad 6: La Primera Guerra Mundial como punto de no retorno

- Ubicar sus causas como conflicto producido por la rivalidad de unas potencias que han fusionado economías imperialistas y desarrollo industrial y tecnológico. Evaluar los porqués de la dilatación de una guerra que se preveía corta en el tiempo y relacionarlos con las características de la modernidad y la sociedad de masas
- Identificar de manera sucinta los protagonistas del conflicto bélico y los escenarios donde se desarrolla.
- Evaluar el papel del nacionalismo en el conflicto y relacionarlo con el concepto de nacionalización de las masas.
- Hacer un recorrido por las principales imágenes que muestran el carácter mortífero y devastador de la guerra. Situar esa brutalidad como punto de continuidad entre la guerra y la posguerra. Debatir sobre la experiencia de una guerra para sus participantes y la manera de traducir esa experiencia una vez que ha finalizado.
- Defender los valores de paz y tolerancia. Introducir en el análisis y las herramientas del historiador profesional con la casuística de los muertos producidos por la guerra y su recuerdo.
- Señalar el reto de la sociedad de masas y las transformaciones socioeconómicas que lleva aparejada y debatir sobre si la Primera Guerra Mundial es también un fracaso colectivo por no ser capaz de asumir esos retos. Evaluar en este contexto la revolución bolchevique de 1917 como alternativa real y posible al sistema liberal-capitalista.
- Debatir acerca del final de una guerra: La conveniencia, o no, de que existan vencedores y vencidos, y los condicionantes que influyen en ello.

Unidad 7: De la Primera a la Segunda Guerra Mundial. El inevitable tránsito de Entreguerras

- Identificar la configuración de Europa a partir de los Tratados de Paz. Evaluar los principales productos de éstos: Sociedad de Naciones, hundimiento de los Imperios centrales y creación de nuevos Estados-nación, problema de la minorías
- Reconocer las causas económicas, clasistas y étnicas que contribuyen a un contexto de inestabilidad en la posguerra, y jerarquizarlas de acuerdo con el contexto espacial.
- Conocer los principales hitos que configuran el paso de la revolución bolchevique a la creación de la URSS. Analizar la política exterior de la URSS y su relación con el miedo a la extensión de la revolución.

- Ser consciente del vacío, político, ideológico y generacional, que ha supuesto la Primera Guerra Mundial y las opciones que existen para llenarlo: fascismo, comunismo y democracia liberal. Analizar los apoyos sociales y las bases ideológicas de cada una de estas opciones.
- Trazar de manera práctica una serie de informes que expliquen las causas de la fragilidad de los sistemas de democracia liberal de la época y comparar esas mismas causas con la situación de nuestros sistemas políticos.
- Relacionar la inestabilidad social y económica con la inclusión o no del movimiento obrero en los sistemas políticos y las relaciones entre conservadores de antiguo cuño y fascistas. Elaborar una lista sintética de los países de Europa y su evolución en Entreguerras para observar la relación de los factores citados en la situación política.
- Identificar las causas y las consecuencias del Crack de 1929, sobre todo en el ámbito europeo.
- Analizar el salto cualitativo que supone el ascenso de Hitler al poder respecto al otro movimiento fascista en el poder (Italia) y también respecto a la posibilidad de otro conflicto mundial. Enmarcar en este contexto la ideología nacionalsocialista de expansión y revisión de los Tratados de Paz.
- Identificar las actuaciones de los diferentes países ante el expansionismo nacionalsocialista y los diferentes hitos que jalonan esta actitud expansionista. Realizar de manera práctica un proyecto que condense toda esa situación ejemplificado en la Guerra Civil Española.
- Abrir un debate de carácter ético-histórico sobre la época de las ideologías y su relación con intereses más prácticos y materiales. Relacionar este debate con las Brigadas Internacionales, las actitudes ante el expansionismo hitleriano y las posibilidades del historiador de escribir a posteriori, introduciendo de este modo el presentismo como problema del trabajo del historiador.

Unidad 8: La Segunda Guerra Mundial

- Identificar de manera sucinta los protagonistas del conflicto bélico y los escenarios donde se desarrolla.
- Relacionar de manera esquemática y conceptual los distintos factores vistos en la anterior unidad didáctica como causa de la Segunda Guerra Mundial.
- Reconocer los motivos ideológicos que guían la acción bélica nacionalsocialista y su apuesta para la paz: un Estado de bienestar racial.
- Conocer cómo se van configurando las dos grandes potencias de posguerra a través de las conferencias de guerra y cómo van determinando sus respectivas zonas de influencia a partir de 1945.
- Trabajar sobre el concepto de “guerra civil europea” y sus contenidos tanto de guerra como guerra civil clasista mediante los fenómenos de la resistencia y el colaboracionismo.
- Realizar un proyecto sobre las violencias de la guerra: destacar un episodio concreto no relacionado con el exterminio judío y observar como ha permanecido en la memoria hasta el presente. Después, comparar esa memoria con la del Holocausto judío. Establecer conclusiones sobre las condiciones de ambas violencias y su rememoración.

- Analizar el fin del entendimiento de la URSS y EEUU a partir de 1945. Valorar la relación y correspondencia entre la alta política y los procesos sociales de cada país.
- Identificar la situación en que quedan los retos pendientes desde 1914: Transformaciones socio-económicas que implica la sociedad de masas, problema de las minorías y ONU como nueva Sociedad de Naciones.
- Debatir sobre la introducción de los derechos humanos y su custodia a través de las Naciones Unidas. Valorar la necesidad de millones de muertos para conseguir estos derechos.

Unidad 9: La Guerra Fría y descolonización

- Remontar los orígenes de la guerra fría a las propias dinámicas que se generaron durante la Segunda Guerra Mundial.
- Identificar los rasgos del enfrentamiento. Valorar si, más allá de las crisis, existió un peligro real de enfrentamiento y trabajar, a partir de este contexto, el concepto de propaganda.
- Comprender la evolución del conflicto a partir de las dinámicas internas de cada país, localizar las zonas de mayor tensión y las razones por las que se llegó a esa tensión.
- Analizar en el contexto europeo las diferentes evoluciones y las relaciones entre la Europa Occidental del Plan Marshall y la Europa Oriental de la Kominform. Evaluar sus trayectorias, hitos más significativos y señalar las diferencias principales entre uno y otro sistema, a nivel político, social, económico y cultural.
- Sintetizar la atracción de la oferta soviética en América Latina, África o Europa Occidental y compararlo con las revueltas de Hungría o Checoslovaquia. Debatir sobre si existe más de un comunismo, aparte del soviético.
- Conocer las formas de liderazgo de EEUU sobre todo el mundo occidental. Incidir en especial sobre los conceptos de consumismo, desideologización, bienestar económico y Doctrina de Seguridad Nacional, refiriéndose esta última a América Latina.
- Trabajar acerca de los problemas que entraña la carrera armamentística y su gasto. Relacionar el fenómeno con los valores pacifistas y la coexistencia de los diferentes países tras la experiencia de dos guerras mundiales.
- Relacionar el fenómeno de la descolonización con el final de la Segunda Guerra Mundial y ubicarlo en los espacios geográficos correspondientes, principalmente Asia y África.
- Incidir en el problema de Oriente Próximo y el papel de Israel como país de cuño occidental en aquella zona. Evaluar cómo este país actúa con los palestinos y compararlo con su papel de víctima en la Segunda Guerra Mundial.
- Reconocer las consecuencias del proceso descolonizador y exponer la formación del denominado Tercer Mundo. Debatir sobre la autonomía del Tercer Mundo: auténtica independencia o nuevas formas de dependencia.

Unidad 10: Caída del muro y mundo actual

- Analizar la capacidad de transformar la economía que tuvo la experiencia de la Segunda Guerra Mundial en cuanto a planificar la economía por parte del Estado. Comparar con la situación anterior a 1945 y con el advenimiento de los años dorados del capitalismo en la década de los 50 y los 60.
- Trabajar el concepto “estado del bienestar” y debatir sobre si éste lleva necesariamente adosado un determinado sistema político.
- Evaluar las causas y los significados de Mayo del 68 y su impacto generacional. Situar ese descontento en medio de una bonanza socio-económica. Analizar los denominados “nuevos movimientos sociales” y su capacidad de generar una alternativa a la izquierda comunista.
- Recorrer los hitos, a partir de la crisis del petróleo de los años 70, a partir de los cuáles se van imponiendo las teorías neoliberales de desregularizar el mercado y adelgazar el Estado. Analizar el impacto de esas teorías hoy en día y las justificaciones que de ellas se hacen
- Identificar las distintas etapas del proceso de construcción de la Unión Europea. Debatir si las condiciones de esa unión son en condiciones de igualdad y las posibilidades de profundización que podrían existir. Examinar los aspectos en los que esa Unión se ha culminado y en cuáles son deficitarios y cómo eso repercute en sus ciudadanos.
- Establecer la caída del Muro de Berlín como jalón simbólico del fin de las ideologías y de la historia. Evaluar el significado de esa sentencia y contrastarlo con los medios de comunicación y sectores afines al capitalismo mediante una somera aproximación al concepto de hegemonía cultural de Gramsci.
- Trabajar el concepto de globalización desde sus diversos ángulos: comunicación, factores de trabajo o cultura en red. Indagar sobre sus potencialidades de cara al papel del historiador en la sociedad y con sus propias herramientas de trabajo.
- Identificar y establecer los retos de la humanidad en el siglo XXI: desarrollo sostenible, fundamentalismos religiosos, emancipación femenina, fin del Tercer Mundo, crisis económica actual. Otorgar conceptos y síntesis para su reconocimiento y también para elaborar un panorama que permitan articular premisas de base y trabajo histórico que clarifiquen sus antecedentes y sus posibles conclusiones.

7. Metodología y evaluación de las unidades didácticas

Unidad 1: El Antiguo Régimen

De acuerdo con los objetivos propuestos anteriormente para esta unidad, la metodología para esta unidad debe perseguir asentar y clarificar los principales elementos definitorios, políticos, sociales, económicos y culturales, de ese concepto tan general

que es Antiguo Régimen. El alumno debe representar ese cambio tan profundo que supone pasar de una sociedad estamental a una sociedad clasista y las actividades y feedbacks que se realicen tendrán a ese cambio como cuestión-guía que los oriente. Para acentuar la implicación de los alumnos y, consecuentemente, la motivación, se propone el desarrollo de trabajos específicos, en grupos, que analicen la vida de un agricultor y observen de qué manera los cambios que trae el ordenamiento liberal le afectan respecto a sus anteriores condiciones de vida. Igualmente, los textos de los principales escritores ilustrados (Rousseau, Montesquieu) nos deben ayudar a situar de manera teórica los posibles horizontes de cambio y cómo se desarrollaran a partir de 1789, con sus avances y retrocesos.

La evaluación, como ya se explicitó en las directrices generales, utilizará las actividades realizadas en clase como base tanto para reconocer y articular el grado de subjetividad existente como para evaluar por observación. Con este conocimiento, el examen consistirá en un tema de carácter general que, precisamente, abarque esa cuestión guía que hemos citado anteriormente. También una serie de términos y/o preguntas cortas que incluyan los principales referentes e ideas de la Ilustración. Por último en la cuestión abierta, el dilema ético girará en las posibles ventajas o desventajas que supone para los agricultores un mercado de tierras liberalizado en un momento en que la tierra era el principal factor de producción.

Unidad 2: La doble revolución liberal: política y económica

Si en la unidad anterior situábamos el mundo previo a 1789, siempre en relación a los cambios que traerán las doctrinas liberales, en esta unidad debemos analizar en profundidad en que consistieron esos cambios. Para ello, nuestra cuestión guía será el concepto de doble revolución: política y económica y las actividades que se desarrollen deben tener un sentido bien específico, en este caso superar esta dicotomía y avanzar hacia moldes mentales más complejos que lleven al alumno a considerar ambas revoluciones como un mismo producto donde dos caras de la misma moneda se interrelacionan. De esta manera, inevitablemente, mediante esquemas conceptuales se debe ir introduciendo al alumnado en las herramientas básicas de la ciencia histórica: los binomios estructura/coyuntura, largo/corto plazo y multicausalidad. Sólo de esta manera lograremos un dibujo sucinto de este tema tan amplio, trabajando paulatinamente de menor a mayor complejidad y estableciendo como objetivo prioritario las características de un sistema liberal y su proceso de negociación a lo largo del siglo XIX para así observar con mayor fidelidad su situación en 1871, punto de definitivo asentamiento tras el fracaso de la Comuna de París.

La evaluación de esta unidad didáctica tendrá un elemento nuevo que consistirá, basándonos en un proceso colaborativo de aprendizaje, el trabajo por grupos sobre la trayectoria de una monarquía/imperio/estado constitucional de 1800 a 1870 mediante una presentación en clase. Esta actividad principal secundará el examen con sus tres partes consabidas: un tema de carácter teórico (características del liberalismo político y económico), términos o preguntas cortas que incidan en la relación de los distintos factores que conforman esa doble revolución y una pregunta abierta que evalúe la pérdida de carga revolucionaria de la burguesía a lo largo del siglo, al compás de su acceso al poder e implique una reflexión precisamente sobre el significado del poder.

Unidad 3: El Estado-nación como estructura política burguesa

Esta unidad tiene el sentido de establecer una conexión directa con el fenómeno del Estado-nación, aún hoy en plenitud, y sus orígenes. La cuestión guía, de este modo, entra de lleno en un tema de actualidad como es la vigencia de los Estados-nación en un mundo globalizado y la idea de evaluar su origen. Evaluarlo entre las opciones identitarias que lanzan el fenómeno a tiempos muy pretéritos y aquellas que, amparadas en el rigor histórico, lo ubican como la estructura política que identifica el acceso de la burguesía al poder. El alumno debe analizar y evaluar con sus propias herramientas cognitivas la creación, el desarrollo, la funcionalidad y la simbología de esta estructura política. La metodología en este caso, de corte más teórico, va a girar alrededor del trabajo con diversos textos que potencien la disonancia cognitiva y obliguen al alumno a una reflexión profunda a la altura de un problema de calado como es éste.

La evaluación se hará mediante examen escrito pero esta vez no habrá un tema, ya que se considera que la cuestión-guía ha sido lo suficientemente trabajada durante el desarrollo de la unidad. Por el contrario, se va a potenciar la parte de términos y preguntas cortas mediante el cuestionamiento de aspectos claves relacionados con el Estado-nación como romanticismo, nacionalización de las masas, pueblo o regiones. Por último, en la pregunta abierta, se buscará evaluar al alumno sobre el posible carácter esencial y objetivo de los Estados-nación o su carácter de acuerdo común entre distintos agentes, lejos de tintes naturalistas. La pretensión no es situar al alumno más cerca de un determinado punto sino que él, a partir del trabajo en clase, tenga una argumentación de peso, sea cual sea el sentido.

Unidad 4: El movimiento obrero

La revolución económica e industrial tiene aparejada una consecuencia que, por su importancia capital, tiene que ser tratada en una unidad didáctica aparte. En un lenguaje marxista sobre la propiedad de los medios de producción, la diferencia entre la burguesía y los obreros nos puede servir para situar al movimiento obrero como sujeto histórico propio. Pero esto, en cierto modo, “sólo” serviría como un modelo de organizador avanzado para ayudar a la construcción de un primer modelo mental para los alumnos. Escarbar en los precedentes ideológicos del marxismo y el anarquismo como grandes teorías del movimiento obrero, recorrer su trayectoria y, sobre todo, reconocer su modo de vida y las iniciativas para cambiarlo exige una metodología variada, en especial en el último punto. De esta forma, hacer-pensar-representar en forma de un proceso de indagación se antoja imprescindible para que el alumno comprenda y reflexione sobre la desigualdad de un trabajador y las perspectivas que podía tener a lo largo de su vida (sociales, ideológicas, culturales). Aparte de los recursos visuales, basados en películas como *Germinal* de Zola, basada en la novela realista del mismo nombre, el alumno debe usar la comparativa histórica para evaluar, desde el presente, el camino avanzando hacia la reducción de las desigualdades y extraer una serie de conclusiones.

