



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

MODALIDAD A

"Presente y futuro de la profesión docente y mi relación con el aprendizaje activo"

Autora: Cristina López Dieste

Director: Rafael de Miguel González

*Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*

Curso 2013/2014



Universidad Zaragoza

ÍNDICE

I.	Introducción.....	2
II.	La profesión docente.....	3
	II.I. Marco teórico de la profesión docente.....	3
	II.II. Contribución del Máster al desarrollo de la profesión docente.....	6
	II.III. Experiencia sobre la docencia.....	14
III.	Comparación crítica de los proyectos.....	17
	III.I. Justificación de la elección de proyectos.....	17
	III.II. Análisis de los proyectos.....	18
IV.	Conclusiones y propuestas de futuro.....	25
	IV.I. Conclusiones.....	25
	IV.II. Propuestas de futuro.....	26
V.	Referencias documentales.....	28
VI.	Anexos.....	30

I. Introducción

El presente trabajo supone la culminación del Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, especialidad en Geografía e Historia, impartido en la Universidad de Zaragoza durante el presente curso académico 2013-2014.

De acuerdo con las exigencias para un Trabajo Fin de Máster de modelo A, se realiza un balance crítico de lo que ha supuesto a nivel profesional y personal la realización de estos estudios. Es decir, no hablamos de una mera recopilación de lo aprendido, sino de un ejercicio de síntesis que exprese la maduración alcanzada por el alumno de cara a ejercer el papel que le corresponderá como docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el primer punto se realizará una revisión de la concepción que se ha ido creando en torno a la profesión docente a través del análisis del marco teórico, de las competencias requeridas por el Máster para ejercer esta labor y de mi experiencia práctica. En una segunda parte habrá un análisis crítico de algunos de los trabajos realizados durante el curso. Estos van a ser la programación didáctica diseñada para Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato, la unidad didáctica impartida durante el Prácticum II y el proyecto de investigación educativa ligado al Prácticum III. El último gran apartado del trabajo consiste en ofrecer unas conclusiones sobre el estado propio y de la profesión docente, además de propuestas de futuro que nos ayuden a mejorar.

II. La profesión docente

¿Qué se espera de la profesión docente?

II.I. Marco teórico de la profesión docente

Este Máster para la formación del profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tiene su razón de ser en dotar a sus alumnos de la formación exigida para el ejercicio de la profesión docente. Estos requerimientos vienen marcados tanto por la administración como por las necesidades que van generándose en nuestra sociedad.

- Institucionalización de la labor del docente

Nuestras instituciones tienden a entender la educación como la herramienta que asegura una formación básica de todos los ciudadanos. La nueva LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) continúa con la línea de la anterior LOE (Ley Orgánica de Educación). Ambas exponen que los valores de la educación han de ser de libertad, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia y otros que ayuden a superar cualquier discriminación. También abogan por la promoción del aprendizaje permanente y la adecuación en la heterogeneidad del alumnado y la sociedad. Así se pretende que la educación sirva para que todos podamos alcanzar un pleno desarrollo de nuestra personalidad y capacidades, además de ejercer nuestros derechos y libertades fundamentales.

Más concretamente debemos tener en cuenta cuáles son los objetivos definidos para la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y el Bachillerato, ya que tendremos que trabajarlos por ser las etapas que comprende esta especialidad. Los objetivos perseguidos en la ESO son; la adquisición de elementos básicos de cultura, el desarrollo y consolidación de hábitos de estudio y trabajo, la preparación para iniciar otros estudios o la inserción en el mundo laboral, y la formación para ejercer los derechos y deberes ciudadanos. Además se presta especial atención al desarrollo de las capacidades afectivas. Mientras tanto, el Bachillerato se vincula ya a una mayor madurez intelectual y humana, que sirva para la incorporación a la educación superior

o a la vida activa en general. Los objetivos serían la formación de una valoración positiva de la ciudadanía democrática, del espíritu crítico y la asimilación de contenidos más específicos.

Para que estas intenciones puedan llevarse a cabo, la LOMCE demanda al profesorado un trabajo en equipo, coordinado, y la realización de las siguientes funciones:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Vemos pues que la administración atribuye al docente la realización de una buena cantidad de funciones, que se relacionan con distintos ámbitos sin tener por qué estar vinculados a su especialidad, sino que muchas pertenecen a campos más funcionales. Es decir, nuestras instituciones exigen que los docentes tengan conocimientos específicos, pero también pedagógicos, de acuerdo con lo necesario para desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Demandas sociales hacia el docente

A los requerimientos de tipo legal se añaden otras demandas que allí no se explicitan, pero que también deben cubrirse.

Desde un enfoque general se espera que la educación acabe con el determinismo social y dé mayor autonomía intelectual a los ciudadanos. Dependiendo de la ideología implícita en las líneas constantes de desarrollo, se marcará la evolución de las estructuras sociales y si la educación ejerce una función reproductora o democratizadora. Para que la educación realmente propicie la justicia social deben confluír los intereses de diversos actores, y dentro de ellos está la intencionalidad del profesorado. Así pues, cada docente debe mostrar un compromiso real en la contribución del papel transformador de la educación.

En el actual momento de inestabilidad sociopolítica, el mundo educativo transcurre una etapa convulsa, ya que aparecen dificultades derivadas de la situación de crisis. El docente debe hacer más con menos, pues mientras las necesidades crecen, los recursos se mantienen o disminuyen. Tomar conciencia de los nuevos retos que han surgido, afrontarlos, propiciar la cooperación, la superación y trabajar la equidad, son líneas de trabajo generales que se le presuponen ante el contexto.

También tenemos que contar con otros factores que hacen de nuestras aulas un entorno más complejo de lo que lo eran hace pocas décadas. Hoy se espera que el docente sepa trabajar con la heterogeneidad del alumnado. Debe manejar positivamente la multiculturalidad, disponer de los recursos necesarios para la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, desarrollar competencias emocionales que ayuden a los alumnos a superar las numerosas

situaciones de inestabilidad familiar, y trabajar el respeto hacia las diversas situaciones que se dan en las aulas, por ejemplo hacia los nuevos modelos de familia cada vez más frecuentes. Igualmente es necesario que tenga un buen uso de las TIC, que las aplique y ayude a aplicarlas a los estudiantes o un alto nivel de lenguas extranjeras, ya que se han convertido en una competencia fundamental de cara al futuro de los estudiantes y del propio docente con la implantación de las enseñanzas bilingües.

Además en el caso de los profesores de Secundaria, no hay que olvidar el nivel de desarrollo evolutivo del alumnado, que implica unas necesidades relacionadas con la atención a la educación afectivo-sexual, la prevención contra la drogadicción, los trastornos alimenticios, el acoso escolar y otros problemas que suelen aparecer durante la adolescencia.

En resumen podríamos decir que el docente se enfrenta a una labor con una gran responsabilidad implícita. Las instituciones le atribuyen un rol esencial en la formación de los ciudadanos y la sociedad espera que cumpla con una serie de expectativas que también abarcan mucho más que el correcto desarrollo de una materia. Para poder alcanzar estas perspectivas se hace imprescindible una formación inicial sólida, que sirva de base y sobre la que poder seguir construyendo nuevos aprendizajes que mejoren el ejercicio de la profesión.

¿Cómo hemos aprendido a ejercer la profesión docente?

II.II. Contribución del Máster al desarrollo de la profesión docente

El Máster para la formación del profesorado de Geografía e Historia ha institucionalizado la formación pedagógica y didáctica de la que han carecido durante mucho tiempo los profesores de Secundaria y Bachillerato. Es la formación inicial indispensable para comenzar a afrontar los retos del sistema educativo y adaptar nuestros conocimientos sobre la especialidad a las necesidades formativas del alumnado. Así pues, la titulación desarrolla los aprendizajes exigidos para cubrir las demandas requeridas.

Esta finalidad se consigue a través del desarrollo de diferentes competencias que podríamos articular en tres propósitos generales; *saber, saber ser y saber hacer*.

Necesitamos *saber*, tener una buena formación en nuestro campo de especialidad y una serie de conocimientos básicos sobre el mundo educativo que sirvan de punto de partida para el desarrollo profesional. Es preciso *saber ser* cuando cada vez se exige más un desarrollo integral de los alumnos, que comprenda un trabajo sobre el ámbito socio-afectivo y una educación en valores. Mientras tanto el *saber hacer* justifica la cualificación profesional que otorgan estos estudios, que han de prepararnos para saber dar respuesta a las situaciones que se le plantean a un docente en su trabajo.

Concretamente, las competencias adquiridas con esta titulación pueden exponerse como cinco competencias específicas fundamentales. Pasamos a revisar cada una de ellas para poder reflexionar sobre nuestro aprendizaje a lo largo del curso.

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Realizamos una aproximación a la profesión docente y a la situación actual del su desempeño a través de la asignatura de *Contexto de la actividad docente*.