La evaluación, en este caso, volverá a tener el formato tradicional de combinación de aspectos sumativos y formativos. Respecto al primero, el tema deberá situar las grandes corrientes del movimiento obrero y su trayectoria histórica. En la parte formativa, donde el alumno revisa su propio proceso de aprendizaje, la pregunta abierta deberá interrelacionar si la mejora de las condiciones de vida del trabajador es producto de la organización del movimiento obrero o también están implicadas razones estructurales, estableciendo responsabilidades en el sitio donde pueda corresponder. Por último, los términos y preguntas cortas deben orientarse hacia la relación de los fenómenos constituyentes del movimiento obrero con sus implicaciones políticas y sociales como reto de nuevo cuño para las sociedades del siglo XIX.

Unidad 5: La sociedad de masas

Esta unidad didáctica es la transición entre el siglo XIX y el siglo XX de manera que su importancia se torna clave para comprender como todo el mundo liberal burgués que se ha ido edificando a lo largo del período decimonónico va a ser paulatinamente incapaz de responder a una serie de retos que le plantea la dirección adquirida por las transformaciones socioeconómicas. Una serie de imágenes sobre lo que implica la denominada *Belle Epoque*, los avances científicos y el colonialismo pueden servir como modelo de organizador avanzado de un mundo feliz al que, en busca de la siempre productiva disonancia cognitiva, le suceden las imágenes de horror y destrucción de lo anterior que se dieron en la Primera Guerra Mundial. ¿Cómo fue posible llegar a eso?, esa sería una buena pregunta para hacer de cuestión-guía. De tal manera, cada una de las características que conforman la sociedad de masas serán analizadas y ejemplificadas una a una como actividad que implique la participación del alumnado con fuentes primarias de cada fenómeno, al igual que el trabajo sobre el colonialismo/imperialismo y su conceptualización como parte del desarrollo industria y capitalista. De nuevo, multicausalidad, comparativa histórica y estructura/coyuntura son elementos de análisis histórico que se deben utilizar.

La evaluación de esta unidad didáctica tendrá como elemento distintivo la presentación en el aula, como manera de potenciar la expresión oral del alumnado, de uno de los factores que conforman la sociedad de masas, trabajados en clase, con una serie de ejemplos que permitan el paso de su conceptualización abstracta a su visión como parte del mundo real. Esto supondrá el 50% de la nota y el otro 50% vendrá dado por el examen teórico donde se eliminan las preguntas cortas y se mantiene un tema teórico y una pregunta abierta que obligue a la reflexión sobre las relaciones entre colonias y metrópoli, en ambos sentidos, para poder considerar valores como la igualdad entre etnias y el binomio paz/militarismo.

Unidad 6: La Primera Guerra Mundial como punto de no retorno

1914 es en la historia del siglo XX una fecha que significa el fin de un mundo y el nacimiento, doloroso, de otro aún por definir. Ésta es la cuestión guía sobre la que van a girar los procesos de aprendizaje en esta unidad didáctica. Poner el foco sobre la guerra como fracaso colectivo va a servir de marco ético donde observar los procesos de

muerte y brutalización que trajo, de manera casi inesperada, este conflicto. Mediante el visionado de documentales, estos horrores de una experiencia de guerra buscarán consolidar en el alumno una implicación emocional que refuerce sus actitudes antimilitaristas. Sin embargo, la metodología debe insistir en las causas y consecuencias del conflicto para consolidar una estructura mental en el alumno que evite la fragmentación del conocimiento y, de esta manera, contemple la guerra como el producto de una serie de dinámicas observadas en las unidades didácticas anteriores y el producto de aquella como un mundo convulso en el que se tomaron una serie de decisiones que condicionaron el desarrollo de las siguientes décadas. De nuevo, el presentismo y las responsabilidades de los sujetos históricos son la parte relevante sobre la cual deben trabajar las actividades a realizar, comparando con otros espacios similares en otros marcos temporales.

La evaluación de este tema abarcará los dos propósitos de la evaluación, tanto el sumativo como el formativo. Las causas y las consecuencias, desgranadas e interrelacionadas, deben ser el tema teórico, que se complementará con preguntas cortas que relacionen esos retos socioeconómicos que el mundo libera-burgués no supo resolver con la dinámica de la guerra y los respectivos gobiernos. La pregunta abierta evaluará sobre la conveniencia de vencedores y vencidos al final de un conflicto. De nuevo, el criterio de evaluación es el aprendizaje profundo en forma de procesos y no el de hechos o acontecimientos que se reconócenlo de manera aislada.

Unidad 7: De la Primera a la Segunda Guerra Mundial. El inevitable tránsito de Entreguerras

Los objetivos de esta unidad didáctica son de los más numerosos y variados en cuanto a su contenido conceptual, procedimental o actitudinal. La riqueza de este período histórico denominado la era de las ideologías exige un trabajo de síntesis importante donde cobra especial importancia una metodología que sea capaz de contextualizar los hechos, por la similitud de alguno de ellos con el presente, y que genere precisamente esos interrogantes que lleven al alumno a indagar en las relaciones y la comparativa entre este pasado reciente y el momento actual de crisis. De esta manera, para abordar de manera colectiva estos procesos fundamentales, en grupos, cada uno de ellos preparará bajo las directrices del profesor un informe sobre aquellos: crack de 1929, ascenso del nazismo, avance de las dictaduras en Europa, guerra civil española... Esta experiencia de un trabajo directo, donde los alumnos deben buscarse los recursos y las fuentes de manera autónoma, supone un paso adelante en la adquisición de herramientas cognitivas y de trabajo del historiador una vez que ha avanzado el curso. Si a eso le unimos el conocimiento abstracto del período al que contribuirá el docente, estamos más cerca de la significatividad en el aprendizaje.

La evaluación se complementa tanto con los objetivos como con la metodología que se ha desarrollado más arriba. La realización del informe sobre un determinado proceso supone el 50% de la nota. En el examen escrito, el 25% de la nota corresponderá a un tema del informe expuesto por otro grupo de compañeros y complementado por los apoyos teóricos realizados por el profesor. El otro 25% corresponderá a la pregunta

abierta donde se ponga en contraste la actitud cobarde de las potencias democráticas ante el expansionismo de Hitler y las opciones reales que imponía la *Realpolitik*.

Unidad 8: La Segunda Guerra Mundial

Los contornos cronológicos definidos que tiene este conflicto (1939-1945) no deberían imponer una rigidez, en el sentido antes citado de caer en una fragmentación del conocimiento. De ahí se deriva el hecho de trabajar de manera específica el concepto de “Guerra Civil Europea” a través de las diversas fuentes secundarias que le han dado vida. Ésta será la cuestión guía a partir de la cual se van a ir ramificando los diferentes elementos que se condensan en el marco bélico de la Segunda Guerra Mundial. De manera colectiva, se van a realizar tres casos distintos, aplicados a tres países diferentes, donde se evalúen *in situ* las ofertas sociopolíticas que suponían los tres proyectos políticos que combatieron en esta guerra: nazismo, comunismo y democracia liberal. Esto nos servirá para proyectar las realidades sociales del continente europeo, sus trayectorias durante la Guerra y su distanciamiento con las grandes decisiones tomadas en las diversas Conferencias de Paz. De nuevo, en el sentido de ese pensamiento crítico con el que nos apropiamos de los contenidos reflexionándolos, conviene ser consciente de los horrores y las violencias de esta guerra y de los destinos divergentes en muchos casos de las poblaciones europeas, de sus deseos y de las decisiones tomadas lejos de ellas.

La manera de evaluar esta unidad didáctica, apoyándose en los feedbacks de textos y frases y en los proyectos que han tenido lugar durante el desarrollo de la unidad, consistirá en el examen escrito tripartito: tema escrito relacionado con las causas de la guerra, preguntas cortas o términos que agrupen el desarrollo de la guerra en su carácter social como producto de las fracturas europeas del momento (colaboracionismo/resistencia) y, por último, la pregunta abierta versará sobre temas relacionados con las violencias de la guerra y sus memorias, con el objetivo de valorar y situar el genocidio judío y su significado frente a otras violencias (su excepcionalidad) y dentro del propio marco bélico. La pregunta que anidaría aquí, de carácter moral y emocionalmente relacionada con las ideas previas de los alumnos, sería el ¿cómo fue posible?

Unidad 9: La Guerra Fría y descolonización

La dinámica de la Guerra Fría debe ser introducida en el proceso de aprendizaje como parte de un mundo que nació al compás de la Primera Guerra Mundial y su producto más duradero, la Revolución Bolchevique (1917). De igual manera, ese mismo mundo fenece en el momento en que tanto el Muro de Berlín, como elemento simbólico, y la propia URSS se precipitan al vacío en 1989. Ese largo plazo debe suponer una negociación continua a lo largo de la unidad con los esquemas mentales previos de los alumnos. Para ello, todos los procesos y las estructuras que se tratan en esta unidad deben incardinarse en ese binomio EEUU-URSS, en concreto, en su significado económico capitalismo-comunismo. Esto no sólo nos sirve, al conectarlo con lo anterior y ya conocido, como un modelo de organizador avanzado, sino que obliga a relacionar

el proceso de descolonización, la evolución de los países europeos y americanos o el conflicto de Oriente Próximo con ese binomio. En conclusión, la contextualización de acuerdo a ese leitmotiv será la actividad principal, en este caso una experiencia directa de resolución de problemas de manera individual: diferentes acontecimientos históricos que el alumno deba indagar de manera autónoma donde residen las claves de su realidad (ya un país descolonizado, ya un fenómeno en la Europa Occidental/Oriental o en un país latinoamericano con respecto a la Doctrina de Seguridad Nacional).

Esa actividad, diseñada a partir de ese modelo de organizador avanzado que hemos citado, supone el 25%. El otro 25% supondrá el comentario de una de las múltiples películas críticas con los desarrollos y resultados de los grandes procesos de descolonización, como por ejemplo el caso argelino. Con esto se busca potenciar la capacidad de análisis y expresión escrita del alumno, a la vez que señalarle como los procesos de descolonización tiene un reverso, que aún continúa, de dependencia más sutil. Por último, un 50% de la nota consistirá en un trabajo de investigación, pero también de opinión, acerca del siguiente dilema ético: ¿Cómo es posible que mientras en Europa Oriental la gente protestaba contra los regímenes comunistas, en Europa Occidental, África o Suramérica estas ideas tuvieran gran fuerza? Se valorará la capacidad de buscar e indagar las causas a través de la trayectoria histórica vista hasta el momento y de analizar la situación en aquellos momentos, introduciendo elementos de reflexión como los nuevos movimientos sociales, la izquierda no soviética, y el antiimperialismo y su relación con la descolonización

Unidad 10: Caída del muro y mundo actual

La última didáctica sirve como colofón a una trayectoria progresiva en dos sentidos. El primero de ellos es la búsqueda de la capacidad de reflexiva del alumno a través de mostrarle la utilidad de la Historia gracias a su íntima conexión con el presente como guía de éste. El segundo, de carácter más práctico, hace referencia a la familiarización con las herramientas del historiador profesional, con el trabajo de fuentes, el análisis comparativo y la capacidad de síntesis. Mientras que el segundo se va a llevar a cabo en la evaluación, el primero define el sentido de esta unidad. A partir del binomio tan ligado a la ciencia histórica como es el de cambio/permanencia, se intentará establecer un escenario donde, con los retos existentes en la sociedad europea y mundial a partir de 1945, se establezca si ha existido o existe una respuesta adecuada a los mismos. Este trabajo abstracto y teórico se trabajará a través de experiencias concretas para otorgarle una significatividad. El paso de la economía planificada al neoliberalismo, la conservación de la naturaleza como reverso del desarrollo, la construcción de la Unión Europea como potencialidad no cumplida ó el fin de las alternativas ideológicas desde 1989 son temas que se tratarán monográficamente, a nivel de debate reflexivo dirigido por el docente, y con el objetivo de que, aparte de establecer unas bases conceptuales, sirva como entrenamiento de cara ala evaluación de esta unidad.

Precisamente, la evaluación de esta unidad distará de las anteriores, buscando hacer hincapié en el carácter culminativo de esta unidad antes citado. Aquí, los alumnos, en un proceso colaborativo de aprendizaje que refuerce la interdependencia positiva, deberán coger un tema o concepto (nacionalismo, economía planificada o proyectos

ideológicos para Europa, que agrupe una línea temática y cronológica profunda) y desarrollarlo, previo trabajo interno del grupo, a modo de debate con el resto de compañeros. Las distintas intervenciones, la habilidad para manejar conceptos y procedimientos, las reflexiones sobre los valores implícitos que esconden las distintas realidades, el rigor del trabajo histórico y la consciencia de los problemas tratado y su contextualización, serán los criterios con los que el docente evaluara esta unidad didáctica.

2. UNIDAD DIDÁCTICA DE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO (1º DE BACHILLERATO). La Segunda Guerra Mundial

1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica que vamos a desarrollar, titulada la Segunda Guerra Mundial, se sitúa dentro de la etapa de Bachillerato, en concreto en su primer curso, y es parte de la asignatura denominada Historia del Mundo Contemporáneo. Esta asignatura tiene un carácter de modalidad en este curso, es decir, es obligatoria para aquellos han alumnos que están cursando el bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. En este sentido, la unidad didáctica está dirigida a alumnos que ya no están en una educación obligatoria y que ya han escogido un itinerario académico determinado. La edad de aquellos se sitúa entre los 16 y los 18 años según su anterior trayectoria académica. Es importante tener en cuenta este dato porque es decisivo de cara al interés por la propia materia y al nivel de maduración personal y cognitiva de esos mismos alumnos.

El marco jurídico en el que se encuadra la unidad didáctica esta conformado por el Reales Decretos 1467/2007 de 2 Noviembre, por el que se establece la estructura de Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Este RD se aplica en la comunidad autónoma de Aragón según Orden del 1 de Julio de 2008 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junto con él, el RD 1146/2011, el cual reglamenta la actualización de los contenidos de las materias. Recordemos que los distintos niveles de concreción curricular se complementan por arriba con la todavía vigente Ley Orgánica de Educación y, por debajo, con el Proyecto Curricular de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación Didáctica de la asignatura, realizada en el seno del Departamento de Ciencias Sociales.

2. LA UNIDAD DIDÁCTICA DENTRO DEL CONTEXTO DEL IES

El instituto de educación secundaria “Virgen del Pilar” se ubica en la ciudad de Zaragoza. Es un instituto que oferta no sólo educación secundaria sino también Bachillerato y ciclos formativos, lo cual lo convierte en un centro con una oferta educativa de amplias dimensiones (alrededor de 1200 plazas). Este hecho implica la necesidad de una gestión y organización eficientes para la coordinación de las distintas partes de la estructura orgánica. El nivel social del alumnado es medio, sin que se imponga la necesidad de un tratamiento especial y su origen es tanto urbano como rural, ya que este centro recoge al alumnado de los pueblos de la periferia sur de Zaragoza.

El claustro de profesores está compuesto por alrededor de cien profesores, los cuales se organizan mediante departamentos didácticos o familias profesionales en el caso de los ciclos formativos. En el caso del Departamento de Ciencias Sociales, está formado por seis profesores que abarcan todas las materias correspondientes al departamento: Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en la ESO; Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Historia del Arte y Filosofía en el Bachillerato, aparte de las correspondientes optativas en ambas etapas. El grupo de Primero de Bachillerato en el que está integrada esta materia y la correspondiente unidad didáctica es de carácter único, es decir, sólo existe éste en la modalidad de Ciencias Sociales y

Humanidades. Está compuesto por veinticinco alumnos, con un porcentaje escaso de repetidores e inexistente en cuanto a alumnos A.C.N.E.A.E. En definitiva, en este caso las metodologías de atención a la diversidad, bien de índole específica, bien de índole general, no parecen necesarias, más allá de la adaptación al nivel cognitivo y de maduración de los propios alumnos, ya que éstos tienen una franja de edad adecuada a la etapa educativa y sólo los diversos orígenes (latinoamericanos o rumanos) de algunos de ellos introducen una heterogeneidad en el conjunto.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS DE ETAPA

El Bachillerato como etapa tiene unos objetivos que deben contribuir al desarrollo de las capacidades del alumnado. Estos, que se encuentran en el RD citado referente a las enseñanzas mínimas, hacen referencia a finalidades más concretas como la madurez personal y social, el dominio de la expresión y la comunicación oral y escrita, el conocimiento y la comprensión a sus diferentes niveles de la sociedad que les rodea, comprender los elementos fundamentales de la investigación y el método científico del respectivo campo de conocimiento o la interacción con el entorno. Dentro de estos objetivos tan generales que marca la normativa, la unidad didáctica propuesta puede contribuir en mayor medida a lograr las siguientes capacidades.

1. En el aspecto de una madurez personal y social, adquirir un sentido crítico y de participación en la sociedad, haciéndolos consciente a los alumnos de que son sus decisiones y sus acciones las que acaban determinando la forma del devenir, tanto a nivel personal como a nivel colectivo.
2. Consolidar el hábito y la capacidad lectora y el dominio de la expresión escrita como vehículos idóneos de la transmisión de ideas, opiniones y sentimientos no únicamente limitados a la ciencia histórica sino como ámbito general del aprendizaje.
3. Iniciar al alumno en los procedimientos de búsqueda de información, tratamiento de fuentes primarias y secundarias como parámetros indispensables que conforman la investigación histórica y proporcionan la posibilidad de conocimiento del tiempo pasado.
4. Consolidar la visión de la materia no como una sucesión de hechos y acontecimientos sino como una estructura donde sus diferentes elementos responden a unas causas y derivan en unas consecuencias para, de esta manera, analizar y valorar la realidad contemporánea con respecto a sus antecedentes

2.2 OBJETIVOS DE LA MATERIA

La Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato abarca dos siglos y el comienzo de un tercero. Sin embargo, pese a ser sólo dos siglos, la aceleración brutal en el plano relativo de una de las variables de la Historia, el tiempo, hace que sea un reto de considerables dimensiones querer aprehender al detalle todos los procesos y los acontecimientos que acaecieron en estos alrededor de doscientos años. Por ello, esta

Unidad Didáctica es una muestra de un conjunto coherente que pretende desarrollar la materia como un espacio donde el alumno adquiera las herramientas de análisis que luego pondrá en práctica para ser capaz por él mismo de atisbar los desarrollos estructurales y coyunturales, es decir, los procesos históricos. Por tanto, hay que afrontar los contenidos de la asignatura como bloques de significados que se interrelacionan y no como fechas y acontecimiento avaramente sólo ligado por su cercanía el tiempo.

Además, hay que considerar la multicausalidad es uno de los terrenos básicos de cara a una comprensión de esos procesos históricos. La capacidad de pensar en varios planos a la vez y comprender por qué determinadas situaciones derivan de una manera y no de otra. Esto nos servirá para poner el acento en dos casuísticas: primero, la importancia del papel humano en el devenir histórico y, por tanto, su responsabilidad; segundo, la posibilidad de comprobar en el presente la capacidad de cambio de la que gozamos más allá de las estructuras y que nuestro papel puede acabar inclinando en una dirección o en otra. Esto es especialmente importante en una unidad como la presente, donde el conflicto más devastador vivido hasta el momento vino prefigurado por otra guerra y un convulso espacio de veinte años donde el mundo cambió profundamente e irreversiblemente. El aspecto más humano y social de la Segunda Guerra Mundial y su interrelación con el mundo de la “gran política” y de las ideologías definen los objetivos de la materia que más se ajustan con esta unidad didáctica.

8. Ubicar en su verdadera importancia el advenimiento de la sociedad de masas como reto que codifica el paso del siglo XIX al siglo XX. Situar el advenimiento del movimiento obrero, la segunda y tercera revolución industrial y el fin de las viejas estructuras de poder autoritarias y de procedencia divina como fenómenos ligados a ese advenimiento de la sociedad de masas.
9. Considerar 1914 como punto de no retorno del mundo liberal y burgués forjado en el siglo XIX y evaluar la necesidad de dos guerras mundiales que supusieron el mayor desastre de la humanidad como el fracaso colectivo de no saber afrontar las transformaciones socioeconómicas necesarios a su debido tiempo. Analizar esos retos y cambios, sus opciones y sus retraimientos, su contexto espacio-temporal y valorar esta época, hasta 1945, como la época de las ideologías.
10. Conocer la Guerra Fría como el orden geopolítico que rigió la segunda parte del siglo XX y cuyo fin, simbolizado con la caída del Muro de Berlín (1989), supone el fin de las alternativas ideológicas a favor del capitalismo. Evaluar y sintetizar a todos los niveles lo que dejan hasta ese momento uno y otro sistema económico y político (capitalismo y comunismo). Valorar el fenómeno descolonizador en un sentido de auténtica autonomía o de dominación más sutil de las potencia del primer mundo.
11. Analizar el mundo actual y globalizado desde una perspectiva que abarque de manera amplia los cambios políticos, socioeconómicos y culturales del siglo XX y sus posibles influencias en nuestro momento. Ser conscientes de las diferencias en las formas de vida según la generación (abuelos, padres, hijos). Saber que no hay una Historia, ya que depende de sus múltiples relatos y de los autores de los mismos, lo que implica su constante reelaboración y el importante

papel que jugamos nosotros como coetáneos y responsables de su plural aportación a la mejora de la sociedad y los retos que están presentes.

2.3 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. Identificar de manera sucinta los protagonistas del conflicto bélico y los escenarios donde se desarrolla.
2. Relacionar de manera esquemática y conceptual los distintos factores vistos en la anterior unidad didáctica como causa de la Segunda Guerra Mundial.
3. Reconocer los motivos ideológicos que guían la acción bélica nacionalsocialista y su apuesta para la paz: un Estado de bienestar racial.
4. Conocer cómo se van configurando las dos grandes potencias de posguerra a través de las conferencias de guerra y cómo van determinando sus respectivas zonas de influencia a partir de 1945.
5. Trabajar sobre el concepto de “guerra civil europea” y sus contenidos tanto de guerra como guerra civil clasista mediante los fenómenos de la resistencia y el colaboracionismo.
6. Realizar un proyecto sobre las violencias de la guerra: destacar un episodio concreto no relacionado con el exterminio judío y observar como ha permanecido en la memoria hasta el presente. Después, comparar esa memoria con la del Holocausto judío. Establecer conclusiones sobre las condiciones de ambas violencias y su rememoración.
7. Analizar el fin del entendimiento de la URSS y EEUU a partir de 1945. Valorar la relación y correspondencia entre la alta política y los procesos sociales de cada país.
8. Identificar la situación en que quedan los retos pendientes desde 1914: Transformaciones socio-económicas que implica la sociedad de masas, problema de las minorías y ONU como nueva Sociedad de Naciones.
9. Debatir sobre la introducción de los derechos humanos y su custodia a través de las Naciones Unidas. Valorar la necesidad de millones de muertos para conseguir estos derechos.

3. CONTENIDOS

3.1 CONTENIDOS CURRICULARES

Según el RD 1467/2007, la materia de Historia del mundo contemporáneo tiene unos contenidos comunes que comprenden la localización en el tiempo y en el espacio de estructuras, procesos y acontecimientos relevantes del mundo contemporáneo, interrelacionando sus diferentes planos; la identificación y comprensión de la causalidad que está detrás de los cambios; la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes, contrastando a partir de estas las diferentes tendencias historiográficas y la elaboración de trabajos de síntesis con el tratamiento correcto de las fuentes y la terminología adecuada. Dentro de estos contenidos de carácter general, nuestra unidad didáctica se inscribe dentro del bloque de conflictos y cambios en la primera mitad del siglo XX. En este bloque, aparece como directamente relacionada con la evolución de las relaciones internacionales en el período de entreguerras. En nuestro desarrollo de la unidad

didáctica, nos moveremos en el largo plazo y, para poner de relieve las causas del conflicto, retornaremos hasta 1914 y la Primera Guerra Mundial como hito que supone el fin de un viejo mundo y el nacimiento de otro que aún debe configurarse.

Dentro de la Segunda Guerra Mundial, se prioriza el tratamiento de la organización de la paz en torno a la ONU, algo que debe ser recalcado a partir de la experiencia de la guerra, y la singularidad del genocidio judío. Si bien el primero de los elementos se debe incardinar dentro de lo que se denominarían, de manera amplia, consecuencias de la guerra, el segundo, revestido de un contenido actitudinal, debe servir para valorar las distintas violencias acaecidas durante el conflicto, su significación y, entonces, su correspondiente valoración en términos de singularidad o pluralidad. A continuación, vamos a desarrollar de manera específica los contenidos de la unidad didáctica. Son divididos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero debemos verlos no como compartimentos estancos sino como los diferentes relieves de una misma concepción de la Historia y, en este caso, de la Segunda Guerra Mundial.

3.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.2.1 Conceptuales

- a. Guerra civil europea como marco teórico interpretativo de la unidad didáctica, que lleva los límites cronológicos de la unidad desde 1914 hasta 1945.
- b. Sociedad de masas y sus características.
- c. Comunismo, fascismo y democracia liberal como opciones ideológicas para construir el mundo posterior a 1919
- d. Relaciones internacionales entre 1919 y 1939 y dinámica de expansionismo nazi, fascista y japonés.
- e. Adversarios y desarrollo de la contienda (1939-1945)
- f. Conferencias de paz y diseño paulatino del mundo de posguerra. Preconfiguración de la Guerra Fría.
- g. El estado de bienestar racial nazi: lebensraum, colonización, asistencia social, expulsión y exterminio.
- h. Resistencia, colaboracionismo y preludio de las transformaciones socioeconómicas de posguerra.
- i. Consecuencias humanas de la guerra: las violencias y la centralidad de la *Shoah*
- j. Gestión de las consecuencias de la guerra (1945-1949): desplazamientos de población, intervención estatal en la economía y división final de Europa y Alemania entre capitalismo y comunismo.

3.2.2 Procedimentales

- k. Identificar en un eje cronológico los principales jalones que llevan hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial.
- l. Análisis e identificación de los mapas históricos expuestos en clase para la comprensión espacial y el conocimiento geográfico de los diferentes escenarios en los que se desarrolla el conflicto.

- m. Comprender, ubicar y saber relacionar los textos proporcionados en clase con las dinámicas que generan distintos fenómenos históricos más representativos de la unidad: causas de la guerra, resistencia, exterminio de los judíos.
- n. Relacionar los problemas y los dilemas pasados con el presente mediante el tratamiento de distintos artículos de prensa actuales. Ser capaz de trabajar esos mismos problemas tan alejado del “presentismo” como siendo consciente de la línea tan fina como invisible que une pasado y presente.
- o. Elaboración de reflexiones que pongan de relieve la trascendencia de un conflicto armado que genera millones de muertos y los caminos que llevan a él a partir del trabajo riguroso con distintas fuentes de información y con la incorporación de los conceptos tratados en la unidad.
- p. Realizar un pequeño proyecto sobre las violencias de la guerra: destacar un episodio concreto no relacionado con el exterminio judío y observar como ha permanecido en la memoria hasta el presente. Después, comparar esa memoria con la del Holocausto judío para así establecer conclusiones sobre las condiciones de ambas violencias y su rememoración.

3.2.3 Actitudinales

- q. Despertar en el alumnado unos valores antibelicistas y proclives a la paz, pero relacionados ambos no sólo con sus componentes morales y éticos sino también con su visión como producto de un desarrollo histórico y unas determinadas decisiones en cuyas raíces debe situarse la reflexión sobre el conflicto en el período histórico contemporáneo, sus soluciones y sus oportunidades perdidas.
- r. Valorar la importancia de la consecución de unos derechos humanos por encima de razas y nacionalidades. En este sentido, fomentar, desde el rigor histórico, la reflexión sobre los caminos muchas veces contrapuestos entre la población, los líderes y la denominadas “zonas grises” en los grandes retos a los que se enfrentan las sociedades, aún más cuando son de carácter bélico.
- s. Contribuir a la consciencia de la importancia que tiene el componente de recuerdo y olvido de cara a la funcionalidad de la sociedad después de traumas tan profundos. Valorar, de manera comparativas, como la memoria de los conflictos acaba modulando de una manera u otra la visión que tienen generaciones que no lo han vivido, como la de los alumnos. A partir de aquí, se puede facilitar el conocimiento de lo que suponen las fuentes históricas, tanto primarias como secundarias.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

La metodología propuesta para esta unidad didáctica el alumno el protagonista de su proceso de enseñanza. La didáctica pasa a primer plano haciendo de las experiencias de

los alumnos y la adecuación/creación por parte del docente a ellas la clave de esa enseñanza basada en el alumno. La principal idea que orienta la unidad es que es necesario crearse interrogantes que conecten con los alumnos, que les sean relevantes, para contribuir al aprendizaje profundo. Por tanto, es labor del docente hacer del aula un escenario donde se desarrollen cuestiones que guíen el desarrollo y que interesen al alumnado, lo cual implica no sólo una necesaria conexión con el presente (para que no observen aquello como meros procesos o “historietas” completamente ajenos a ellos) sino también el auténtico protagonismo de ellos a la hora de construir de manera autónoma y lo más lucida posible su relato de la Historia. Importa, entonces, la coherencia y la profundidad interpretativa de lo que desarrolla autónomamente el alumno, porque ese será su mejor entrenamiento como ciudadano preparado a una crítica constructiva.

De acuerdo con esas orientaciones metodológicas que hemos establecido más arriba, la didáctica de esta unidad va a tener varias características. En primer lugar, su estructura cronológica más amplia que la que viene dada por el propio título de la unidad (la Segunda Guerra Mundial como acontecimiento histórico tuvo lugar entre 1939 y 1945) responde al planteamiento general de considerar la Historia como estructuras y procesos antes que hechos y acontecimientos simplemente lineales. De esta manera, ha que remontarse al punto de no retorno que supone 1914 y la Primera Guerra Mundial y al consiguiente alumbramiento de un nuevo mundo, de masas, aún por definir. En este sentido, no estamos volviendo a la repetición de la unidad didáctica del periodo de entreguerras sino a una valoración en perspectiva de esos años que, dentro del marco teórico interpretativo que hemos establecido (concepto de guerra civil europea), nos permita poner de relieve y sintetizar las opciones ideológicas entre las que podía elegir los europeos de aquel tiempo.