Conocer el marco legislativo de la profesión y del funcionamiento de los centros educativos resulta esencial para saber en qué parámetros nos movemos. Con este acometido fue especialmente productivo el trabajo del Prácticum I. Pude conocer desde dentro cómo es la organización de un centro, y cuáles son las funciones de los miembros del equipo directivo y otros cargos respecto al total de la comunidad. Tras un análisis de los documentos legales comprobé que, a pesar de su escaso conocimiento por la mayoría de quienes no forman parte del equipo directivo, son una herramienta imprescindible para los centros.

También fue una primera toma de contacto con la situación actual del desempeño de la profesión. Uno de los problemas del sistema más visibles en mi experiencia fue el del fracaso escolar. Creo que, de acuerdo con Recio (1997), desde el entendimiento de la educación desde una perspectiva credencialista¹, se apunta la posibilidad de que el sistema educativo funcione más como filtro selectivo que como proceso real de formación y mejora de las capacidades productivas.

2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

Interacción y convivencia ha sido la asignatura donde más se ha trabajado esta competencia y una de las que más peso ha tenido en el Máster. Se dividió en dos partes. Una más enfocada a la contribución en el desarrollo del estudiante a todos los niveles, y otra dedicada a comprender las dinámicas de grupo y procurar un buen ambiente en el aula. Además también se hizo hincapié en el desarrollo de habilidades comunicativas

Para poder contribuir a desarrollo integral de los alumnos estudiamos sus características. Conocimos el proceso evolutivo-madurativo, comprendiendo las características cognitivas de las diferentes etapas de la adolescencia. También profundizamos en otras cuestiones fundamentales en los grupos de edad con los que trabajaremos, como la autoestima, los distintos estilos parentales o perspectivas hacia la igualdad de género.

Me pareció especialmente importante el trabajo sobre el concepto de locus de control desarrollado por Burón (1994). Se trata de un concepto clave para la motivación de

¹El sociólogo Randall Collins define la teoría credencialista de la educación. Según esta, las credenciales obtenidas mediante la educación, constituyen unos recursos que permiten a los más educados dominar determinados puestos gracias al control de acceso a los empleos privilegiados. Se crea pues un cierre o clausura social de los no-educados. Algunos autores se muestran críticos ante esta situación, como Recio o Brunet y Morell, al entender que la escuela termina entendiéndose como un lugar donde obtener títulos, donde se efectúa un filtro selectivo.

logro, la autoestima y para el aprendizaje en general. Si un alumno tiene un locus de control interno, es decir, se considera responsable de su aprendizaje, se asociará con un mayor rendimiento, al percibir que dicho rendimiento es consecuencia de una actividad propia y de imprimir mayor esfuerzo en la consecución de la tarea. Un mejor resultado consolidaría e incrementaría el origen interno del control por retroalimentación. Sin embargo es habitual que en los casos de autopercepción de ineficacia, el locus de control sea externo, que el alumno se esfuerce menos, se sienta poco capaz, con menor autoestima y relacione su fracaso con agentes externos, que él no puede controlar. Algunas estrategias interesantes para fomentar el locus de control interno serían el planteamiento de actividades inicialmente muy sencillas, con incremento progresivo en la dificultad, así como el acompañamiento del alumno y las muestras de confianza.

De una manera más práctica desarrollamos estrategias de prevención y resolución de conflictos típicos de la adolescencia. A través de ellas pudimos imaginar situaciones futuras. En concreto trabajamos cómo actuar frente a comportamientos disruptivos, la drogadicción, los trastornos alimenticios y para la educación afectivo-sexual.

En la parte de la asignatura dedicada a comprender las dinámicas de grupo y procurar un buen ambiente en el aula, se nos dieron las bases para identificar, reconocer y aplicar procesos de interacción y comunicación en los grupos. Conocimos la relevancia de los roles, del liderazgo y de los diferentes estatus de percepción de cada individuo. Descubrimos la importancia del nivel de cohesión de un grupo o de sus propias normas, y vimos los tipos de conflicto y propuestas de solución con intención de poder manejar los grupos para alcanzar mayor rendimiento.

Podríamos decir que *en Interacción y convivencia* se hizo un trabajo bastante completo de esta competencia. Pero además las optativas ofrecidas en el primer cuatrimestre estaban relacionadas en cierta manera con los aprendizajes que se llevaron a cabo en dicha materia. Para reforzar las destrezas en el manejo de grupos se proponía *Prevención y resolución de conflictos*, para poder contribuir al desarrollo pleno de todos los estudiantes se ofrecía *Atención a alumnos con necesidades específicas de*

apoyo educativo, y para trabajar en profundidad habilidades propias del docente se disponía *Educación emocional en el profesorado*.

Por inquietud personal decidí cursar *Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Allí vimos las necesidades de muchos alumnos con los que nos encontraremos en las aulas y se nos dieron recursos para poder atender la diversidad. La atención a la diversidad es una cuestión clave definida por la legislación y por el desarrollo de una sensibilidad social hacia el tema, por eso creo que, para un completo desarrollo de esta competencia, sería pertinente que todos los estudiantes de Máster la cursáramos.

3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

Esta competencia se ha desarrollado paralelamente a la anterior, ya que para impulsar y tutorizar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes es necesario propiciar una buena convivencia en el aula y conocer y contribuir a su desarrollo.

De cualquier manera, *Procesos de enseñanza y aprendizaje* ha sido la asignatura donde hemos aprendido específicamente cómo potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de haber impartido conocimientos teóricos sobre cuáles son esos procesos de enseñanza-aprendizaje y condicionantes, como el efecto Pygmalión (Rosenthal y Jacobson, 1992), ante todo hemos desarrollado algunas estrategias de potenciación, como la realización de propuestas de tutoría y el diseño de actividades creativas.

También hemos descubierto el papel fundamental de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación presente y futura. La cultura audiovisual y digital ha revolucionado la sociedad, y esto tiene su impronta en los centros educativos. Hoy gracias a las TIC podemos presentar la información mediante el uso de nuevos soportes, establecer mayor comunicación entre los agentes educativos, generar nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, aplicar metodologías ligadas a las nuevas tecnologías, realizar tareas indirectas de tipo

organizativo y por supuesto, tratar de mejorar la adquisición del aprendizaje. Después de conocer la historia de la implantación de las TIC en la educación española y su estado actual, aprendimos a manejar algunos de los recursos disponibles para poder mejorar el ejercicio de nuestra profesión aprovechando las oportunidades que las TIC nos ofrecen.

En general vemos que fue una competencia que se desarrolló de manera muy práctica y directa, ya que hace referencia a una labor docente factual.

4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Lo referido al diseño, organización y desarrollo de las materias y actividades de Geografía e Historia se ha ido trabajado de manera extensa, a lo largo de todo el curso, a partir de tres asignaturas; *Diseño curricular*, *Fundamentos del diseño instruccional y metodológico*, y *Diseño de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. Podríamos decir que ha sido la competencia desarrollada más ampliamente.

Durante el primer cuatrimestre recibimos contenidos teóricos sobre las perspectivas curriculares, sobre el propio concepto de diseño curricular, sus objetivos, los conceptos de implicación, autonomía, aprendizaje y cuestiones como la evaluación y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje. A partir de esa base teórica realizamos un proyecto transversal, la programación didáctica de una asignatura, que incluía elementos de *Diseño curricular* y *Fundamentos de diseño instruccional*. Por ser uno de los trabajos que más han contribuido a mi formación, reflexionaré sobre él en la comparación de proyectos.

En el segundo cuatrimestre *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* fue la asignatura clave para desarrollar esta competencia. De nuevo hubo un punto de partida teórico, sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, y sobre la didáctica para el aprendizaje del tiempo y el espacio, ejes de nuestras disciplinas. Tomándola como referente diseñamos una unidad didáctica que

impartiríamos durante el Prácticum II. Ha sido otro de los trabajos fundamentales del curso, así que también lo analizaré en el próximo apartado.

Vemos pues que esas tres materias han sido la base para el desarrollo de las labores docentes más estrechamente relacionadas con la disciplina, con la disciplina de las Ciencias Sociales. Siguiendo la perspectiva de Chevalland (1985), han servido para que se produzca una metamorfosis del conocimiento, para disponiendo de un saber sabio, científico, convertirlo en un saber didáctico que podemos enseñar en nuestras materias.

Considero que también han contribuido a mejorar mi capacidad para desarrollar las materias vinculadas a Geografía e Historia las asignaturas de *Contenidos disciplinares en Historia* y *Recursos didácticos para la enseñanza de materias en francés*.

En *Contenidos disciplinares en Historia* ejercitamos varias herramientas para dotar de contenidos apropiados a los temas históricos, adquiriendo recursos para mejorar la futura impartición de las asignaturas. Pues aunque la Historia es una disciplina hermana de la Historia del Arte, la discriminación de lo valioso de los contenidos resulta más controvertida y no está de más contar con apoyos que no nos hagan alejarnos de criterios científicos.

Recursos didácticos para la enseñanza de materias en francés es la optativa que decidí cursar en el segundo cuatrimestre. Siempre he tenido una vinculación cercana con la lengua y la cultura francesas, por lo que cuento con la posibilidad de poder ejercer la docencia en un centro bilingüe francés. Por este motivo creo que ha sido muy interesante cursarla, ya que he conocido la metodología habitual para la impartición de materias en lengua extranjera y he adquirido destrezas en el diseño de materiales específicos. Considero que las optativas ofrecidas sobre recursos didácticos para la enseñanza de materias en lenguas extranjeras son muy enriquecedoras, incluso necesarias, si se pretende trabajar en un centro bilingüe.