Si lo anterior se englobaría dentro de las causas, el tratamiento de éstas no estaría completo sino se focaliza sobre otras dos ideas: un esquema conceptual las interrelaciones de las principales países europeos del momento, junto con sus propósitos y estrategias, y una identificación de los principales hitos que jalonan el inicio de la guerra en 1939. En segundo lugar, se trata el desarrollo de la guerra de manera estrictamente cronológica e incluyendo los diferentes pasos que van dando las potencias aliadas en pos de la organización geo-política del mundo una vez que acabe la guerra. Se opta por tratar estos pasos en el desarrollo y no en las consecuencias porque, de esta manera, se hace más relevante su significado al situarlos al compás de los hechos que los van definiendo. Esta parte se afronta con una proyección de mapas históricos que ubiquen en el espacio los contenidos y sirvan como referencia visual continua a los alumnos. Luego se cuelgan en la plataforma virtual de la que disponen para que los puedan consultar cuando lo necesiten, aparte de una cronología en ese mismo sentido de referencia. En tercer lugar y por último, se cierra la unidad didáctica con las consecuencias de la guerra, lo cual supone en cierto modo un reto para los alumnos ya que les obliga a no estar completamente adosados a la línea cronológica y comprender la Historia y su multicausalidad como un factor muchas veces de ida y vuelta, con diversos planos. En definitiva, es una manera más de evitar la compartimentalización del aprendizaje de los alumnos. En esa última parte se desarrollarán tres esquemas conceptuales que estructuren, clarifiquen, relacionen con lo visto hasta el momento y sirvan como guía al alumno sobre fenómenos capitales como el proyecto nazi para una

Europa ocupada (con el exterminio de los judíos como punto clave), la resistencia y colaboracionismo dentro de la Europa ocupada por los nazis y configuración de Europa entre 1945 y 1949 como producto directo de la guerra y prologo de la Guerra Fría.

En definitiva, estos planteamientos didácticos generales sobre la unidad se ven reforzados con la utilización de dos textos, uno para las causas y otro para las consecuencias. Estos están puestos no sólo con el sentido de consolidar los contenidos desarrollados sino que busca la reflexión sobre lo tratado. En concreto, con el primer texto se enfoca la necesidad de pensar en un fenómeno tan asesino como el nazismo como algo ajeno al progreso histórico sino como una decisión colectiva que en la década de los años 30 en Europa tenía plena vigencia. Esa reflexión luego se valora por parte del docente, al cual le sirve para situar dónde se encuentra el aprendizaje y los derroteros mentales del alumno. Por último, con el segundo texto, se pone de manifiesto la brutalidad y deshumanización que implica una guerra y el papel relevante que juegan los muertos y su memoria para que la sociedad salga adelante. Igualmente, se realiza otro comentario/reflexión por parte de los alumnos con el mismo propósito que el primero, un propósito no de sesgo sino de calibrar el enfoque, plural siempre, que se está buscando para la materia y la unidad didáctica.

Ahora vamos a describir la secuenciación de estos contenidos, trabajados mediante la metodología descrita, y con sus correspondientes actividades. Las semanas de duración de la unidad didáctica son cuatro, catorce sesiones incluyendo el día del examen. Los objetivos planteado sirven como marco y referente pero el desarrollo de la unidad no queda dependiente en exclusiva de ellos ya que dejan un amplio abanico de posibilidades de enfoque que hay que aprovechar, también en lo referente a la evaluación. Además, en clase pueden surgir debates fructíferos a los que no se puede renunciar por querer alcanzar unos contenidos que nunca son ni cerrados ni unívocos.

5. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

5.1 PRIMERA SESIÓN (8 DE ABRIL)

Esta primera sesión sirve como presentación de la unidad. En ella no se va a dar contenido teórico sino que se va a poner de relieve el funcionamiento de la propia unidad. Se va a hacer especial hincapié en los criterios de evaluación, en el por qué se va a evaluar de esa manera y en los propios contornos cronológicos y de contenido que van a dar fundamento y estructura al desarrollo de la unidad. Como es más fácil trabajar cuando se conoce el sentido y la significación de lo que se hace, cabe hacer por parte del docente una exposición de la filosofía que hay detrás ciencia histórica como algo alejado de una mera recopilación de hechos y acontecimientos. Más bien se trata de un juego en continua relación con el presente. Además, se pone de relieve la diferencia entre el hecho y el relato del hecho, con ejemplos adecuados a la edad de maduración de los alumnos.

5.2 SEGUNDA SESIÓN (10 DE ABRIL)

Aprovechando la existencia de una plataforma virtual para los alumnos, allí se introducen los materiales que luego se trabajarán en clase. En primer lugar, se colgaran una cronología detalla de la Segunda Guerra Mundial y tres citas introductorias (disponibles en los anexos) que resumen la filosofía de la unidad y una de las cuales servirá como material para el feedback a realizar cuando acabe la parte de las causas, como ya se expuso durante la metodología. En segundo lugar, se comenzara con las causas de la Segunda Guerra Mundial en una trayectoria amplia. Al carecer los alumnos de libro de texto, se desarrollará mediante esquemas conceptuales en la pizarra el contenido. En esta primera sesión, se expondrán los conceptos preliminares de modernidad y sociedad de masas y se tratará la primera de las calificadas como “opciones para llenar ese vacío de posguerra (1918-1939)”: el comunismo, situando sucintamente sus orígenes, trayectoria hasta 1939 y conclusiones en relación al devenir de la Europa de entreguerras.

5.3 TERCERA SESIÓN (11 DE ABRIL)

Hoy se continúa con la sesión expositiva y el desarrollo del correspondiente esquema conceptual en la pizarra para referencia de los alumnos en cuanto a su toma de apuntes. La segunda de las opciones que se trata es la de la contrarrevolución o fascismo, la cual se caracteriza, se definen sus actores y se elabora su trayectoria para alcanzar unas conclusiones, como si de una lección cerrada se tratase en cuanto a su formato pero no en cuanto a su contenido, ya que éste se desarrolla en continua interacción con otros aspectos como su relación con el comunismo o las viejas élites de poder burguesas. En este sentido, se incide en la diferencia entre conservadores y fascistas, y en el salto cualitativo que supone el nazismo, mediante la ejemplificación del corte generacional que existe entre padres e hijos respecto sus diferentes ideas y vivencias.

5.4 CUARTA SESIÓN (12 DE ABRIL)

La clase de hoy tiene lugar los viernes a última hora. Siendo prácticos, conviene adaptarse a esta realidad y evitar una clase exclusivamente expositiva. Por lo tanto, la secuencia de la unidad didáctica debe tener en cuenta esta peculiaridad y, en pos de una beneficiosa interacción con los alumnos y la creación de un necesario clima distendido, pasar a un segundo plano la “necesidad” de cumplir con el temario para dar cabida a actividades de carácter más participativo. Así, en este primer viernes, se va a debatir sobre una frase puesta en la pizarra sin previa explicación: “Quid pro quo”. Esta expresión latina servirá como excusa para reflexionar sobre la necesidad de una negociación en todos los planos de la vida, también en el aula. De esta manera, el docente se compromete a acabar diez minutos antes si el clima del aula es el adecuado, se haya acabado o no el contenido de hoy, que trataba sobre la opción de la democracia liberal en Entreguerras.

5.5 QUINTA SESIÓN (15 DE ABRIL)

El objetivo de la quinta sesión es finalizar, en el caso de que no se hubiera hecho, la opción de la democracia liberal. Una vez se haya establecido las características, la trayectoria y las conclusiones sobre esta forma de gobierno, se pasará a establecer una interrelación de las estrategias, intenciones y situación de los distintos países europeos. Para ello se realizará una actividad donde se pondrán los cinco países principales (Inglaterra, Francia, Alemania, Italia y la URSS) y los alumnos deberán ir sacando de manera colectiva, con la mínima ayuda del docente, al menos un objetivo, una causa de ese objetivo y una situación de cada país para ir construyendo en mapa donde se vean de manera gráfica las relaciones interdependientes de estos protagonistas, sus proyectos, fortalezas y debilidades. Así, por ejemplo, en el caso de Francia se podría decir un objetivo (mantener la paz), una causa de éste (la devastación que sufrió el país en la Primera Guerra Mundial) y una situación (el endeudamiento con EEUU o el mantenimiento de un sistema democrático).

5.6 SEXTA SESIÓN (17 DE ABRIL)

En esta sexta sesión se debe cerrar la exposición y trabajo sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial. Se va a hacer de una manera eminentemente práctica. En primer lugar, se va a realizar una actividad para sintetizar los principales hitos que jalonan el expansionismo fascista y que, de manera más directa llevan a la guerra. El objetivo es pasar de la escala más alta de las ideologías a la escala más cercanas de los hechos que conforman el inevitable camino a esa guerra deseada por algunos de sus contendientes. Para ello, se va a confeccionar una escalera donde los alumnos, de nuevo de manera colectiva, deberán incluir los acontecimientos que han visto en unidades anteriores y que, a su juicio, son más relevantes en el advenimiento del conflicto. La elección de una escalera como figura no es fortuita ya que proporciona una idea de cómo fue progresando esa escalada de tensión patrocinada por las potencias fascistas. En segundo lugar, se va a leer el texto de Enzo Traverso y su obra historiográfica “A sangre y fuego”, en concreto de la página 43 a la 48. Colgado previamente de la plataforma, lo ideal es que los alumnos lo lean previamente para así compaginarlo con la explicación del profesor y subrayarlo. Es una culminación interpretativa de las causas de la guerra y sirve como refuerzo de lo tratado en las sesiones expositivas.

5.7 SÉPTIMA SESIÓN (18 DE ABRIL)

A medio camino entre las causas de la guerra y el desarrollo, tiene lugar el primer feedback con los alumnos, cuyo funcionamiento hemos explicitado en la metodología. En diez o quince líneas el alumno, de manera individual, debe reflexionar de manera abierta y sin ningún tipo de condicionante teórico sobre una de las citas introductorias que trata de cómo, a la altura de 1940, los ciudadanos europeos no veían con malos ojos una Europa dominada por los nazis. Sin reproducir apuntes, lo ideal sería que las líneas de reflexión se articularan fundamentalmente a partir de la creencia de que los sistemas políticos los conforman y los apuntalan los consentimientos de la gente cotidiana, siendo así el régimen nazi una opción perfectamente viable a los ojos de mucha gente (y no una locura transitoria) frente a los fracasos de las otras opciones. Aquí se está reforzando mediante este dilema la categoría ética que engloba la Historia. Las líneas escritas serán recogidas por el profesor y valoradas internamente por él como referencia del discurrir del colectivo y de cada alumno en particular.

5.8 OCTAVA SESIÓN (19 DE ABRIL)

De nuevo estamos a viernes, por lo que la sesión debe evitar contenidos puramente expositivos, por mucho que ahonden en el diálogo y en la interacción con los alumnos. De esta manera, en primer lugar, se introduce la sesión con la explicación gráfica de la metáfora de una utopía, de Eduardo Galeano, para que los propios alumnos respondan ellos mismos para qué creen que sirve un utopía. Estamos viendo el sentido siempre ligado a progreso intelectual y a la reflexión crítica que se pretende otorgar a las sesiones. Posteriormente, se devuelve el feedback realizado a los alumnos en la sesión anterior, para valorar las aportaciones más significativas e intentar paliar, de cara a próximas actividades, los puntos más flojos. Estas actividades de reflexión son un entrenamiento de cara a la pregunta abierta que habrá en la evaluación. En último lugar, se comenzará con la parte del desarrollo de la Guerra, que se pondrá en práctica mediante la proyección de cartografía histórica. Los mapas se extraen de una presentación disponible en el blog de [aulahistoria](#) y los extraídos de los atlas de Hermann Kinder por un lado y José Ramón Juliá por otro lado. En ellos, se abarcan no sólo los principales cartografías bélicas y de movimientos militares, sino también otros aspectos claves como los flujos de población debidos al conflicto, la evolución de la situación geo-política a partir de 1945 o la distribución de los campos de trabajo y exterminio nazi.

5.9 NOVENA SESIÓN (24 DE ABRIL)

Entre esta sesión y la siguiente, el objetivo es acabar la parte del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial para abarcar en las siguientes sesiones las consecuencias de la guerra. Como ya se señaló, es precisamente esta parte del desarrollo la que menos jerarquía tiene en nuestro planteamiento de la unidad. Así, de manera cronológica, se desarrolla esta parte mediante los citados mapas y la elaboración de seis referencias. Esas referencias son acontecimientos o conceptos decisivos en el devenir de la guerra y sus resultados: Blitzkrieg, Guerra del Pacífico, Operación Barbarroja, Pearl Harbour, Stalingrado y Liberación de Francia. Se busca así que los alumnos tengan un dibujo sucinto de los principales derroteros de la Guerra a la vez que, de manera paralela, se va entrelazando las conferencias de paz, fundamentalmente, o el programa de aniquilación de los judíos para que los alumnos seas conscientes de esas realidades puestas en marcha al propio compás de la guerra.

5.10 DÉCIMA SESIÓN (25 DE ABRIL)

Se continúa trabajando en el mismo sentido que en la sesión anterior. Se incide en la importancia de las zonas de influencias de EEUU y la URSS, su relación directa con las decisiones tomadas en el conflicto y su prefiguración de la Guerra Fría. Es clave que la exposición de los mapas clarifique cómo las operaciones militares de los Aliados a partir de 1943 en Europa supone un paulatino reparto tácito de las zonas a controlar, a la par que se contrasta esas decisiones de la “alta política” con fenómenos internos de cada país y sus poblaciones, como la Resistencia.

5.11 UNDÉCIMA SESIÓN (26 DE ABRIL)

Las consecuencias de la guerra se van a desarrollar en las tres próximas sesiones. Hoy, a modo introductorio, se va a trabajar con dos artículos de periódico colgados en la plataforma. El objetivo es, de nuevo, conectar el pasado con el presente, para no considerar la Historia como simple pieza de museo. Igualmente, se busca acercar a los alumnos de manera sencilla los denominados usos públicos de la Historia, sobre todo de carácter político. De esta manera, el primer artículo trata sobre la reclamación de Grecia a Alemania de reparaciones por la invasión de 1941 y el segundo versa sobre la problemática de los desplazamientos forzados de población en Chipre desde la invasión turca de mediados de los setenta (recordemos que Nicosia es la última capital europea dividida con un muro). En definitiva, con estos artículos se busca fomentar el debate y la reflexión para introducir la primera parte de las consecuencias. Esta hará referencia a las consecuencias humanas de la guerra y al progresivo deterioro de las relaciones entre los aliados para culminar en 1949 con el telón de acero.

5.12 DUODÉCIMA SESIÓN (29 DE ABRIL)

Conviene ahora acercarse a la segunda parte de las consecuencias, en concreto los fenómenos de resistencia y colaboracionismo. Para ello, se va a trabajar en clase otro texto del mismo libro de Enzo Traverso, en este caso las páginas 63 a la 67. Se aprovechará la lectura del texto por parte de un alumno en voz alta para ir desarrollando de manera paralela en la pizarra un esquema de los contenidos de esta parte. Además, el texto nos permite ejemplificar el esquema a desarrollar ya que cita las casuísticas de los diferentes países en los que se desarrolló el fenómeno de la Resistencia. Por último, se pondrá en marcha la segunda y última pregunta abierta, que tiene como objetivo la reflexión de los alumnos sobre el tema tratado hoy, en una línea más humana. El texto proviene de la novela del italiano Cesare Pavese “La casa en la colina” y versa sobre la resistencia italiana y las dudas del autor sobre lo que va a pasar una vez acabada la guerra, sobre todo en lo referente al papel de los muertos. Los alumnos deben reflexionar en 10-15 líneas porque se introduce esta cita en la unidad didáctica. La respuesta es abierta y el objetivo es que los alumnos empiecen a intuir el papel tan relevante, que tras un conflicto armado, juega el recuerdo y el olvido, sobre todo de los que ya no están, para superar el trauma.