5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Gracias a la asignatura de Investigación e innovación educativa nos hemos introducido en un área estrechamente relacionada con la constante mejora y reciclaje de la actividad docente.

Hemos conocido los diferentes paradigmas y métodos que se emplean en la ciencia educativa, a los referentes en la investigación, y hemos realizado un proyecto práctico, vinculado al Prácticum III, que nos lleva a realizar nuestro propio proceso diagnóstico e innovador.

El desarrollo de esta competencia abre la puerta a seguir ejercitando en la práctica docente un área de trabajo en la que muchos profesores no llegan a implicarse y es fundamental para el futuro de la educación.

Después de analizar las cinco competencias fundamentales trabajadas en el Máster podemos considerar que se ha adquirido la formación pedagógica y didáctica necesaria para comenzar una labor docente. Además esta formación ha implicado a los estudiantes a continuar un proceso de aprendizaje en un campo que para la mayoría era desconocido, y sin embargo ahora se presenta como un terreno en el debemos seguir indagando.

¿Qué significa para mí ser un buen docente?

II.II. Experiencia sobre la docencia

Después de repasar las demandas gubernamentales y sociales para la actividad docente y las competencias desarrolladas en el máster, considero oportuno comentar mi experiencia práctica.

Al concluir mis estudios en Historia del Arte me matriculé en este Máster como consecuencia lógica a la vocación docente por la que siempre me había decantado. Durante los periodos de Prácticum pude aproximarme de manera directa a la labor de

varios docentes. Vi actitudes más tradicionales, otras más innovadoras y varias posturas frente a las demandas y problemas que iban surgiendo. También me probé en la profesión al impartir una unidad didáctica en 2º de ESO e intervenir en otros grupos. Esta experiencia directa reforzó y matizó la idea teórica que tenía anteriormente sobre las cualidades esenciales de un buen docente.

Las exigencias profesionales harán que el docente cumpla con las demandas de carácter administrativo, al menos con las más medibles. Pero el cumplimiento de las demandas sociales y de las que vayan reclamando los alumnos en el contexto, dependerá más del nivel de compromiso profesional.

Siempre he entendido la escuela como un lugar donde se aprende mucho más de lo que viene en los libros, por lo tanto mi ideal de profesor tiene bastante más que ver con el profesor que educa y se compromete que con aquel que se desentiende de todo lo que no concierne estrictamente a su materia.

Partiendo de esta idea creo que el buen docente, además de cumplir con las cuestiones propuestas para crear un saber científico por Isidoro González (2002), como estar al día de lo que concierne a su disciplina, haber recibido una formación inicial y recibir una formación permanente, también son relevantes otras ideas sobre las cualidades de un buen docente. Estas podrían resumirse en las expuestas por Morales Vallejo (2009). Él habla del perfil nuclear del profesor educador quién debería: ver su profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás, creer en su responsabilidad ética y moral de hacerse consciente del impacto que los profesores tienen en sus alumnos y en la sociedad, y aceptar la responsabilidad de verse a sí mismo como posible modelo de identificación para sus estudiantes.

Mi propia experiencia como alumna, como monitora e incluso durante los prácticums, me hace ver que la presencia de educadores con estas características en los centros educativos es imprescindible. El propio contexto lo reclama y además hoy nos encontramos ante una sociedad que cada vez dedica menos tiempo a la educación en casa. Sería legítimo pensar que actitudes irresponsables por parte de algunas familias o simplemente la falta del tiempo y espacio necesarios para cultivar una buena

educación en los hogares, no debe traducirse en una carga extra para los centros educativos, y en cierta manera es así, hay cosas que sólo pueden enseñarse en el ámbito familiar, pero hay muchas otras para las que la enseñanza puede ser compartida o incluso es la escuela el lugar más propicio. Otra razón importante para no escudarse en que educar no es labor del profesor, es el perjuicio de los estudiantes, si ni en casa ni en la escuela se les transmiten ciertos valores o actitudes, no podemos tener altas expectativas ni exigencias sobre ellos en el futuro.

Sin embargo, creo poder afirmar que aún son muchos docentes de Secundaria y Bachillerato no se implican en contribuir a la formación integral. Pero esta crítica al comportamiento de ciertos docentes, no pretende hacer recaer toda la responsabilidad de éxitos o fracasos sobre ellos. Hay muchos agentes que intervienen; las políticas educativas, el ideario de los centros, el valor que la sociedad da a la educación y la propia valoración del contexto que hay detrás de cada alumno. Simplemente, respecto a lo que nos concierne, creo que es importante realizar una autocrítica y a la vez inspirar para mejorar nuestras actitudes individuales y como conjunto.

Ante las dificultades que también existen para los docentes, me parece reveladora la propuesta de Juan Carlos Tedesco (2011) quien nos dice *“La actual situación de los docentes parece definida por una paradoja de vigencia casi universal. Por un lado, se reconoce que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes y, por el otro, se aplican medidas que provocan un profundo proceso de desprestigio de su profesión. Para salir de esta paradoja es necesario diseñar políticas integrales, que abarquen al menos tres dimensiones: condiciones de trabajo, que involucren no solo el salario sino la organización del trabajo escolar; la formación inicial y continua, que garantice niveles mucho más altos de profesionalismo y que atraiga a la docencia a jóvenes talentosos y, en tercer lugar, el diseño de la carrera docente, que permita progresar en el ejercicio de la profesión basándose en factores más genuinos que la mera antigüedad. Esta estrategia integral persigue recuperar altos niveles de compromiso por parte de los docentes en el logro de resultados de*

aprendizaje de sus alumnos, particularmente de aquellos que provienen de las familias más modestas“

A pesar de la necesidad de mejora de algunos aspectos q no siempre ayudan, tomarse esta profesión en serio, como una responsabilidad ciudadana y con los alumnos, nos hará traer a la conciencia nuestra obligación de servicio y nuestro compromiso con todos los alumnos que, a mi juicio, va más allá de llegar a clase y recitar una serie de conocimientos. Si lo hacemos, al menos en cuanto a creencias, nos convertiremos en profesores educadores, y espero que la experiencia y algunas pautas que vayamos recogiendo gracias a la formación, nos ayuden a serlo también en la práctica.

III. Comparación crítica de los proyectos

III.1. Justificación de la elección de los proyectos

Los proyectos seleccionados para este trabajo han sido tres:

1. La programación didáctica para Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato, proyecto de *Diseño curricular y Fundamentos del diseño instruccional*.
2. La unidad didáctica *La ciudad en la cristiandad medieval* diseñada para 2º de Educación Secundaria Obligatoria, trabajo exigido para *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y para el Prácticum II.
3. El proyecto de investigación sobre los planteamientos de enseñanza de mi tutor de prácticas, realizado durante el Prácticum III y presentado para *Investigación e Innovación de la profesión docente*.

La selección de proyectos se ha hecho valorando varios factores. Para empezar considero que las programaciones y las unidades didácticas son las herramientas básicas y fundamentales para cualquier docente, ya que a partir de estos textos se unifican y se dotan de coherencia las enseñanzas de una materia, además de ser la guía que debe seguir el profesor para desarrollar correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo las actividades incluidas la manera de materializar el aprendizaje y el foco de nuestra atención en posterior análisis.

También he escogido el proyecto de investigación. Me ha parecido muy interesante realizarlo y lo considero útil para comparar mi visión sobre las actividades y sus resultados con las de otro docente.

III.II. Análisis de los proyectos

Mi pasión por la historia de la humanidad, expresada a través del patrimonio u otros medios, me genera la necesidad, como deber autoimpuesto, de divulgarla a modo de herramienta para la comprensión y transformación del mundo que nos rodea, no como un mero conjunto de conocimientos acumulativos y eruditos.

Por este motivo, y de acuerdo con las ideas de Marqués Graells (2000) sobre que el papel de los formadores ya no es tanto la impartición de conocimientos, como promover el aprendizaje autónomo o estimular su desarrollo integral mediante actividades críticas y aplicativas, he decidido establecer una comparación crítica de los proyectos. Con ella veremos su contribución a ese propósito más utilitario, generando un **aprendizaje activo**, a través del análisis de lo que pretendo que ocurra en el aula, del planteamiento de las propias actividades.

Barr y Tagg (1995) son dos teóricos que han reflexionado sobre los paradigmas educativos. Contamos con un paradigma denominado de la enseñanza, centrado en la transferencia de conocimientos del profesor hacia el alumno, el más habitual, que se relaciona con métodos conductistas y cognitivista. Y otro llamado **paradigma del aprendizaje**. En este caso el objetivo sería que cada alumno creara su propio aprendizaje a partir de una metodología constructivista.