5.13 DECIMOTERCERA SESIÓN (2 DE MAYO)

Hoy es la última sesión teórica antes de la evolución, establecida para el día siguiente. La clase se va a dividir en dos temáticas distintas. La primera de ellas va a ser una síntesis y esquematización de la última parte de las consecuencias, la que trata sobre el nuevo orden nacionalsocialista. Como ya han ido apareciendo en otros momentos de la unidad, se tratará de manera muy sucinta conceptos como lebensraum o reasentamiento racial, con el objetivo de que sirvan para enmarcar el tema del genocidio judío. Éste se va a tratar hoy con dos herramientas: un artículo de periódico que trata sobre la nueva

cifra de campos de exterminio y de trabajo nazi durante la guerra y las dos últimas páginas (66 y 67), que son una conclusión crítica sobre el significado de la Segunda Guerra Mundial y el exterminio sistemática de los judíos. Más allá de los contenidos teóricos, vistos mientras se daba el desarrollo de la Guerra (conferencia de Wansee, Solución Final, papel de las SS), el objetivo es una última reflexión sobre las violencias de la guerra, la centralidad en ella del exterminio judío y la memoria de éste, bien puesta de relieve por el artículo de periódico. En segundo lugar, el tiempo restante se utilizará para un repaso del esquema general causas-desarrollo-consecuencias y resolver las posibles dudas que puedan tener los alumnos de cara al examen.

5.14 DECIMOCUARTA SESIÓN (3 DE MAYO)

Este último día finalizamos la unidad didáctica con la evaluación, que supone una única prueba escrita. Las dos reflexiones entregadas por los alumnos sirven al profesor para ver su evolución y la calidad de las mismas puede servirles para el redondeo de la nota, nunca para una bajada de la misma. La prueba escrita consta un tema general, de desarrollo, uno de los epígrafes dados, que vale 3 puntos. Después cinco preguntas cortas o términos valoradas en un punto cada una. Finalmente, la parte más formativa de esta evaluación consiste en una pregunta abierta, como las realizadas durante la unidad, donde el alumno debe reflexionar sobre una temática de carácter más “filosófico” relacionada con la unidad. Por ejemplo, la conveniencia de que haya vencedores y vencidos al finalizar una guerra. Se valorará no que haya una determinada respuesta, sino la argumentación llevada a cabo y su relación con los ejemplos de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los objetivos de la materia y la evaluación, entendida como una comprobación de estos, se solapan. La evaluación se establece así como un elemento clave en el proceso de aprendizaje. En el caso de nuestra materia, hemos insistido en el carácter reflexivo y en la necesidad de construir desde el propio alumno la visión de los grandes procesos que explicitan el presente. De esta manera, el propósito de la evaluación, su para qué, debería centrarse en el mismo proceso que lleva al estudiante a un continuo proceso de reflexión y revisión no sólo de su aprendizaje sino de los contenidos del mismo. Estaríamos hablando de un tipo de evaluación de carácter formativo, integrada en el proceso de aprendizaje, donde sus criterios de autenticidad tendrán un carácter más informal ya que se adecua a lo que nos proponemos con los objetivos. Sin embargo, la naturaleza de éstos, mucho más abierta que unos de carácter conductual, implicar dejar un espacio libre a la articulación de la subjetividad, algo tan necesario en el planteamiento reflexivo que hemos hecho de la materia.

1. Situar cronológicamente los procesos y los acontecimientos más relevantes de los orígenes y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.
2. Ser capaz de explicar las relaciones entre las causas de distinta índole (económica, política, social) que confluyen en el estallido de la Segunda Guerra Mundial, así como sus consecuencias.

3. Valorar las consecuencias, sobre todo éticas y humanas, que supone un conflicto de esta magnitud e identificar las líneas principales en las que se mueve la gestión posterior de estas mismas consecuencias.
4. Obtener y analizar información de diversas fuentes documentales, tanto de primarias como secundarias e incluyendo igualmente noticias de actualidad que conecten pasado y presente, sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, su espacio y ,su tiempo, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos.
5. Introducir y reconocer elementos de contraste y reflexión sobre los elementos más trascendentales de a guerra, en especial sus violencias y las grandes decisiones geo-políticas que van configurando el mundo a partir de 1945. Ser capaz de expresar por escrito estos elementos de manera coherente.

7. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

En este último apartado se van a citar las principales referencias utilizadas para la preparación de la unidad didáctica, así como los materiales que se han empleado en las diversas sesiones. De esta manera, los libros básicos para preparar la unidad han sido tres:

- t. HOBBSBAWN, Eric. *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica, 2006
- u. HILLGRUBER, Andreas. *La Segunda Guerra Mundial, 1939-1945. Objetivos de guerra y estrategias de las grandes potencias*. Madrid, Alianza, 1995.
- v. MAZOWER, Mark. *La Europa negra: desde la gran guerra hasta la caída del comunismo*. Barcelona, Ediciones B, 2001
- w. TRAVERSO, Enzo. *A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)*. Buenos Aires, Prometeo, 2009.

Como ya se ha indicado, los dos textos trabajados en clase mediante la reflexión de los alumnos se han extraído del libro de Traverso, posiblemente el más interpretativo de los citados. Respecto a las citas iniciales, son las siguientes:

- x. Es muy difícil realizar un análisis racional del fenómeno del nazismo. Bajo la dirección de un líder que hablaba en tono apocalíptico de conceptos tales como el poder o la destrucción del mundo, y de un régimen sustentado en la repulsiva ideología del odio racial, uno de los países cultural y económicamente más avanzados de Europa planificó la guerra, desencadenó una conflagración mundial que se cobró las vidas de casi cincuenta millones de personas y perpetró atrocidades, que culminaron en el asesinato masivo y mecanizado de millones de judíos, de una naturaleza y una escala que desafían los límites de la imaginación. La capacidad del historiador resulta insuficiente cuando trata de explicar lo ocurrido en Auschwitz. (*Ian Kershaw, historiador*)
- y. La caída de Francia representó la culminación de veinte años de incumplimiento de las promesas de la democracia de hacer frente al

desempleo, la inflación, la deflación, la agitación laboral, el egoísmo de los partidos y cualquier otra cosa. Europa, cansada de sí misma y dubitativa de los principios conforme a los cuales había estado viviendo, se sintió casi aliviada al ver todo zanjado (...) Hitler, consideraba Europa, era un tipo inteligente; desagradable, pero inteligente. Se había esforzado por fortalecer su país. ¿Por qué no probar su sistema? Así es como se manifestaban los europeos en ese verano de 1940. (*Rosie Waldeck, escritora y periodista, residente en Bucarest en 1940*)

- z. Yo no creo que todo eso pueda terminar. Ahora que he visto qué es la guerra, la guerra civil, sé que si terminara todo, todo el mundo debería preguntarse: ¿Qué vamos a hacer con los caídos? ¿Por qué murieron? Yo no sabría que responder. Al menos no por el momento. Y no creo que otros sabrían. Tal vez sólo los muertos saben, y sólo ellos puede hacer que la guerra termine de verdad. (Cesare Pavese, *La casa en la colina*, Buenos Aires, Decaulión, 1957)

La cartografía y la cronología utilizadas y subidas a la plataforma para uso de los alumnos han sido extraídas de diferentes lugares. En concreto, la cronología procede de los apuntes de la asignatura de la licenciatura denominada *Historia del mundo actual*. La cartografía, en cambio, tiene dos orígenes distintos. Por un lado, procede de la cita presentación del blog de aulahistoria, que se encuentra en la siguiente dirección: <http://www.flickr.com/photos/82943897@N00/sets/72157594277714157/>. Por otro lado, se extrajeron mapas de los dos siguientes volúmenes⁶:

- aa. JULIÁ, José Ramón (et. al.). *Atlas de historia universal. Tomo II, De la Ilustración al mundo actual*. Barcelona, Planeta, 2000. Pág. 536-545
bb. KINDER, Hermann. (et. al.) *Atlas histórico mundial: De los orígenes a nuestros días*. Madrid, Akal, 2007.

Por último, las fuentes de información tratadas en las actividades, sobre todo artículos de periódico, aparecen en los siguientes enlaces:

http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/19/actualidad/1366378616_462186.html (consultado a 25 de Abril de 2013)

http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/24/actualidad/1366820281_434731.html (consultado a 24 de Abril de 2013)

http://cultura.elpais.com/cultura/2013/03/04/actualidad/1362429770_809101.html (consultado a 26 de Marzo de 2013)

⁶ Para la visión completa y ordenada de todas estas herramientas, acceder a la plataforma virtual docente del IES Virgen del Pilar. Es necesario usuario y contraseña.

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA⁷

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto se enmarca dentro de la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”, asociada a las prácticas realizadas en el centro educativo correspondiente mediante el denominado Prácticum III. Básicamente, se aprovechaba la estancia en el centro para, aparte de llevar a cabo las clases con los grupos asignados, desarrollar este proyecto de investigación que se expone en las páginas siguientes.

En esta ocasión, el objetivo era un estudio de caso que retratara las concepciones sobre la enseñanza que tenía nuestro tutor de prácticas. Nuestra fuente de información para la realización del proyecto era, entonces, el mismo profesor, al cual debíamos formularle las preguntas adecuadas según lo que realmente queríamos saber. Así, partiendo siempre en primer lugar de nuestra observación, las dinámicas que acaecen en el aula deben ser contrastadas con las creencias implícitas y las decisiones, criterios o propósitos del profesor. En conclusión, establecer un balance entre lo que se dice que se hace y lo que se pretende hacer por parte del profesor.

Para ello se va a configurar un marco teórico general que bebe de las distintas teorías sobre las concepciones de proceso de enseñanza-aprendizaje que se han visto en clase. Esta va a ser la base a partir de la cual van a ponerse a colación las grandes cuestiones que guían esta investigación y las distintas pruebas que van a conformar la metodología. Es esta metodología la que nos va a proporcionar la información necesaria que luego clasificaremos en el apartado de resultados, con los correspondientes anexos que muestren la información recogida. La discusión de resultados nos servirá para analizar esos resultados y compararlos con el estudio de caso de un compañero para, finalmente sacar de allí unas conclusiones de carácter general.

2. MARCO TEÓRICO

El análisis de caso que vamos a llevar a cabo se centra sobre el planteamiento curricular y formativo de una asignatura por parte del profesor que la imparte. En consecuencia, de acuerdo con una determinada metodología, vamos a buscar, como hemos dicho, el siguiente objetivo: desmontar la plataforma conceptual de enseñanza-aprendizaje que da forma a su manera de impartir la docencia. En las siguientes líneas vamos a desarrollar

⁷ No se incluyen los anexos del proyecto de investigación e innovación docente porque se considera innecesario al ser ahora el propio proyecto un anexo de un trabajo de mayores dimensiones. Consecuentemente, debemos ser concisos y atender exclusivamente a los resultados, que son los que nos ha servido como hilo argumental en el TFM.

la metodología que emplearemos y la teoría que esta metodología tiene detrás. La muestra va a comprender dos profesores de Historia de dos institutos distintos sin ningún tipo de relación entre ellos.

En primer lugar, se va a proceder a situar la valoración de los propios estudiantes sobre la enseñanza de esa asignatura a través del cuestionario SEEQ. Se utilizará la versión de éste que abarca tanto las veintinueve cuestiones que responden a factores asociados a una educación de calidad como tres preguntas referentes a cuestiones más globales y otras cuatro que hacen hincapié en la carga de trabajo respecto a otras asignaturas. Con esto se busca obtener un feedback de la situación de la clase antes de proceder a investigar las concepciones epistemológicas del profesor sobre su materia. ¿Por qué antes? Porque, como todos sabemos, suele haber diferencia entre lo que se piensa/dice y lo que se hace. De tal manera, este es un primer paso para abordar, desde otro ángulo, la que es nuestra herramienta básica para alcanzar el objetivo antes nombrado, el desguace de la plataforma epistemológica en la que se mueve nuestro docente. Esa herramienta consiste en tratar de distinguir, en la medida de lo posible, las creencias implícitas que se esconden en la enseñanza de un docente. Efectivamente, son esas creencias implícitas, la capacidad que podemos tener de vislumbrarlas, las que nos orientaran acerca de la correspondencia entre lo que el profesor piensa y propone y lo que realmente desarrolla en clase.

Es evidente que estamos manejando las teorías de las creencias implícitas de Juan Ignacio Pozo porque en ellas se reflejan dos conceptos, en nuestra opinión, fundamentales, como son la adquisición no consciente y la experiencia personal. Aunque desarrollaremos un cuestionario específico de dilemas sobre estas teorías implícitas, consideramos que la experiencia como camino recorrido es decisiva a la hora de enseñar y que la adquisición no consciente de determinadas creencias que, entonces, pasan a figurar como implícitas, depende en parte de ese mismo desarrollo de la experiencia y son la parte más importante entre lo que se pretende y lo que se lleva a cabo en el aula.

De tal manera, una vez que tenemos los resultados del SEEQ y podemos empezar a intuir a qué atenemos, empezaremos a investigar a nuestro docente. Sin lugar a dudas, la entrevista personal es un arma insoslayable. Una entrevista abierta, con preguntas que ofrezcan la posibilidad de recrearse en la respuesta, y que se centre igualmente en la capacidad del entrevistador de captar ese “oleaje de fondo” que se puede entresacar, con perspicacia, de esas respuestas más o menos esperables. Esto nos servirá, de paso, de “entrenamiento” para afinar el olfato de cara a la citada indagación de las creencias no conscientes.

Después, damos paso a los formularios, en los cuales apostamos por una fusión hecha del ATI de Prosser y Trigwell y el TPI de Pratt. A partir de ellos, hemos realizado por nuestra cuenta un cuestionario de veintitrés preguntas. Cinco de ellas hacen referencia a las ideas generales de los profesores respecto a la manera de enseñar mientras que las otras dieciocho preguntas pertenecen a un ámbito más cercano y buscan averiguar tanto las intenciones como las estrategias que ese profesor desarrolla en clase (es decir, sus acciones). En el total de las preguntas se establece como central el binomio transmisión de conceptos-transformación de conceptos, respecto al cual el docente juega un papel

decisivo ya que éste bien juega un papel de simple transmisor de conocimiento bien busca que los alumnos sean quienes construyan su propio conocimiento y se orienten hacia estructuras mentales más complejas. Esta es la línea básica del cuestionario aunque hay otros posibles perfiles que también se busca registrar, como el que se refiere al estudiante como aprendiz, el que destaca la necesidad de su fortalecimiento personal o el que considera la enseñanza como base inexcusable del cambio social.

Por último, afrontaremos la investigación de las teorías implícitas de la manera más frontal, es decir, mediante el cuestionario basado en el propio modelo de Pozo. Como indica la teoría desarrollada por este autor, esas representaciones implícitas son producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, los cuales dan sentido a las prácticas de enseñanza y, hundiendo sus raíces en una serie de culturas de aprendizaje heredadas de manera inconsciente, acaban afectando al aprendizaje de los alumnos. El citado cuestionario se desarrolla a través de las tres tipologías de las teorías implícitas: directas, interpretativas o constructivas. Estamos ante un mecanismo definitorio para ver en qué punto se sitúa la correspondencia entre las ideas del profesor y lo que en realidad se plasma. Son diez cuestiones, de elaboración personal también, que abarcan diversos ámbitos, desde los objetivos y las actividades hasta la manera de dar la clase o componentes de índole emocional.

Una última posibilidad, de carácter opcional, sería realizar un focus-group con un número limitado de estudiantes, unos cinco, que respondan a características variadas dentro del grupo de la clase. De esta manera, se podría tener un elemento más de contraste acerca de donde se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en relación con la interacción de los alumnos y así ver hasta qué punto las propias disposiciones y creencias de los alumnos pueden acabar influyendo en las del docente y su manera de enfocar la asignatura. Esta opción, sin embargo, la hemos acabado desechando por falta de tiempo.

3. FORMULACIÓN DE LAS CUESTIONES

Es evidente que ya en planteamiento general del marco teórico han ido atisbándose, de manera más o menos explícita, las grandes cuestiones que dan vida a esta investigación. En este apartado se exponen, de manera sintética y guardando coherencia con lo expresado en el marco teórico anterior, esas grandes cuestiones de manera sistemática. En primer lugar, la gran cuestión que guía este estudio viene dada por la propia naturaleza del caso planteada: ¿Cuáles son los elementos que componen la plataforma conceptual que está detrás de la acción docente de nuestro tutor de práctica? Esa plataforma se puede descomponer en creencias, intenciones y estrategias. Mientras las últimas supondría el desarrollo efectivo de las actividades y las intenciones hablarían de

los criterios de actuación (lo que se considera valioso de cara a hacer y aprender), ambas abarcan los planteamientos o parte práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, la antesala de la siguiente pregunta, situada ésta ya a una escala menor: ¿se corresponden esos planteamientos con las concepciones del docente?

Es en este punto donde se puede producir una bifurcación entre planteamientos y concepciones porque éstas últimas, si bien tienen unas creencias que se hacen explícitas, pueden igualmente implicar unas teorías implícitas, muchas veces inconscientes, que se ponen en acción aunque no se sepa que se está haciendo, ya sea sobre la enseñanza, el aprendizaje o la propia materia. En intuir esas creencias/teorías implícitas a partir de la metodología reside buena parte de la segunda cuestión planteada. Además, nos preguntábamos también por la experiencia del docente, el discurrir de los años... ¿Es determinante? Esta pregunta se sitúa en una parte fundamental como es el contexto, entre las concepciones y los planteamientos. El contexto, por supuesto, es necesario para interpretar una situación como específica y, sobre todo, como social.

Por último, la pregunta más cercana a la propia metodología y que sirve como continuación de los interrogantes más generales expresados anteriormente es la siguiente: ¿Nuestro docente, en su concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje, se sitúa más cerca del profesor, del alumno o en un terreno intermedio? Si las creencias implícitas nos llevan al lugar más recóndito de su plataforma conceptual, en este caso, apoyados en las bases teóricas de Prosser y Trigwell y las perspectivas de Pratt, la pregunta intenta afinar el retrato de nuestro docente: no tanto la coherencia de sus creencias y sus planteamientos como las propias directrices que conforman su discurrir cotidiano en el aula a todos los niveles (creencias, intenciones y acciones). En conclusión, estas cuestiones buscan complementarse para, a diferentes escalas, ser parte de la filosofía y también de la metodología con la que comenzar el “desguace” y análisis de la serie de conceptos que nuestro profesor tiene como base de pensamiento y acción respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. METODOLOGÍA

Es el momento de tratar ahora, de manera sistemática, las metodologías y técnicas de recogida de información que se ya se han ido citando en el marco teórico anterior. De nuevo, existe una línea de coherencia entre lo que es el marco teórico como planteamiento general, las grandes cuestiones que componen la filosofía de la investigación y la metodología que nos va a llevar a asumir el cómo extraer una información que luego sea relevante para contestar a las preguntas planteadas. Por último, en los anexos figurarán las muestras de cada técnica, principalmente encuestas, empleada en esta metodología. De esta manera, se podrán comprobar al detalle los resultados que sirven para establecer el análisis y las conclusiones del proyecto y sus dos estudios de caso comparados.

Así, el uso de la encuesta denominada SEEQ en un necesario primer lugar tiene el sentido de contrapeso de la fuente de información básica que vamos a tratar: el docente. Sería cuando menos inocente creer que todo lo que él nos diga tiene una correlación con la realidad. Precisamente la categoría de creencias implícitas delata que muchas de las acciones y las estrategias que se implementan esconden ideas de las que a veces el docente no es consciente. En esa necesidad de encontrar una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es donde el SEEQ nos puede ayudar, junto con la observación directa, a posicionar el rumbo que tiene ese grupo en concreto. Sin embargo, todo esto ni quita para que la recolección de información venga dada por las palabras del profesor, al que habrá de evaluar desde distintos ángulos que se filtren los unos a los otros para acabar obteniendo aquello más relevante y más contrastado.

Si ya se ha hablado de las teorías que sustenta al ATI y el TPI es más fácil entender porque se han fusionado ambos cuestionarios. El objetivo en este caso es hacer de estos modelos una única metodología que asuma como planteamientos de enseñanza un baremo delimitado por el protagonismo del profesor (enseñanza) en un lado y por el protagonismo del alumno (aprendizaje) en otro lado y un territorio intermedio, y con muchas posibilidades, entre ambos protagonistas. Si bien el ATI utiliza propiamente este baremo, realmente tan sólo abarca un cruce entre intención y estrategia. De esta manera consideramos más completo una inclusión del TPI para poder abarcar las creencias, que, a fin de cuentas, pueden guiar, coherentemente o no, las estrategias y las acciones. De esta manera, introducimos un componente “filosófico” como son las perspectivas, no excluyentes entre si y que enriquecen el dibujo que del docente podamos hacer.

En definitiva, tenemos por un lado concepciones (teorías implícitas y creencias explícitas) y por otros planteamientos (intenciones y actuaciones estratégicas). Esto nos ha situado en la distancia existente entre teoría y práctica, aparte de en la propia fortaleza de las teorías implícitas. De esta manera, es la mejor antesala posible para hacer comprensible de la necesidad del cuestionario de Pozo acerca de las teorías implícitas. Éste tiene el objetivo de dar una vuelta de tuerca a ese borroso mundo de las creencias y localizar, en la medida de lo posible, los anclajes conceptuales más profundos del docente y sus posibles puntos de fricción con la realidad o con lo declarado en la otra encuesta. Por así decirlo, es una técnica que busca afinar al límite nuestra metodología. Sin embargo, es la entrevista abierta la técnica que va a complementar todo lo visto ahora. En primer lugar porque implica una respuesta libre y reflexionada, no encorsetada, por parte del entrevistado. En segundo lugar, porque implica de manera directa al entrevistador y su capacidad de captar el lenguaje no hablado, los detalles que pasan de refilón y ser el sujeto que relaciones y estructure toda la información que va obteniendo con el fin de cohesionarla en un discurso inteligible. En definitiva, para el que esto escribe, la entrevista abierta, con unos puntos que desarrollen y complementen los campos anteriormente trabajados con los cuestionarios cerrados, es un escenario ideal para adquirir datos decisivos, que matizaran lo anterior y que serían imposibles de otra manera.

5. RESULTADOS

En este apartado vamos a poner de largo los resultados que hemos obtenido mediante la metodología descrita anteriormente. El objetivo es desmenuzar la información que nos proporcionan las distintas encuestas realizadas y, para hacer inteligible esa misma información, asociarla e interrelacionarla con las distintas categorías que hemos establecido. En definitiva, el objetivo de desmontar la plataforma de creencias, propósitos y acciones que está detrás de la labor docente de tutor de prácticas, desde el marco teórico descrito, se trabaja a partir de las citadas categorías. En los anexos se señala prueba por prueba los resultados que hemos ido obteniendo mediante la encuestas.

De esta manera, ese asalto a la plataforma conceptual viene guiado por la idea de que esa plataforma, esas ideas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede centrar bien en el estudiante bien en el profesor bien en una terreno intermedio entre ambas figuras. Ya hemos explicado la metodología que vamos a seguir y la teoría que sustenta a ésta, de manera que ahora cabe establecer las categorías a través de las cuales vamos a filtrar la información que nos proporcionan las encuestas y, posteriormente en el apartado de interpretación, procederemos a asimilar el contenido y la fuerza de esas categorías con la gran cuestión que rige este proyecto: el análisis e interpretación de la plataforma de ideas, intenciones y acciones que anida detrás del profesor en cuestión y su contraste con lo que realmente se pone en práctica en el aula.

Precisamente, la herramienta que nos sirve como contraste entre lo que expresa el profesor y lo que se desarrolla en el aula es el cuestionario SEEQ que se paso a los alumnos. Como ya se explicitó, este paso fue el primero que se dio en la investigación para abordar las creencias implícitas del docente, ese desfase entre aquello que se expresa y aquello que, muchas veces inconscientemente, se lleva a cabo. En este caso, la muestra del SEEQ ha sido sobre 23 individuos⁸ y los resultados, a modo de gráfica, se encuentran en el anexo correspondiente al final del trabajo. No es necesario aquí reproducir los resultados numéricos de los distintos baremos examinados en el SEEQ, pero sí que es conveniente hacer un comentario general que nos sitúe en la perspectiva de cuál es el dibujo del docente y su asignatura por parte de los alumnos que nos ofrece este cuestionario.

De esta manera, la visión que tienen sus alumnos de él podría calificarse de muy positiva. En todos los baremos las opciones de “moderadamente de acuerdo” y “completamente de acuerdo” conforman una amplísima mayoría donde las opciones de neutralidad y desacuerdo son residuales. No sólo eso. También en todos los baremos la opción de “completamente de acuerdo” supera como elección a la de “moderadamente de acuerdo”, lo cual refrenda esa citada mayoría. Si atendemos a la valoración de la dificultad de la asignatura y de la carga de trabajo que ha implicado, la calificación de

⁸ 22 a partir de la pregunta número 19 ya que hubo una persona que olvidó responder a partir de esa pregunta.

“normal” es la dominante, al igual que el ritmo de la asignatura. La valoración global tanto de la asignatura como del profesor no admiten dudas a este respecto: un 65% de los alumnos creen a los dos “muy buenos”. Por último, si se compara el baremo que interroga sobre el interés previo sobre esta asignatura con aquel que agrupa a las preguntas acerca de la relevancia e interés de la experiencia de aprendizaje, se puede observar una franca progresión de actitudes e ideas poco favorables o neutrales con respecto a la materia hacia posiciones que revelan un acuerdo precisamente con esa idea de relevancia e interés que ha despertado la asignatura.

Éstas son las opiniones y creencias de los alumnos. Sin embargo, como ya hemos dicho, el objetivo es desmontar la plataforma de creencia de nuestro docente, lo cual hemos traducido, a rasgos generales, como su posición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más cercana al protagonismo bien del alumno bien del docente. Esa incidencia de las creencias del docente sobre la enseñanza más orientada hacía el profesor o hacia el alumno hemos decidido traducirla en siete categorías:

1. Objetivos: considerados éstos en un sentido amplio, es decir, no sólo limitado a los objetivos puramente curriculares sino también a lo que podríamos calificar, en un sentido más “metafísico”, los propósitos y pretensiones del docente.
2. Manera de dar la clase: Tal vez la categoría más importante para analizar una de las variables fundamentales de este estudio, la experiencia del docente a lo largo de los años y lo que puede contribuir aquella a cambiar sus esquemas.
3. Actividades.
4. Ideas previas/Ideas nuevas: de igual manera que los objetivos, aquí también la concepción es amplia y no sólo implica los contenidos que los estudiantes tenían o que desarrollan ahora sino también las ideas previa y nuevas del profesorado. Así estamos ante otra categoría que nos permite atisbar el peso de la experiencia en el profesorado.
5. Aplicaciones (la utilidad práctica de la disciplina)
6. Componente emocional
7. Evaluación

Estas siete categorías van a ser la traducción de la información que nos ofrezcan las encuestas para así poder comenzar la interpretación y, por tanto, la comprensión del objetivo de nuestro estudio. En el caso del SEEQ no hemos empleado de manera *explícita* estas categorías porque esta encuesta hace referencia a los alumnos y no al profesor. No obstante, es indiscutible que una vez que utilicemos el SEEQ como contraste de las opiniones y respuestas que nos da el docente, las dimensiones del SEEQ se asimilan a las distintas categorías expuestas, aunque sólo sea como referencia para poder ajustar la categoría que corresponda a las respuestas más al hilo que hayan dado los alumnos. Por ejemplo, es evidente que la dimensión de la evaluación formativa y sumativa se asimila a nuestra categoría de evaluación, pero otras como la de “relevancia e interés de la experiencia de aprendizaje” podría servir como referencia tanto para la categoría de la manera de dar clase como para las ideas previas/ideas nuevas. En definitiva, las dimensiones del SEEQ son el espejo de las categorías usadas para el profesor, un espejo refleja a través de las opiniones de los alumnos.

Si hacemos referencia a partir de ahora a los cuestionarios que se centran directamente en la figura del profesor, en primer lugar hay que hacer referencia al cuestionario que aúna los fundamentos teóricos de TPI y ATI⁹. La categoría de “objetivos”, tanto en el apartado referente a las creencias como al de las intenciones y estrategias, nos muestran a un profesor que, si bien en ningún momento renuncia al propósito de una docencia de la Historia como elemento de mejora social, es consciente de que los objetivos curriculares deben existir y estar claros para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, tampoco éstos deben estar encadenados de manera inexorable a los contenidos y la evaluación. En definitiva, los objetivos curriculares están ahí, deben cumplirse, pero no son preponderantes en los objetivos o propósitos generales que el docente pretende con la asignatura, mucho más cercanos en este caso a una postura crítica y autorreflexiva (no guiada) por parte de los alumnos. En la categoría referente a la manera de dar clase existe una clara orientación hacia el alumno, con un diálogo que ayude a la transición hacia modos de razonar más complejos de acuerdo con su base de partida. Sin embargo, no se resalta el trabajo de vinculación con situaciones prácticas a las que se debe enfrentar el profesional de la Historia. Si bien este hecho se puede considerar como un alejamiento de la idea del papel de docente como experto de la materia como algo imprescindible, parece chirriar en cierto modo cuando, de acuerdo con la categoría de aplicación, se establece que habitualmente se liga el proceso de aprendizaje a la práctica de la materia y su eficacia o, también habitualmente, se considera imprescindible la aplicación de la Historia a situaciones reales o del presente.

En cuanto a la categoría de las actividades, éstas se asocian al protagonismo que deben tener los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo y discusión de sus cambios conceptuales y, en definitiva, el cuestionamiento o reflexión del pensamiento. En este mismo sentido se situaría la categoría de ideas previas/ideas nuevas, en la que también se ven privilegiadas tanto las creencias como las estrategias destinadas a valorar y potenciar las ideas previas de los alumnos, y el componente emocional, al cual se le otorga una importancia fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a buen puerto, en lo que hace referencia a valorar las reacciones emocionales del alumno. Por último, la categoría de la evaluación, una de las más importantes para desvelar la plataforma de creencias de nuestro docente, es dónde más incertidumbre se detecta. Tanto los objetivos como las actividades están, en cierto modo, ajustados a la evaluación. De igual manera, es en esta evaluación, también hay sitio para desarrollar los cambios conceptuales desarrollados. Esta ambivalencia de la evaluación, dependiente de objetivos, programación y contenidos, pero no ajustada totalmente a ellos como letra inamovible, deberá ser filtrada a lo largo de las siguientes encuestas: el cuestionario de creencias implícitas y la propia entrevista abierta, sitio idóneo para captar, aunque sea de refilón, las corrientes más ocultas de nuestro docente.