Según teorías constructivistas la propia actividad del estudiante es la que construye el aprendizaje. Una alta implicación, la inversión de esfuerzo y tiempo en lo académico, es la clave para que la actividad sea intensa y significativa. Para ello hay que contar con un diseño instruccional que fomente la implicación y la proyecte sobre tareas y retos académicos ricos, exigentes y significativos. Ya hemos visto que como profesores nuestra labor es educar. Por encima de la mera transmisión de conocimientos, debemos lograr que los alumnos adquieran un conocimiento profundo, integrado y global que permita su manejo. Para esto debemos diseñar una metodología de trabajo y unas actividades que fomenten la práctica de su propio conocimiento. El primer paso sería lograr una motivación intrínseca, y según Alonso Tapia (1996), la clave para conseguirlo es transmitir la utilidad de la tarea,

conocer las experiencias previas y finalmente ofrecer un desafío acorde al interés despertado. Como profesores si conseguimos plantear un trabajo continuo, desafiante y motivador, nuestra labor pasará a ser de mero mediador y facilitador de la tarea, dejando a los alumnos construir su propio aprendizaje.

Schank (1995) con su frase: “Lo que el estudiante hace, la intensidad y naturaleza de su actividad, es lo que determina de forma directa su aprendizaje”, viene a reforzar estas posiciones. Responde a una visión constructivista de la educación, pues propone que el aprendizaje profundo del estudiante sólo puede lograrse mediante la autonomía, con el trabajo propio del conocimiento, y por consiguiente con la implicación que se genera de lo anterior. Los estudiantes deben sentir la utilidad y trascendencia de la actividad que están realizando.

Tomando esta base teórica, **una buena actividad** se definiría por cumplir con una serie características. Debería resaltar algo valioso para los estudiantes y la materia. De este modo se generará implicación intrínseca, interés por aprender. Además es importante regular la intensidad intelectual, ha de tener una exigencia cognitiva adecuada para que genere una actividad mental intensa y les lleve a razonar. En relación con este punto es imprescindible controlar la accesibilidad, si hablamos de un reto alcanzable, resultará atractivo y generará implicación inmediata en la tarea, si aparece demasiado sencillo o demasiado complejo los estudiantes se desmotivarán. Obviamente para regular esto es imprescindible conocer al alumnado, su desarrollo cognitivo y sus conocimientos previos.

También es muy importante tener claras las expectativas y que se reflejen claramente en la evaluación. La evaluación sólo será útil si es clara y coherente con exigencias adecuadas a la relevancia de la actividad y se orienta al aprendizaje profundo, con carácter formativo. Dotar al alumno de cierta autonomía hará que su capacidad de decisión genere una implicación mayor y aumente la intensidad de la actividad. Igualmente creo que el trabajo será mejor si es colaborativo-cooperativo. El grupo impulsará más implicación, un compromiso, y el entrenamiento de la responsabilidad. Además, por constante negociación con los miembros del grupo, la interdependencia será positiva y orientará a todos al aprendizaje profundo.

Tampoco hay que olvidar para diseñar una buena actividad otros criterios como la economía de la tarea, que haya un balance entre tiempo y aprendizaje, y es recomendable realizar debates que movilicen ideas previas y vayan encauzando la actividad.

Con esta definición de lo que es una actividad de calidad, que propicia un aprendizaje activo y valioso, paso a analizar cuál ha sido el nivel de logro del planteamiento de buenas actividades en los proyectos.

- Programación didáctica

El objetivo de una programación didáctica es definir un diseño general de una asignatura más que entrar en un diseño concreto de las actividades. Sin embargo sí debe explicitarse la metodología que se llevará a cabo, en la que al menos se incluirán los tipos de actividades a realizarse.

En mi programación opté por una metodología que potenciara el descubrimiento y la construcción de conocimientos propios que ayudaran a los alumnos a construir ideas bien fundamentadas sobre los problemas de nuestro tiempo. Esa orientación hacia un aprendizaje profundo, transferible y perdurable, se materializó por medio de actividades que el alumno desarrolla por sí mismo, hablamos pues de un aprendizaje activo.

En cada uno de los bloques definidos para la asignatura planteo actividades de dos tipos diferentes desde el punto de vista del estudiante; actividades teóricas y prácticas. De acuerdo con los propósitos, objetivos y el enfoque metodológico se dio más tiempo y valor a las actividades prácticas para el alumnado.

Las actividades teóricas fueron clases expositivas. Las considero necesarias para que los alumnos conozcan y comprendan la relevancia de una serie de procesos, hechos y personajes básicos, que además deberán seguir trabajando en las actividades prácticas.

Las actividades prácticas planteadas son de 8 diferentes: realización de ejes cronológicos, elaboración de mapas, elaboración de un glosario personal de

conceptos, análisis de fuentes, debates, trabajos de investigación voluntarios y actividades complementarias fuera del aula.

Partiendo de los criterios exigidos a una actividad de calidad, la elaboración de ejes y mapas resalta aspectos valiosos para los estudiantes, pues la ubicación en el tiempo y en el espacio es clave en Ciencias Sociales. Sin embargo no son las tareas que generen una actividad mental demasiado intensa.

Las actividades complementarias fuera del centro pretenden simplemente aprovechar el carácter social de la materia para completar el trabajo del aula e interesar más a los alumnos.

El análisis de fuentes y la opción de realizar trabajos de investigación voluntarios sí exige una mayor intensidad mental. Además, de acuerdo con mis objetivos, en la línea de Seixas y Peck (2004), la historia escolar debe acercarse críticamente a las narrativas históricas, buscar la confrontación e incluso la construcción de relatos propios sobre el pasado, lo que sería dinamizado con los debates.

Pero quizás la actividad más interesante de entre las planteadas sea la confección de un glosario de conceptos personal. El desarrollo conceptual es uno de los objetivos más importantes para las Ciencias Sociales. Hay autores como Benejam (1999) y Tribo (1999) que apuestan directamente por que los conceptos sean el centro de los currículos en Ciencias Sociales. El glosario, además de desarrollar esa competencia, supone un reto accesible, gracias a la negociación que existe en el aula y a la evaluación formativa del mismo. También desarrolla la autonomía del estudiante, pues no deja de ser una actividad personal, en la que existe cierta libertad.

Es decir, el glosario sería la actividad más completa, que más cumpliría con los requisitos de calidad. Por lo tanto es a la que más importancia debería dársele ya que trabaja el aprendizaje de manera más enriquecedora para los estudiantes.

- Unidad didáctica

La unidad didáctica es un proyecto de mayor concreción que la programación. Aunque mi programación y mi unidad no estén diseñadas para la misma materia ni para el

mismo curso, sí siguen la media línea teórica, y la metodología expuesta en la programación es coherente con la de la unidad. Por eso podemos analizar las actividades concretas que se proponen para su desarrollo y ver cuáles fueron los resultados percibidos en el Prácticum II.

Con ellas traté de fomentar cuanto fue posible el aprendizaje por descubrimiento, impulsando la elaboración constante de conceptos propios a pesar de trabajar con un grupo de edad de menos desarrollo cognitivo. Intenté que el alumno fuera el verdadero protagonista de su aprendizaje, mientras como docente debía facilitar este objetivo con el mayor número de recursos a su alcance.

De nuevo hubo intervenciones magistrales como base a actividades posteriores. También volví a emplear el debate para movilizar ideas previas y tratar de contraponer con otras nuevas, y presenté la posibilidad de presentar trabajos voluntarios.

Desde el centro se me exigió la realización de esquemas. Aunque no eran una herramienta que pensara utilizar, he de reconocer que creo ayudaron a los alumnos a procesar los contenidos. Además de porque eran habituales para ellos, creo que fueron útiles al tratarse de estudiantes de entre 13-15 años, en la adolescencia temprana, con un desarrollo cognitivo aun básico.

Pero en este caso la actividad más interesante fue la realización de un estudio de caso sobre las ciudades bajomedievales. Creo que el estudio de las ciudades para hablar de la Baja Edad Media es un tema valioso, resumen de la nueva sociedad e interesante para que los alumnos reconozcan la pervivencia de determinados elementos hasta la actualidad. Fue un taller adecuado a su nivel, un reto que resolvieron gracias a estar apoyado constantemente por la profesora y a su trabajo en pequeños grupos, donde la negociación y la convivencia favorecieron a todos. De acuerdo con la intensidad de la actividad estuvo la evaluación, pues este taller comprendía el 40% de la calificación de la unidad.

Como conclusión creo que estos tipos de talleres o estudios de caso son una actividad muy interesante para desarrollar con alumnos de los primeros cursos de la ESO.

Mientras que con estudiantes más mayores y maduros se puede trabajar el desarrollo conceptual más directa y fácilmente.

Llevar a cabo también otros tipos de actividades como algunas de las mencionadas puede servir para completar aprendizajes, para adaptarse a todos los alumnos y trabajar aspectos más concretos.

- Proyecto de investigación

Después de ver cómo he trabajado mis actividades para que produzcan aprendizajes activos, podemos pasar a ver cuál es la relación con las actividades de mi tutor de prácticas.

Tanto para él como para mí el esfuerzo preparatorio y de ejecución de estas tareas se ve recompensado en la actitud de los alumnos y la calidad de su aprendizaje.

Aunque admitía no tomar suficiente tiempo en la preparación de sus sesiones por diversos motivos, creía que desarrollar actividades fuera de los libros de texto, originales, era la estrategia para cambiar el planteamiento tradicional de la Historia en la escuela.

Además de intervenciones expositivas, la actividad que más empleaba eran los debates. Con ellos intentaba ampliar la visión de los alumnos y desarrollar los conceptos que iban surgiendo. Pero se mostraba abierto a estudios de caso, que le parecían muy interesantes en cualquier curso y consideraba que a las actividades de fuera del centro se les daba menos valor del que realmente tenían.

Vemos pues que las tipologías de actividades surgidas como iniciativas para que el aprendizaje del estudiante sea activo, no difieren demasiado de las mías. Sin embargo es cierto que su mayor experiencia y conocimiento del alumnado le permite pulir características de las mismas, sobre todo en lo referido a predecir el comportamiento del alumnado. Su moderación de los debates era más ajustada que la mía o sus consejos sobre los grupos de trabajo fueron muy importantes poder tener buenos resultados de aprendizaje.

Podríamos concluir con la idea de que, si bien las actividades que hemos podido preparar durante el máster han contado con una buena base y acompañamiento, y han podido promover aprendizajes activos, una mayor práctica las mejorará y adecuará más a los grupos concretos de edad.

IV. Conclusiones y propuestas de futuro

IV.I. Conclusiones

Después de realizar este trabajo, en el que ya se han ido exponiendo reflexiones sobre la profesión docente, posiciones teóricas cotejadas con la práctica y consideraciones sobre otros aspectos, paso a reflexionar de manera más general sobre el aprendizaje del Máster.

Como ya se ha visto, a lo largo del curso hemos ido desarrollando aprendizajes generales y sobre la especialidad. Hemos avanzado mucho teniendo en cuenta el punto de partida general. Ahora conocemos más el sistema educativo y la psicología de los adolescentes, somos más conscientes de los problemas educativos generales y de la secundaria, tenemos muchas más estrategias para nuestra práctica profesional, hemos adquirido ciertas nociones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales y podemos manejar los contenidos suficientes sobre nuestras materias.

De cualquier manera lo aprendido no ha supuesto, ni ha pretendido ser, una guía definitiva sobre cómo ser profesores. En todo caso diría que es una base ancha, compuesta de un repertorio bastante extenso de recursos que tomar, a partir de la que cada uno debe elegir, en función de su personalidad y criterios, sobre qué partes quiere seguir construyendo. Creo que Tribó Travería (2008) lo expresa bastante bien cuando dice: “Para aprender y enseñar ciencia en secundaria no existe un único método ni un método mejor que los demás. Es positivo ejercer un cierto pluralismo metodológico o eclecticismo creativo... Entre la pluralidad de metodologías, un buen profesor ha de escoger aquella que facilite la coherencia entre la lógica de la disciplina (código disciplinar, paradigma, conceptos y contenidos básicos de la ciencia) y la lógica psicopedagógica de los alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, dificultades de aprendizaje, contexto sociocultural)”.

Así pues creo que el balance es positivo, si bien sería excesivo pensar que este ha sido el final de nuestra formación como docentes. Una de las cosas más importantes que se nos ha transmitido este año es la necesidad de actualización y por ello paso a realizar algunas propuestas de futuro.

IV.II. Propuestas de futuro

Partiendo de que considero que una buena formación es clave para una buena calidad de los docentes, mi primera aportación está de acuerdo con la afirmación de Isidoro González (2010), quien aboga por que la formación del profesorado de secundaria tenga exigencias equivalentes a las de grado. Una formación más completa mejoraría el prestigio docente y el propio sistema educativo.

Así mismo creo que tenemos que esforzarnos en mantener una formación permanente. Si estamos de acuerdo en que debemos preparar a nuestros alumnos para vivir en un mundo cambiante, también debemos ir actualizando nuestros planteamientos disciplinares, pedagógicos y didácticos para que se adecuen a los tiempos.

Hablando de nuestros tiempos no podemos negar las posibilidades que nos ofrecen las TIC. Estas están cada vez más presentes en los centros, sin embargo muchas veces se ignoran y en algunos casos su uso no asegura aprendizajes más valiosos. Por eso creo que cada docente debería realizar un uso crítico de las nuevas tecnologías. Como dice García Fernández (2006) “El papel de los educadores es integrar las nuevas tecnologías a la educación, pero siendo rigurosos en su aplicación, consiguiendo que éstas faciliten el trabajo de nuestros alumnos y a la vez enriquezcan su aprendizaje.” Mi propuesta en este aspecto es tener una buena familiarización anterior con las TIC y los recursos que ofrecen para las Ciencias Sociales, para que así su proyección en el aula contribuya realmente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto muy importante a partir de ahora va a ser el conocimiento de los docentes de lenguas extranjeras. A pesar de la disparidad entre la calidad de la formación en idiomas a la que la mayoría hemos podido acceder y el nivel de exigencia, es una realidad que tener un buen nivel es fundamental para conseguir trabajar por el gran crecimiento de centros bilingües. Así que creo que este tiene que ser uno de los pilares de nuestra formación permanente, ya que es un ámbito que necesita de un trabajo continuo.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero hablar de la relevancia de la investigación y la innovación educativa. Me parece fundamental que exista una amplia implicación del profesorado en este campo, pues debería ser el principal motor de la renovación de las prácticas y del sistema educativo. Espero que a partir del desarrollo de una competencia relacionada en este Máster, los futuros docentes participemos en el cambio, pues citando a Shulman (1999) en cuanto se refiere a las posibilidades de la investigación y la innovación docente: “Como profesión podemos llegar a ser mucho más sabios sobre cómo anticiparnos y enfrentarnos a la incertidumbre. Podemos desarrollar nuevas formas de indagación que permitan aprender y, al mismo tiempo, ser soporte de la "sabiduría de la práctica".

V. Referencias documentales

- Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (1996). *Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia* Publicado en *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid, Pp. 7-37.
- BARR, R. B. y TAGG, J. (1995). *From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education*. Change, 27(6).
- BENEJAM ARGIMBAU, P. (1999), *La oportunidad de la identificación de los conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales*, Íber, didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 21.
- BURÓN, J. (1994), *Motivación y aprendizaje*, Mensajero, Bilbao.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble.
- GARCIA FERNANDEZ, J. (2006), *El uso de las TIC en las ciencias sociales. Una experiencia en el aula*. Revista Educar: Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte. Nº 10, Murcia.
- GONZÁLEZ, I. (2002), *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico*. Publicado en *La geografía y la historia, elementos del medio*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- GONZÁLEZ, I. (2010), *El nuevo profesor de Secundaria*, GRAÓ.
- MARQUÉS GRAELLS, P. (2000), *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*, UAB.
- MORALES VALLEJO, P. (2009), *El profesor educador*. Publicado en Morales vallejo, P.: *Ser profesor, una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- RECIO, A. (1997), *Trabajo, personas, mercados*, Barcelona, Icaria.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1992), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils intelectual development*. Irgvinton Publishers, Nueva York.
- SCHANK, R. y CLEARY, C (1995): *The Learning Waterfall and Natural Learning*. Engines for Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SEIXAS, P. y PECKER, C. (2004), *Enseñar a razonar históricamente*, Publicado en A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacic Educational Press.
- SHULMAN, L.S. (1999), *Taking learning seriously*. Change, 31(4), 11-17.
- TEDESCO, J.A. (2011), *Educación para la justicia social*. Publicado en El País, 12/10/2011.

- TRIBÓ TRAVERÍA, G. (1999). *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Revista Íber, núm. 21.
- TRIBÓ TRAVERÍA, G. (2008) *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*. Educación XXI, núm. 11.
- Webgrafía
 - *Recopilación del texto completo LOE-LOMCE*. (2013). Consultado el 13 de junio 2014, de: http://www.anpe.es/wp-content/uploads/2013/01/LOMCE_LOE.pdf
 - *Descripción detallada de las competencias que se adquieren en la titulación*. (2013). Consultado el 1 de junio 2014, de: http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/descripcion_detallada.html

VII. ANEXOS

ANEXO 1: Programación didáctica.....	31 - 55
ANEXO 2: Unidad didáctica.....	56 - 81
ANEXO 3: Proyecto de investigación.....	82 - 99

ANEXO 1: Programación didáctica

ÍNDICE

I.	Propósitos de Historia del mundo contemporáneo	2
II.	Análisis del currículo oficial	4
III.	Objetivos de la asignatura	7
IV.	Planteamiento metodológico	9
V.	Planteamiento de la evaluación	14
VI.	Secuenciación	16

I. Propósitos de Historia del mundo contemporáneo.

Los estudiantes del primer curso de bachillerato se encuentran en un momento fundamental de su desarrollo cognitivo. Es un estado evolutivo en el que empiezan a realizar las primeras abstracciones de orden superior, las primeras tomas de decisiones que no admiten contradicciones. Además aumenta su experiencia social, se hace más compleja, y han de comenzar a posicionarse en ella. La situación es óptima, hace necesaria la adquisición de conocimientos que argumenten sus posiciones ante las cuestiones sociales.