En este apartado estamos poniendo a colación, de manera lineal, las diferentes líneas metodológicas empleadas y los resultados que nos han ido arrojando. Interrelacionar las diferentes valoraciones de las categorías analizadas es algo primordial. En realidad, el orden en el que aquí estamos desarrollando los resultados de las diferentes encuestas no tiene, salvo el SEEQ, ningún significado especial. El objetivo es ir descubriendo aquellas categorías donde existen ciertas disfunciones a la hora de ser valoradas en los

⁹ Los resultados concretos de esta encuesta también se pueden consultar en el anexo.

distintos sitios y así poder realizar una aproximación a las creencias implícitas de nuestro profesor, a su idea del proceso de enseñanza-aprendizaje y su matización en la realidad. En definitiva, retrata de filtrar mutuamente a las distintas metodologías para averiguar donde están los puntos de fricción, si existen, entre las creencias, las intenciones y las acciones del docente a lo largo de su experiencia.

De esta manera, el cuestionario de creencias implícitas¹⁰, basado en los trabajos teóricos de Juan Ignacio Pozo, nos ofrece otros datos para el contraste de la información de la que ya disponemos. En la categoría de objetivos, se sigue en la línea de la anterior encuesta: una creencia en que los objetivos existen y deben cumplirse pero no deben regir de manera inflexible el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la terminología empleada por Pozo, estaríamos ante una tipología de profesor cuya concepción del aprendizaje es interpretativa-constructiva. La manera de dar clase resalta en este caso una postura interpretativa que vuelve a incidir en la interacción con los alumnos pero matiza que es el profesor, en última instancia, quién tiene la manija de la forma de aprendizaje. Es este último un dato interesante que discutiremos en el apartado de resultados. En tercer lugar, en la categoría de actividades, tenemos una matización de la consideración de las actividades como protagonismo absoluto de los alumnos. En una línea interpretativa, se valora que el alumno lleve a cabo un proceso de reflexión que le sirva como palanca de progreso hacia estructuras mentales más complejas. Sin embargo, se vuelve a indicar el necesario papel, en este caso a nivel práctico, del profesor como guía. El libro de texto secunda esta línea de apoyo que ha de servir como aprovechamiento por parte del propio alumno a partir de su trabajo. Parece que, en definitiva, en este caso, se observa como se ubica al profesor como referente a la hora de establecer la disciplina en un marco práctico, asunto que en la anterior encuesta tampoco había acabado de definirse. La categoría de aplicación refuerza este sentido ambiguo porque se otorga un valor fundamental al nivel práctico y su relación con la complejidad de la realidad. Tal vez aquí se deba evaluar cuál es realmente el papel que juega el profesor en esta aplicación y práctica de la Historia. En conclusión, estamos ante el punto que más necesita de una calibración con la encuesta abierta y un balance general con todos los resultados de las diferentes metodologías.

Las ideas previas/ideas nuevas, en este caso sólo referida a la de los estudiantes, se inscriben en una dinámica constructiva donde se considera básico tener un conocimiento de las previas como punto de partida que lleven a ideas nuevas las cuales supongan un alto cualitativo y así se puedan generar ideas nuevas a conectar con las previas. Igualmente, el aspecto emocional es otro de los puntales del proceso de enseñanza-aprendizaje según nuestro profesor ya que reforzando la autoestima del alumnos contribuimos a su propia capacidad autónoma como estudiante. Finalmente, en la categoría de la evaluación, nos movemos en las mismas aguas que en los objetivos. Es decir, la evaluación no es una “quimera” constructivista donde el alumno continua con el proceso de transformación de la materia sino que aparecen los rasgos de una evaluación sumativa que, a fin de cuentas, certifique una nota hacia el exterior mediante algún tipo de prueba objetiva. Estamos ante una situación muy parecida entonces: el alumno elabora su propio camino y no se debe ajustar a estructuras de pensamiento y

¹⁰ Ver anexo

respuestas compartimentalizadas y unívocas. Pero existe una normativa en forma de programación, contenidos y objetivos. ¿Dónde ponemos el punto de equilibrio?

Es la entrevista abierta, en opinión del que esto escribe, el sitio idóneo para averiguar por donde fluyen las corrientes de pensamiento de una determinada persona. No sólo por las respuestas, que en esta metodología admiten la puesta de largo de una determinada reflexión que el entrevistador percibe, sino por otros factores como el tono, la entonación, el énfasis o la “simple” intuición de quién observa. Nuestro cuestionario¹¹ busca abarcar las diferentes categorías expuestas y analizadas pero, debido a la naturaleza de la propia entrevista abierta, esto se lleva a cabo de una manera menos sistemática y más “difusa”, con el objetivo de concretar lo más posible el retrato que, a grandes rasgos, ya nos han proporcionado las metodologías anteriores.

Así, en primer lugar, vemos como objetivos y evaluación, consideradas ambas categorías de manera íntima, siguen dentro de los contornos del análisis expresado anteriormente. Hay una parte imprescindible, una base mínima, en forma de contenidos y objetivos a alcanzar que no se puede obviar pero que no es la parte más importante. Esa estriba precisamente en la adaptación de esa parte “impuesta” por los niveles de concreción curricular hacia el desarrollo de la curiosidad por el conocimiento y un pensamiento crítico. Esto se puede lograr aprovechando el currículo en términos de utilidad (vamos aquí como el componente práctico, definitivamente, es un valor clave) e interés del propio alumno. La evaluación seguiría un camino paralelo a este razonamiento conceptual. En conclusión, la flexibilidad en pos de despertar el ansia y el gusto por la Historia se calibra con la necesidad de unos referentes concretos en la legislación, los cuales también ayudan a que los alumnos no se pierdan. Si atendemos a la manera de dar clase, en la óptica del profesor, la experiencia se valora como un factor que se va adquiriendo con el tiempo y que, a principio, se suple con el entusiasmo. Es decir, no implica un cambio sustancial en el propio docente, más bien una evolución en la que las esencias conceptuales permanecen. Y una de estas es precisamente la interacción con los alumnos, su valoración positiva y, a fin de cuentas, el trabajo con ellos desde el aprecio y el interés pero también con la conciencia de ese componente de un profesor que los conduce aunque los alumnos piensen que avanzan de manera completamente autónoma. Aquí se detecta como el papel del componente emocional, de trabajar sobre la autoestima del alumno, es uno de los ejes sobre los que gira la plataforma conceptual de nuestro profesor.

Otro de los lugares conflictivos por el momento era el de las actividades y la aplicación. Hemos visto como la entrevista abierta nos facilita la confirmación de la idea de una disciplina histórica con sentido práctico, que conjugue pasado y presente en busca de paralelismos de aplicación real, entre otras cosas. De tal manera, las actividades adquieren, como interacción y como práctica, una dimensión fundamental. La constante innovación de las actividades es el reverso de la importancia concedida a esta categoría y el contenido de aquellas, aparte de estar necesariamente adaptado a la escala de maduración de los alumnos, debe transitar por esos objetivos “estructurales” señalados: el desarrollo del pensamiento crítico y de una idea de utilidad de la Historia. En definitiva, son los alumnos en última instancia quienes, al menos en este terreno de las

¹¹ Ver anexo

actividades, acaban por decidir si son adecuadas y, por tanto, acaban funcionando. Por último, las ideas previas/ideas nuevas, considerando en este caso las del propio docente, delatan una clara militancia en la absoluta relevancia del contexto familiar para el alumno, lo que indica que es realmente un trabajo de toda la sociedad la educación de los jóvenes, que no se restringe únicamente a los centros educativos. Además, el docente debe estar formándose continuamente, adquiriendo nuevos conocimientos que le permitan mantener el necesario e indispensable nivel profundo de conocimientos con lo que poner la primera piedra a la hora de la enseñanza: el amplio conocimiento de la materia por parte del profesor.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta apartado es el momento de interpretar en conjunto todos los datos asimilados en categorías que nos han proporcionado las diversas metodologías y realizar un dibujo bastante aproximado que responda a la gran cuestión que se esconde detrás de este proyecto: ¿Cuáles son las concepciones que conforman la plataforma a partir de la cual nuestro docente concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje? De acuerdo con ello, las diferentes categorías y sus respectivas valoraciones deben arrojar, trabajadas adecuadamente, una serie de elementos en forma de creencias, intenciones y acciones en los que nuestro docente se reconozca, una especie de retrato-robot. Realmente, este apartado es una síntesis interpretativa de los resultados. Sin embargo, se añade una comparación con los resultados, y su correspondiente análisis, de otro compañero. De esta manera, con ambos estudios, se puede establecer unas conclusiones concisas que tengan en cuenta dinámicas y elementos observados en ambos casos.

Para aproximarnos a la figura que de nuestro docente han arrojado los diferentes cuestionarios, debemos de nuevo acercarnos a las bases teóricas para luego relacionar éstas con su significado con las siete categoría de análisis establecidas. De esta forma, el cuestionario de creencias implícitas nos mostraba un docente cuya concepción del aprendizaje tiene rasgos interpretativos, que destacan el proceso mediador entre la transmisión directa y la recepción por el alumno, y constructivos, donde esos procesos tienen un carácter transformador protagonizado por el alumno, sin la necesidad de una referencia que sea la verdadera. Según el análisis de los resultados que han dando la fusión de TPI y ATI, estaríamos en el mismo perfil: un docente más cercano al protagonismo del alumno que del profesor en la enseñanza. Así lo delatan unas categorías que alumbran una interacción estudiante-profesor siempre orientada al desarrollo conceptual y, según la actividad, también al cambio conceptual. Dentro de sus creencias, se destacan como perspectivas de enseñanza-aprendizaje más palpables el desarrollo del propio estudiante desde sus ideas previas hacia estructuras mentales más significativas y complejas y el refuerzo emocional del estudiante en cuanto a su autoestima y la creencia de su autoeficacia.

No obstante, estas premisas generales cabe demostrarlas y desgranarlas paralelamente a las categorías expuestas. En primer lugar, parece claro que nuestro docente está completamente alejado de los viejos cánones educativos donde el profesor era el protagonista absoluto y su transmisión de la información era lineal y unívoca para todos los alumnos que lo escuchaban. En segundo lugar, si procedemos a analizar una por una las categorías, debemos considerar las reflexiones hechas en el apartado de resultados. Así, en lo que respecta a los objetivos y la evaluación considerados de manera conjunta, tenemos un escenario ideal que no refleja ese perfil de docente que pone el acento en un territorio entre el profesor y el alumno, más cercano a este último pero sin que desaparezca la figura del primero. En definitiva, alguien que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en un tono interpretativo, con ciertas reminiscencias constructivistas. En este caso, los objetivos deben estar claros y bien especificados, y la evaluación debe igualmente tener un componente sumativo donde se reflejen los contenidos y los objetivos establecidos de acuerdo a ellos. Es decir, aunque sea utópico realizar un currículo sin estos referentes, el currículo y sus elementos deben orientarse hacia los propios alumnos y sus intereses, y organizarse de acuerdo a ello. De esta manera, los objetivos se flexibilizan y otorgan un protagonismo al propio trabajo intelectual del alumno, como se refleja en las actividades y en la evaluación, donde hay sitio también para que el alumno interrelacione conocimientos previos y nuevos para alcanzar reflexiones no reducidas a aquello que establecen los objetivos.

Aquí tenemos aquello que el profesor ha expresado, pero, ¿Se corresponde con el día a día de clase? ¿Así lo perciben sus alumnos? La comparativa de lo que es la plataforma conceptual de nuestro docente con lo que realmente aplica en clase era una de las cuestiones básicas de este estudio. Aquí entran como contraste los resultados del cuestionario SEEQ, los cuales nos van a permitir analizar el grado de verosimilitud de las afirmaciones de una de las partes: el profesor. En el caso de los objetivos y la evaluación, usando como referencia los parámetros del SEEQ que más se ajustan a estas dos categorías, no cabe ningún tipo de duda de que los alumnos perciben de manera abrumadora una estructura de la asignatura clara y coherente, algo que tiene el mismo tono a la hora de considerar la evaluación. En esta última destaca la relación que se hace de la evaluación con aquello que se ha destacado que es importante, en esa línea de flexibilizar el currículo hacia lo que interesa más a los alumnos y es más jugoso. En definitiva, hay una correlación entre las ideas del profesor (sobre todo, la existencia de unos objetivos especificados pero que no rigen jerárquicamente el resto de los elementos) y lo que se plasma en clase.

Si hacemos referencia a la categoría de las actividades, ligándola a otra categoría como es la de aplicación, es evidente que las actividades es la pieza básica donde se ubica la interacción profesor-alumno. ¿Con qué contenidos se dotan esas actividades? ¿Hacia donde se dirigen? Aquí el protagonismo de los alumnos es fundamental porque, si bien el profesor propone éstas de acuerdo a sus concepciones de la enseñanza, son los alumnos, según el desarrollo de las mismas, quiénes van a determinar si esa actividad acaba siendo significativa y, por tanto, se continua con ella, o no se hace. El docente busca con estas actividades dos objetivos fundamentales: el primero de ellos es el cuestionamiento, la crítica y la discusión de las ideas de los alumnos, su contraste continuo y su posibilidad de cambio, guiado por la curiosidad, de sus estructuras

mentales respecto a la asignatura de Historia. El segundo de ellos es la concepción práctica de la historia, su aplicación en forma de utilidad. Sin embargo, pese a que las actividades persiguen estos objetivos, aquí el papel del docente aparece desfigurado. Parece claro que las actividades se inscriben en las perspectivas de aprendizaje y desarrollo conceptual pero el papel del profesor está minimizado ya que no reconoce ni el carácter decisivo de su condición de experto en la materia (lo que debilita la perspectiva del alumno como aprendiz pese a que se valore la parte práctica) ni su patronazgo sobre el ese desarrollo y cambio conceptual. En cierto modo, esta sería la parte más constructivista del perfil de nuestro profesor, alejándose de la perspectiva del cambio social (la cual no deja de suponer un cambio social *hacia determinadas direcciones*, en las cuales tiene mucho que decir el profesor) y dejando que el alumno saque sus propias conclusiones de las actividades (aunque no debemos olvidar que estas han sido producidas en un contexto determinado por el docente: “hacerles participar aunque sea conduciéndolos mucho para que ellos crean que sacan por sí mismos las cosas”). En definitiva, estrategias centradas en el estudiante, intenciones de cambio y desarrollo conceptual pero creencias interpretativas, donde el profesor y los niveles de concreción curricular median con el trabajo intelectual del alumno.

En cuanto a lo que se refiere al SEEQ como comprobación de lo que significan las categorías de actividades y aplicación, el intercambio de ideas existe y es valorado por la gran mayoría de la clase (aunque se note un ligerísimo descenso respecto a otros parámetros). Mientras, el parámetro que hace referencia a la “amplitud de perspectivas” sí que es el menos valorado por los alumnos, dentro de una todavía amplia mayoría de personas que están de acuerdo. Tal vez aquí juegue un papel importante, en mi opinión, que los alumnos no han entendido lo que aquí se les preguntaba. En definitiva, existe un espacio muy amplio para las actividades que ponen en contacto al profesor y a los alumnos pero el SEEQ no permite acabar de definir el sentido de esas actividades, pese a que, por parte del profesor, se reflexione sobre los contenidos para facilitar el propio progreso conceptual.¹² Igualmente, esa misma amplia mayoría opina que las tareas fuera de clase y las lecturas son valiosas y significativas. Nos falta, no obstante, un parámetro que ubique la orientación de esas actividades, que existen y son valoradas positivamente como terreno de comunicación entre el profesor y sus alumnos.

La categoría calificada como manera de dar clase reafirma las perspectivas más destacadas de nuestro docente. Por un lado, el desarrollo conceptual de carácter cualitativo y, por otro lado, la continua interacción con los alumnos para generar debate en clase y que aquellos tengan voz y puedan reflexionar a través de estos debates. Sin embargo, es el profesor el que, finalmente, marca el límite de la forma de aprendizaje. Vemos como, pese al gran espacio de acción que tienen los alumnos, la figura del profesor se establece como referencia de los límites de un terreno de juego no obstante amplio. Sin lugar a dudas, también el papel del profesor y las perspectivas del fortalecimiento personal del estudiante confluyen en la categoría del componente emocional. Ésta es la otra perspectiva que nuestro docente considera imprescindible y que también fluye hacia su manera de dar clase. Valorar al alumno, alabar sus aciertos y no marcarle por sus errores, reforzarlo positivamente dentro de un ambiente distendido,

¹² Según podríamos extraer del parámetro de amplitud de perspectivas, algo que iría a reforzar esa perspectiva docente tan decisiva que es la del desarrollo conceptual.

son algunos de los factores que implican un foco de la acción docente sobre el propio alumno y las percepciones de estos sobre ellos mismos.

Esa combinación de manera de dar clase-aspecto emocional, categorías que tan cercanas hemos visto a la hora de analizar las respuestas de nuestro docente, tienen un claro resultado para los alumnos: su motivación intrínseca crece y hace más factible el interés por la materia. De esta manera, como también vemos en la valoración global de la asignatura y del profesor, existe un éxito en esas intenciones que nos declara nuestro docente: “creo que consigo que les guste algo más de lo que les gustaba”. En este sentido, esta idea queda conformada cuando se comparan la relevancia y el interés de la experiencia de aprendizaje con la idea que previamente tenían sobre la materia estos mismos alumnos, ya que se ve como, de manera gradual, quienes antes tenían un interés escaso o normal ahora sienten la asignatura con mucho más entusiasmo, dándole valor y relevancia a la experiencia de aprendizaje que le ha supuesto esta materia. El aspecto emocional se puede registrar mediante el parámetro que hace referencia a la relajación individual con los alumnos. Si darles confianza es un elemento necesario en la opinión de nuestro profesor, sus alumnos corroboran esa creencia y la elevan al terreno de la práctica¹³

Por último, la categoría de ideas previas e ideas nuevas también conecta con el protagonismo del alumno y la perspectiva de un desarrollo interno de estudiante a nivel conceptual, que también puede acabar derivando en un cambio conceptual. Esto se debe precisamente a que todo posible progreso y/o transformación conceptual nace de las ideas previas de esos alumnos, las cuales hay que tener como insoslayables. En definitiva, esa conjugación de ideas previas, desarrollo e ideas nuevas es una parte básica del aparato conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje que nuestro docente tiene.

En la comparativa con el otro estudio de caso llevado a cabo no se puede avanzar sin indicar que estamos ante dos estudios de caso que tratan dos cursos diferentes, cuarto de la ESO y primero de Bachillerato, con sus respectivos niveles de maduración. Por tanto, si partimos de la premisa de que texto sacado de contexto se convierte en un pretexto, toda interpretación que se extraiga de esta comparación debe estar presidida por esta realidad. Esto no es una excusa para predeterminar a ambos casos en un sentido. No está de más de recordar que los grupos nunca son *per se* sino que su funcionamiento depende de contexto, en el cual adquiere especial relevancia el propio papel que juega el profesor.

De acuerdo con esto, y a modo de presentación general, podríamos indicar que la docente del caso B (el A a partir de ahora será el analizado en este proyecto) se mueve en unos baremos más próximos al protagonismo del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sin caer en perspectivas meramente transmisoras de un conocimiento único. Sí se detecta una cierta ambivalencia entre lo que se declara como creencias y lo que luego se plasma en clase. Se podría decir que la perspectiva

¹³ Aunque sea casi anecdótico, hay que señalar que, como en el parámetro de la interacción de grupo, existe un poco menos de postulados “completamente de acuerdo” que en otros parámetros. Esto no quita para que siga siendo abrumador el apoyo a una relación individual cordial y preocupada del profesor hacia los alumnos.

fundamental de este caso B es la de ver a alumno como un aprendiz. El papel de profesor en los dos casos puede inscribirse en un sentido interpretativo, siguiendo a Nacho Pozo, pero si bien en el caso A el protagonismo del profesor es mucho más lejano, en el caso B cobra mucha más presencia, protagonismo y jerarquía, más allá de lo que se pueda deducir de sus creencias. Pasemos entonces a especificar este dibujo de acuerdo a las categorías enunciadas.

Los objetivos y la evaluación, en este caso B, se solapan de manera directa, no como en el caso A, donde se indica la necesidad de unos objetivos claros y específicos pero no una jerarquía rígida de estos sobre los contenidos y la propia evaluación. De hecho, el caso B declara que la evaluación es cumplir con unos objetivos, tanto los que figuran en el propio currículo como otros extracurriculares en forma de valores de orientación social y crítica. Realmente, aquí se está potenciando la perspectiva de reforma social en el profesor pero ésta, como ya se ha dicho, no deja de implicar un determinado sentido, al menos en estos términos, porque una perspectiva de reforma social elaborada verticalmente no supone que la reforma social de uno haya de ser *necesariamente* diferente a la de otro. En definitiva, una cierta rigidez y compartimentalización de acuerdo con los objetivos, considerados estos en una perspectiva amplia, se observan en el caso B. En esa misma dirección, se califica de “desastre total” la posibilidad de un curso sin programación ni unidades didácticas, aunque, para hacer justicia, esa posibilidad fue respondida por los dos casos de la misma manera en primera instancia: “no entiendo la pregunta”. Aquí se delata la interiorización que tienen los docentes de los currículos, por mucho que la distancia de ajuste con ellos en el propio desarrollo del curso sea mayor o menor.

La visión de los alumnos del caso B, realizada desde el cuestionario SEEQ, nos marca en líneas generales una presencia mucho mayor de las opciones de neutralidad en comparación con el caso A. Sin embargo, es importante destacar que la neutralidad y el desacuerdo superan al acuerdo en ciertos aspectos determinantes. En primer lugar, en la creencia de que la evaluación no se acaba de identificar con lo que el profesor manifiesta que es lo importante. En segundo lugar, con mayor relevancia, en la manera de dar clase, donde los estudiantes consideran que no son invitados a participar en las discusiones y al debate de ideas con el profesor. Si en el primer aspecto podemos considerar que los propios alumnos no acaban de darse cuenta de cómo funcionan las cosas por “defecto” suyo, en el segundo parece indiscutible que algo falla en la categoría de manera de dar clase. En esta categoría se expresa la necesidad de una interacción con los alumnos pero realmente lo que perciben ellos, y lo que también declara el caso B, es que es el profesor como experto en la materia quién lleva el ritmo de la clase con los alumnos como aprendices. Esto se refrenda en la categoría de actividades. Aquí se vuelve a expresar, por parte del profesor, la necesidad de que esas actividades estén basadas en el alumno pero eso contrasta con la creencia de que no se puede innovar en las actividades (justo al contrario que el caso A) y, sobre todo, con su solapamiento al encadenado contenidos-objetivos-evaluación. Esto queda reflejado en el cuestionario SEEQ cuando casi la mitad de los alumnos se declaran neutrales respecto a la “amplitud de perspectivas” del docente y valoran realmente las actividades si estas les sirven para el examen, protagonista absoluto de todas sus preocupaciones.

En la categoría de aplicación se sigue viendo la diferencia entre los dos casos. El caso B considera que es el alumno el que debe ver la aplicación de la Historia a la realidad pero considera de manera paralela que, a fin de cuentas, es el profesor quién puede facilitar esa visión de una manera mucho más directa y determinante que en el caso A. La autonomía del alumno, su posibilidad de elegir, se reduce porque son mucho menores los caminos que el profesor habilita para su elección. En realidad, si hubiera una categoría que pudiera definir al caso B, sería en concreto esta de aplicación, cercana como hemos visto a esa perspectiva de la enseñanza dominante que era la del estudiante-aprendiz. En este sentido, lo primero a lo que se responde cuándo se cuestiona sobre qué es la Historia no es una oportunidad para la curiosidad y el interés (caso A) sino una comprensión de la materia para el análisis de la Historia (caso B). Caos vemos una explicación mecánica donde sólo parece haber un sentido, el que patrocina el docente. Ese sentido se define de manera práctica mediante la aplicación de lo estudiado, identificado a su vez con los contenidos y los objetivos¹⁴. Es decir, unívoco. Incluso, la relevancia de los valores orientados hacia la formación de una ciudadanía crítica se parapetan en una consecuencia de lo que parece ser el entendimiento de la historia, esto es, otro objetivo, en este caso de carácter actitudinal, pero también registrado en la legislación.

En las categorías donde mas similitud encontramos entre los dos casos son en las referentes al aspecto emocional y a las ideas previas/ideas nuevas. En el primer caso, se valora de manera trascendental de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo en este aspecto. Esto también queda demostrado en la valoración global de la profesora, mucho más positiva que la valoración que los alumnos hacen de la asignatura, aunque ambas sean “en comparación de...”. Sin embargo, la valoración de la asignatura demuestra una evolución hacia el interés y la valoración positiva de la experiencia de aprendizaje, pese a que sea de manera más gradual que en el caso A. En el segundo caso, se da importancia a las ideas previas de los alumnos y la necesidad de su replanteamiento de las mismas como base de un progreso hacia estructuras más ricas, aunque esta creencia pueda quedar un poco velada cuando el foco se pone en la manera de dar clase y en las propias actividades. También se recalca, como en el caso A, la necesidad de una formación continua del profesorado.

7. CONCLUSIONES

Si en el apartado anterior hablábamos de que la combinación de ideas previas, desarrollo e ideas nuevas como parte básica del aparato conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente que estábamos transitando por la perspectiva del desarrollo conceptual de nuestro docente, centrada en la interacción del estudiante-

¹⁴ En este caso en la evaluación existiría una parte puramente memorística. Recordemos que en el caso A también había una parte de la evaluación de carácter sumativo, no necesariamente memorística, pero igualmente sitio para la interconexión de ideas no esclavizada a los contenidos como letra fija.

profesor. Esta claro que la figura del profesor, verdadero objeto en sus diferentes dimensiones de nuestro estudio, no ha sido devorada por el propio marco transformador (y predominante en la totalidad del proceso de aprendizaje) que al alumno le suponen las teorías constructivistas. Y así se reconoce por el docente. Pero, ¿en qué punto está realmente el docente a lo largo de las diferentes categorías señaladas y en su conjunto?

Al final de esa plataforma conceptual de la que nuestro docente dispone, se eleva la figura de profesor, el cual establece las medidas del campo de juego (que son bastante amplias) en las que el alumno va a poder explorar, por su cuenta, unos caminos u otros. Pero esos caminos, al menos sus líneas generales, ya están trillados. Por decirlo de manera metafórica, el docente es un árbitro en esta concepción de la enseñanza. Él no juega ya que eso lo hacen los alumnos a través de unas actividades que buscan tener una utilidad, pero sobre todo un desarrollo conceptual y, si fuese lugar, un cambio conceptual. Nuestro árbitro no decide eso ni impulsa como supuesto experto unas direcciones de pensamiento. Sin embargo, las condiciones en las que se desarrolla el juego, su contexto, vienen dadas *a priori* por sus decisiones: unos objetivos claros y específicos, una evaluación que contenga también elementos sumativos más dependientes de los contenidos, una manera de dar clase que, en el fondo, acaba topando con el profesor como último canalizador de las informaciones/contenidos/reflexiones que se pone a colación. En realidad, ese papel de profesor-árbitro no debemos identificarlo como el de una especie de juez supremo a cuyo alrededor sólo hay marionetas. Ese trilerero revestido de saber y moral absoluto no consideraría la trascendencia del aspecto emocional de sus alumnos, una de las bases para cualquier tipo de crecimiento personal e intelectual, ni apostaría antes por las ideas previas de aquellos que por la rigidez de unos contenidos unívocos y absolutos. En definitiva, introduciendo aquí una valoración personal, es posible que nuestro docente alterne, como él mismo dice, realidad y entusiasmo como fórmula de aquello que llamamos experiencia. Las dosis adecuadas de cada factor, de acuerdo con la categoría en que nos movamos, nos marcan el verdadero significado de la utopía, también educativa: nunca se alcanza sino que sirve para avanzar.

El contraste con el caso B es, hasta cierto punto, muy evidente. La figura del profesor es mucho más preeminente en este caso ya que, si bien en ambos planteamientos de enseñanza esta figura sigue presente, es en el caso B donde adquiere unos contornos mucho más fijos y reguladores del proceso que se desarrolla en el aula. En este aspecto, los rasgos del caso B están más próximos al de profesor que los del caso A, más próximos al alumno, pese a que los dos se mueven en la interacción alumno-profesor. Una buena muestra de esta dirección son las perspectivas: mientras que en el caso A destaca la perspectiva del desarrollo conceptual del alumno, el caso B tiene como principal referencia la perspectiva de un alumno-aprendiz donde, a fin de cuentas, el profesor actúa como imprescindible experto. La propia clase del caso B, a pesar de las advertencias contextuales hechas a respecto, detecta lo que en su opinión es algo mejorable: la participación del alumnado en la clase, dicho de manera gruesa. Es otro indicador de una dirección a estas alturas evidente, la que constata que el ritmo lo lleva el docente en este caso y que la evaluación es el punto donde confluyen de manera ordenada contenidos, objetivo y actividades. En definitiva, las opciones para la autonomía de los alumnos se ven seriamente restringidas respecto al caso A.

¿Por qué? En primer lugar, hay que citar el componente generacional. El docente de caso A es alrededor de quince años más joven que la del caso B. A esto hay que unir la gran diferencia que supone un curso obligatorio como es cuarto a uno opcional como es primero, aparte del correspondiente nivel de maduración. Lo que parece meridianamente claro es que el concepto de experiencia, sobre el que tanto hemos insistido, brilla aquí de manera especial. La docente del caso B es tajante al expresar que el alumnado actual es peor que el que había cuando ella empezó, sobre todo en las variables de autonomía y madurez. Por el contrario, el docente del caso A no creía que “cualquier tiempo pasado fuera mejor” y aludía a esa complementariedad de entusiasmo-experiencia. Es evidente que son dos profesores situados en dos paradas vitales distintas, ni mejores ni peores. En el caso B, se mantienen de fondo unos postulados de crítica social e incluso hay, al menos, unas creencias sobre la conveniencia de la participación y el intercambio de ideas con los alumnos. En el caso A, la batalla sigue viva: la aceptación de la clase es abrumadora y, aunque el profesor siga siendo la última referencia, la clase es un espacio lo suficientemente amplio como para que el alumno escoja, deseche, sume y corte en mil pedazos aquellas historias desde mil ángulos distintos a las que un día decidimos encuadrarlas en una asignatura con mayúsculas: Historia. Seguramente sea cuestión de evitar que la ilusión se oxide, pero no deja de ser hasta cierto punto incoherente querer ser el discípulo aventajado de una argamasa fija de contenidos, objetivos, actividades y evaluación cuando precisamente los caminos que surcan la Historia nunca son iguales cuando se vuelven a mirar. Claro que, el contexto, eso que un día triste decidimos llamar realidad, tiene mucho poder en esta negociación.