Habitualmente las asignaturas de ciencias sociales no han aprovechado esta aptitud de los alumnos. Igual que el resto de materias impartidas en Bachillerato, suelen seguir una perspectiva académica tradicional, que exige al estudiante adquirir conocimientos sobre la disciplina, como si se tratara de una enciclopedia sintética que memorizar, sin debate aparente. Pero la toma de posturas frente al hecho histórico y su argumentación es una meta alcanzable para estos alumnos. Ante esta situación, el curso de Historia contemporánea universal, deberá hacer que el estudiante conozca los principales hechos de la historia más reciente y se debatirán los puntos conflictivos. Así se le ayudará a comprender el porqué y el cómo de nuestras complejas estructuras sociales. Esta materia debe darles a los estudiantes las herramientas necesarias para crear su propia imagen de la dinámica social, convertirles en individuos intelectualmente independientes, que sean capaces de analizar y desenvolverse en la actualidad mundial.

Para alcanzar ese propósito general, y cumplir con el marco legal, es necesario impartir una serie de contenidos sobre los hechos históricos del periodo contemporáneo, a nivel político, económico, social y cultural, tanto como propiciar una perspectiva crítica de estos.

La perspectiva académica más tradicional, que establece un solo relato de la historia que los estudiantes deben memorizar, no contribuye a los fines indicados. Pero la valoración de la disciplina sigue siendo necesaria, el conocimiento de ciertos datos relevantes es fundamental, estos podrán trabajarse, discutirse y relacionarse, entre sí y

con el momento presente. La creación de opiniones argumentadas es otra competencia básica e implícita en el trabajo del historiador. Con lo que se hace necesario tomar la disciplina como corpus de conocimientos que adquirir y trabajar los problemas habituales de esta. Hablamos pues de tomar una perspectiva académica, que no deja de despertar en el estudiante su espíritu crítico, por lo que se vincula con un enfoque socio-político de la materia. Además, esa reflexión sobre los problemas genera implicación y desarrollo cognitivo, social y personal del estudiante, como pretenderían las perspectivas psico-educativa y didáctica. Estas últimas están presentes en el proyecto de manera complementaria, no excluyente. Así enriquecen al global de la asignatura sin tener por qué minusvalorar la disciplina misma.

Esta postura me parece la que más ámbitos trabaja, la más completa y enriquecedora para los alumnos, quienes están a punto de enfrentarse a los retos que les va plantear la sociedad en la vida adulta. Creo prescindible un enfoque económico-laboral de la materia, pues esta perspectiva refuerza valores pragmáticos, que no están de acuerdo con los socio-políticos que condicionan el propósito general; desarrollar ciudadanos cultos, críticos y activos, que proyecten en la sociedad valores que fomenten un mundo mejor, más justo. Tomar la rentabilidad como un factor primordial que determine la validez de lo aprendido o del trabajo realizado contradice valores básicos que han de guiar una sociedad democrática y que lucha por la equidad.

Los conocimientos adquiridos sobre los hechos históricos contemporáneos les darán mayor cultura, las herramientas necesarias para argumentar sus opiniones acerca de los temas de actualidad. Reconocer la Historia como una disciplina viva, antidogmática, no hermética, que admite discusión y nuevas investigaciones, les hará rechazar discursos cerrados, impuestos. Y todo esto llevará a la comprensión de las dinámicas sociales, a su interpretación, lo que desarrollará la empatía de los alumnos con otros individuos que no se encuentren en su mismo contexto socio-cultural, además de comprometerles como ciudadanos críticos y activos, que participen en los constantes procesos de cambio, de manera consciente y argumentada, aprendiendo del pasado y proyectando hacia el futuro valores democráticos que contribuyan a una mayor justicia social.

II. Análisis del currículo oficial

Si analizamos el currículo oficial, propuesto por el Gobierno de Aragón para la asignatura de primero de Bachillerato, Historia del mundo Contemporáneo, vemos que marca el trabajo de diferentes competencias provenientes de diferentes perspectivas sobre la concepción de la asignatura.

Al inicio se exponen unos propósitos con sesgo socio-político, como alcanzar mayor bienestar social a través de la inculcación de valores democráticos, y comprender y comprometerse ante los problemas actuales, o se niega la perspectiva de la historia más tradicional, pues describe el conocimiento histórico como anti-dogmático, abierto a nuevas investigaciones. Vemos esta intención claramente en fragmentos como este:

“Asimismo, ha de servir para que los alumnos se sensibilicen con los retos del presente y adquieran una actitud crítica ante los problemas de hoy, comportándose como ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones para la sociedad a la que van a incorporarse de manera activa dentro del marco de referencia de un mundo cada vez más globalizado e interconexionado. La solidaridad, la defensa de la libertad, los derechos humanos, la democracia y la paz deben ser los valores que esta materia aporte a la formación humana y cívica de los jóvenes.”

Sin embargo en el desarrollo del currículo también se va introduciendo, especialmente a través del apartado de contenidos, un enfoque más académico. Allí se indican un compendio de periodos, hechos concretos y personajes que el alumno debe conocer. También en los criterios de evaluación veríamos esta tendencia, por ejemplo en los criterios 2 y 4:

“2. Situar cronológicamente los acontecimientos, procesos y personajes más relevantes de la historia del mundo en los siglos XIX y XX, valorando la relación existente entre ellos y su influencia en comportamientos colectivos.”

“4. Situar cronológicamente e identificar las características de las diferentes fases de expansión y recesión que ha experimentado la economía mundial contemporánea, determinando a través del análisis de un caso relevante las consecuencias que los períodos de uno y otro signo tienen en las relaciones sociales, los modos de vida, la ocupación laboral o la política internacional.”

Es decir, el currículo coloca el corpus de conocimiento en una buena posición, aunque no está determinando cómo ha de trabajarse. Digamos que marca un temario imprescindible, pero queda abierta la posibilidad de aproximación a esos temas desde perspectivas muy diferentes.

También hay puntos dirigidos por una perspectiva académica que acerca al alumno a los problemas disciplinares, al trabajo del historiador. Se menciona tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación que se desarrollen competencias que caracterizan a los expertos, el empleo de fuentes diversas, para que conozcan el desempeño de la profesión. El trabajo de esas competencias más prácticas, incluye el del desarrollo cognitivo, fundamental para perspectivas psico-educativas, y la implicación del alumno, creándole una experiencia significativa para su persona, como pretendería una perspectiva didáctica. Son algunos ejemplos de esto el objetivo número 8 o el décimo criterio de evaluación:

“8. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas -realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o la proporcionada por las tecnologías de la información-, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados, y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.”

“10. Obtener y analizar información sobre el pasado de fuentes diversas, valorando su relevancia, y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos, empleando adecuadamente la terminología histórica y reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones que puede tener una misma realidad histórica.”

Vemos pues que el currículo oficial incluye prácticamente todos los enfoques posibles. Describe de manera extensa objetivos, contenidos y requisitos de evaluación, mezclando una perspectiva académica, con menciones a objetivos socio-políticos, y también psico-educativos y didácticos, que no siempre son fáciles de combinar con la impartición de todos los contenidos propuestos. El peso final que cada perspectiva tenga en la asignatura será determinado por la intencionalidad del docente, la concepción que tenga de su propia disciplina y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor debe negociar con el currículo, no es posible organizar una asignatura que englobe todos esos criterios, por lo que tiene margen para optar por las opciones que pueda compatibilizar y que se ajusten más a su intención y capacidad. Esto hace que, a pesar de la aparente determinación que puede significar el currículo, el docente termine por conservar buena parte de su libertad de actuación sin salirse del marco legal. El currículo justifica desde las perspectivas más tradicionales a otras vinculadas con propósitos que se alejan de la disciplina, todo depende de a qué partes del currículo oficial les dé más valor el docente que puede y debe crear una programación ajustada a las necesidades del entorno, de los alumnos y a los recursos disponibles.

Haciendo referencia a las primeras líneas del texto oficial que hablan de la necesidad de la historia contemporánea para la comprensión de la actualidad mundial y para la formación de una ciudadanía comprometida con la construcción de un mundo mejor, y tras haber estudiado con detenimiento todo el documento, considero que los propósitos de mi asignatura son perfectamente compatibles con las exigencias del currículo aragonés.

III. Objetivos de la asignatura

Cumpliendo con la normativa estatal, con las directrices dadas por el Boletín Oficial de Aragón, y en coherencia con los propósitos de la asignatura, estos son los objetivos definidos para el curso de Historia del mundo contemporáneo:

1. Conocer y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, hechos y personajes más relevantes del periodo.

Tener claro qué, cuándo, dónde y/o quién es fundamental para que los alumnos puedan contar con un esquema mental sólido. A partir de éste podrán construir conocimientos más abstractos y adoptar posturas bien argumentadas, podrán comprender globalmente la historia contemporánea y el complejo contexto internacional en el que vivimos.

La finalidad no es recordar durante un periodo indeterminado una serie de datos concretos, sino darles a los estudiantes herramientas para la comprensión de los procesos históricos. Se trabajarán constantemente líneas de tiempo en las que deberán situar: Antiguo Régimen, Revolución Americana, George Washington, Primera Revolución Industrial, Adam Smith, Ejecución de Luis XVI, Revolución Francesa, Imperio napoleónico, Congreso de Viena, Simón Bolívar, unificación de Italia, unificación de Alemania, Abraham Lincoln, emperador Meiji, publicación del Manifiesto Comunista, Karl Marx, Mijail Bakunin, Primera Guerra Mundial, Revolución Bolchevique, Lenin, Trotsky, Stalin, felices años 20, Crack del 29, Franklin D. Roosevelt, Hiro Hito, Mussolini, Hitler, Franco, Segunda Guerra Mundial, Winston Churchill, Harry S. Truman, Guerra Fría, fundación de la ONU, fundación de la OTAN, fundación de la CEE, John F. Kennedy, Mao Zedong, Ché Guevara, Fidel Castro, mayo del 68, Simone de Beauvoir, Gandhi, Martin Luther King, Salvador Allende, Gorbachov, Caída del muro de Berlín, creación de la UE, nacimiento del G8, Guerras Yugoslavas, Yaser Arafat, Nelson Mandela, La Gran Guerra de África, Subcomandante Marcos, George W. Bush, Osama bin Laden, Vladimir Putin, Barack Obama, primavera árabe, Kim Jong-il, Tenzin Gyatso, Aminatou Haidar.

2. Conocer, analizar y utilizar adecuadamente los conceptos más relevantes del periodo.

Como consecuencia de un buen trabajo de interiorización y personalización de los conceptos esenciales para comprender la Edad Contemporánea, los alumnos podrán emplearlos correctamente en ejercicios orales y escritos, además de integrarlos en su vocabulario y tener una visión más abstracta y más completa del mundo que les rodea.

El desarrollo de cada concepto es personal en cada individuo. Por eso, para que los conceptos que se van adquiriendo sean lo más complejos posible en cada alumno, se requiere un trabajo prolongado, desde múltiples perspectivas y utilizando diversas fuentes. Estos conceptos clave que deberán utilizar son: ilustración, revolución, nacionalismo, liberalismo, imperialismo, socialismo, anarquismo, comunismo, fascismo, genocidio, democracia, feminismo, resistencia, globalización y terrorismo.

3. Argumentar posturas propias a partir de argumentos de carácter científico.

Construir relatos y contar con ideas propias y bien argumentadas a partir de la información dispuesta, es una demostración de una buena reflexión y del desarrollo del espíritu crítico. La contraposición de posturas ante un mismo hecho, el debate y la enunciación de reflexiones personales son las vías a través de las que debe desarrollarse esta capacidad de los alumnos que les ayudará a interpretar globalmente las complejas dinámicas sociales y les convertirá en ciudadanos críticos y responsables.

4. Manejar diferentes fuentes

Saber interpretar y comparar fuentes, tanto primarias como secundarias, es esencial para acercarlos a la profesión del historiador. Es el medio más directo para comprender cómo se escribe la historia y la multiplicidad de relatos que puede haber de un mismo hecho, rompiendo así con estereotipos y eliminando la visión dogmática de la Historia. Pero el manejo de fuentes también es una competencia fundamental para desarrollar su autonomía, para que aprendan a aprender y sean capaces de desenvolverse con éxito en el terreno de la investigación, ya sea histórica o de cualquier otro campo en el que deban trabajar a lo largo de su vida o por el que tengan inquietud y quieran saber más.

IV. Planteamiento metodológico

- **Principios de enseñanza y aprendizaje:**

La cuestión metodológica es una de las más importantes a la hora de diseñar una asignatura. El cómo influye fuertemente en el tipo de aprendizaje que van a hacer los alumnos. Por esta razón, para ser acordes con los propósitos y objetivos de la materia, el planteamiento metodológico de esta asignatura debe proporcionar a los alumnos ciertos conocimientos generales, pero sobre todo potenciar el descubrimiento y la construcción de conocimientos propios que les ayuden a construir ideas bien fundamentadas sobre los problemas de nuestro tiempo.

Esta orientación hacia un aprendizaje profundo, transferible y perdurable, debe hacerse especialmente por medio de actividades que el alumno desarrolla por sí mismo. Estamos hablando de un aprendizaje centrado en el alumno, en el que ejercita las competencias con la ayuda del profesor. Este aprendizaje por experiencia y acción directa va a crear un andamiaje propio que permitirá la sostenibilidad de ideas más personales, favorecerá el desarrollo del espíritu crítico del estudiante y tratará de que cada alumno le dé un significado individual a su aprendizaje, lo que está muy relacionado con la potenciación de su desarrollo cognitivo. Para poder llevar a cabo este tipo de actividades debe ofrecerse a los alumnos un asesoramiento constante sin que pierdan autonomía, capacidad de decisión, así como proponerles una serie de retos alcanzables que favorezcan su implicación en cada una de las tareas y en el global de la asignatura.

La clase tiene que ser un espacio de aprendizaje poderoso, donde no sólo se ofrezca información, sino que se propongan actividades interesantes y variadas que mejoren la calidad de aprendizaje de todos los estudiantes. El mantenimiento de este espacio, todo este enfoque metodológico, exige más trabajo y más constante al docente y a su alumnado que otros métodos más pasivos para ambas partes. Pero el coste se ve recompensado en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y ante todo en la calidad del aprendizaje que se llevan los alumnos una vez terminada la asignatura, para el desarrollo de su vida futura.

- **Tipos de actividades:**

En cada uno de los bloques que se trabajarán a lo largo de la asignatura veremos una serie de actividades de dos tipos diferentes desde el punto de vista del estudiante; actividades teóricas y prácticas. De acuerdo con los propósitos, objetivos y el enfoque metodológico se dará más tiempo y valor a las actividades prácticas para el alumnado, pues son las que desarrollarán aprendizajes más valiosos para ellos.

a) Actividades teóricas:

1. Clases expositivas.

De acuerdo con el primer objetivo de la asignatura, las sesiones tipo magistral se consideran necesarias para que los alumnos conozcan y comprendan la relevancia de la serie de procesos, hechos y personajes más relevantes del periodo, que además deberán estudiar y seguir trabajando en las actividades prácticas. Cada una de estas sesiones estará apoyada por mapas y diferentes medios audiovisuales que ayudarán a comprender lo que la profesora vaya explicando y harán la sesión más amena. Aunque la intención principal sea exponer la materia claramente para que los alumnos puedan comprenderla y estudiarla, se irán introduciendo puntos que se desarrollarán en otras actividades y temas susceptibles de debate.

b) Actividades prácticas:

2. Elaboración de ejes cronológicos.

Siguiendo con el trabajo del primer objetivo de la asignatura, la elaboración de ejes cronológicos permitirá que los estudiantes sitúen en el tiempo los hitos de la Edad Contemporánea. En cada bloque de la asignatura los alumnos realizarán en clase, con la ayuda de la profesora, un eje cronológico, que podrán ir uniendo al anterior a medida que avance el curso para terminar teniendo una visión completa del periodo estudiado. En ellos deberán aparecer los procesos, hechos y personajes más importantes, así como algunas fechas clave y otros datos que cada alumno elija porque le resulten esclarecedores o interesantes.

El objetivo de estos ejes no será facilitar una memorización, sino crear una visión coherente de la época en cada estudiante, y disponer de un medio visual a través del que ir aprendiendo fácilmente.

3. Elaboración de mapas.

Se entregará a los alumnos plantillas de mapas que deberán completar con la información que se les pida en cada caso. El trabajo sobre mapas permitirá que los estudiantes sitúen en el espacio los acontecimientos, hechos y personajes más destacados de la Edad Contemporánea, siguiendo procurando alcanzar el primer objetivo de esta asignatura. La elaboración de mapas comparte la línea de trabajo de los ejes. Se irán completando mapas tal y como avance el curso para que los alumnos vean la evolución de las fronteras de las áreas que se van estudiando, cuáles son las potencias dominantes y sitúen los hitos principales en los territorios correspondientes, así como otros elementos que ellos consideren. Los estudiantes dispondrán de otro medio visual más que les ayudará a tener una estructura mental lo más completa posible.

4. Elaboración de un glosario personal de conceptos.

Como se indica en el segundo objetivo, el desarrollo conceptual es un proceso complejo. Para lograrlo será importante que cada alumno vaya trabajando los conceptos que se señalan como básicos. En cada gran bloque de la asignatura se trabajarán 5 conceptos relacionados, habiendo un total de 15. Cada estudiante deberá ir anotando ideas sobre estos durante las explicaciones y cuando aparezcan en otras actividades para confeccionar una definición propia de ellos. Esta definición constará de un significado y una pequeña reflexión personal, estamos hablando de un total de 8-10 líneas por cada concepto. Al tratarse de una actividad que puede resultar compleja por su grado de abstracción, se ofrecerá a los estudiantes la posibilidad de revisión de su glosario antes de que lo entreguen en un diario de clase y se evalúe definitivamente cada bloque. Si lo deciden podrá dárseles un feedback que reoriente o matice el trabajo que habían realizado. Así la actividad será verdaderamente formativa, provechosa y su glosario será útil para un estudio posterior de cara a la realización de una prueba escrita. Si se prefiere no revisar los conceptos, el alumno recibirá una nota final al entregar un diario de clase al terminar cada bloque y quedando para estudio sin observaciones.

5. Análisis de fuentes en clase.

Se realizarán análisis de textos que contrapongan posturas frente a un mismo hecho histórico y cuando sea propicio, también se trabajará con otro tipo de fuentes como obras de arte, películas, etcétera. La contraposición de posturas abrirá el debate, se animará a la reflexión y toma de posturas razonadas a partir de argumentos de carácter científico. Tras un análisis realizado por la clase en conjunto, cada alumno deberá realizar un pequeño ensayo, de una página máximo, sobre las conclusiones que se desprenden y una reflexión personal crítica. Cada uno de estos ensayos podrá ser revisado por la profesora antes de ser adjuntado al diario de clase de cada bloque, en ese caso el alumno recibirá feedback para poder mejorar su trabajo. Si no es así, como en el caso del glosario, se recibirá una nota definitiva al entregar el diario. Este ejercicio es fundamental para romper con concepciones dogmáticas sobre los relatos históricos, acercar a los estudiantes a la labor del historiador y despertar su espíritu crítico. Es decir, es una actividad que trabaja directamente los objetivos 3 y 4 de la asignatura. Además también servirá para ejercitarse de cara a un pequeño comentario de fuente que deberá hacerse como parte de una prueba escrita al final de cada bloque

6. Debates

Para continuar con el trabajo de la defensa de opiniones propias utilizando argumentos de carácter científico, se realizarán debates aparentemente informales cuando aparezcan temas que puedan resultar atractivos para este tipo de actividad. Sigue siendo una manera de romper con concepciones simplistas de la historia, de las dinámicas sociales y de despertar el espíritu crítico de los alumnos, pero en un contexto más distendido y empleando un lenguaje más informal que en la redacción de un ensayo. Esta actividad tendrá únicamente una función formativa, podríamos verla como un entrenamiento y un buen momento para corregir malos usos de conceptos o argumentos poco sólidos, pero sólo se valorará de cara a la evaluación la actitud que puedan demostrar los alumnos.

7. Trabajos voluntarios de investigación

En cada bloque se propondrán una serie de temas para realizar trabajos de investigación voluntarios. Estos supondrán un punto del total de la evaluación e influirán en la valoración de la actitud. Se procurará que los temas propuestos lleven a los estudiantes a vincular de la Historia con campos como el arte, la filosofía o la literatura, y les acerquen con culturas extraeuropeas, pero se estará abierto a las propuestas de los alumnos. Al ser un trabajo voluntario será un trabajo muy libre, sin unas directrices marcadas, así se hará accesible y adaptable a todos los alumnos. Actividades de este tipo demandan madurez e implicación a los estudiantes, además de trabajar el manejo de fuentes y el gusto por investigar y desarrollar sus propias inquietudes.

8. Diario de clase.

Por cada bloque deberá entregarse un diario a la profesora que no será más que una compilación de las actividades que se han ido realizando: la elaboración de ejes y mapas, el glosario de conceptos, los ensayos sobre fuentes y el trabajo voluntario, caso de que se haya preparado. Además de la principal herramienta de evaluación, será un instrumento que facilitará el estudio de cara a la prueba escrita y con el que podrán contar para seguir formando una buena estructura mental sobre la Edad Contemporánea, revisar los conceptos aprehendidos, etcétera, a lo largo de todo el curso.

9. Actividades complementarias

Por el propio carácter social de la materia sería interesante realizar actividades fuera del centro y/o que lleven parte de la calle al centro, pues se completaría el trabajo del aula de manera muy enriquecedora. Aunque para este tipo de actividades siempre se depende de las posibilidades que ofrezca el contexto, algunas opciones podrían ser:

- Visita a los monumentos relacionados con la Guerra de la Independencia en la ciudad de Zaragoza.
- Visita en el cementerio de Torrero al monumento a los caídos franquistas y realización de la ruta *El cementerio, un lugar de memoria*.
- Charla de la asociación *Amigos del Pueblo Saharaui en Aragón*.

V. Planteamiento de la evaluación

La evaluación es un elemento que determinará lo que realmente conseguiremos con nuestra asignatura. La finalidad perseguida por todos los estudiantes es conseguir superar la materia, por lo tanto su trabajo se inclinará consciente o inconscientemente a lo que la evaluación demande.

De acuerdo con las intenciones de la asignatura y su planteamiento metodológico, la evaluación deberá tener un carácter fundamentalmente formativo, que oriente a los alumnos hacia un aprendizaje profundo, dando una información cualitativa de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no podemos prescindir del carácter sumativo, que obliga a dar una información esencialmente cuantitativa, una calificación numérica final.

Combinando ambos tipos de valoración se creará un planteamiento de **evaluación continua**, integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Asegurando la **evaluación formativa**, el alumno contará con el asesoramiento constante de la profesora para la elaboración de los ejes cronológicos, los mapas y de los trabajos voluntarios, y además tendrá la posibilidad de recibir feedback de su glosario de conceptos y de sus análisis de fuentes. El feedback, la posibilidad de corrección dirigida de los trabajos, es el método más tangible de cumplir con la función formativa de la evaluación. Ese feedback deberá contener información cualitativa sobre el trabajo, de manera personalizada para cada alumno, tratando de transmitir confianza, promover su percepción de autoeficacia, aumentar la motivación y mejorar los resultados finales. Para poder realizar una **evaluación sumativa** se exige que al final de cada bloque cada estudiante entregue su diario de clase y realice una prueba escrita. La confección de dicho diario ya se ha detallado en la presentación de las actividades y se presentará el valor que se le da a cada parte del contenido a continuación. La prueba escrita servirá para valorar la asimilación de la serie de contenidos mínimos requeridos en cada bloque. Además también se tendrá en cuenta la actitud general del alumno. Este es el valor porcentual que se le tendrá cada una de las partes:

- 50% Diario de clase
 - Eje cronológico 20%
 - Mapas 20%
 - Glosario personal de conceptos 20%
 - Análisis de fuentes realizados en clase 20%
 - Trabajo voluntario 20%
- 40% Prueba escrita
 - 2 pequeños temas a desarrollar 40%
 - 2 conceptos a definir 30%
 - pequeño comentario de fuente 20%
 - pregunta abierta, conexión con la actualidad 10%
- 10% Actitud

Otras cuestiones que no podemos olvidar para que la evaluación sea de calidad son la transparencia y la fiabilidad. Para que la transparencia sea máxima deberá presentárseles a los estudiantes el método de evaluación completo a principio de curso y recordarlo cuantas veces sea necesario para que siempre lo tengan presente. También es importante controlar la fiabilidad, la objetividad de nuestra evaluación. Para ello deberán estar claros los criterios que se valoran, los objetivos que se persiguen, y el profesor deberá tenerlos presentes ante cada corrección.

VI.Secuenciación

Al seguir la programación un desarrollo cronológico se ha decidido dividir en 3 bloques marcados por acontecimientos-hitos. Cada bloque corresponderá con una de las evaluaciones del curso. Contando con unas 35 semanas lectivas y teniendo en cuenta que la programación puede verse influida por factores internos y externos, referidos al contexto, se propone la siguiente secuenciación:

BLOQUE I. EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD LIBERAL (1700-1848)

(10 semanas de duración)

- **Objetivos:**

1. Conocer las características principales de Antiguo Régimen y del movimiento de la Ilustración.
2. Reconocer las causas y las consecuencias de la Primera Revolución Industrial.
3. Conocer las revoluciones liberales más importantes del momento: la Revolución Americana, la Revolución Francesa, el movimiento independentista en América Latina.
4. Situar en el tiempo y en el espacio los siguientes hitos: Antiguo Régimen, Revolución Americana, George Washington, Primera Revolución Industrial, Adam Smith, Ejecución de Luis XVI, Revolución Francesa, Imperio napoleónico, Congreso de Viena y Simón Bolívar.
5. Comprender los conceptos de Ilustración, revolución, liberalismo, nacionalismo e imperialismo.
6. Reflexionar sobre la relevancia de los valores de la Ilustración.

- **Metodología**

- Clases expositivas sobre la materia
- Elaboración del eje cronológico
- Elaboración de los mapas
- Análisis de fuentes

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el Antiguo Régimen y la Ilustración:

- Fragmento de HOBBS.T, *Leviatán*, 1651.
- Fragmento de MONTESQUIEU, *El espíritu de las leyes*, libro XI, Capítulo VI, 1748.
- Fragmento de ROUSEAU.J. *El contrato social*, 1762.
- DIDEROT y D'ALAMBERT, *Igualdad natural*, entrada en *Enciclopedia*, 1750-1775.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con la Revolución Industrial y los conceptos de liberalismo y revolución:

- Fragmento de SMITH.A, *Ensayo sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, 1776.
- Fragmento de ENGELS.F, *La situación de la clase trabajadora en Inglaterra*, 1884.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con las revoluciones liberales y los conceptos de revolución, nacionalismo e imperialismo:

- Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*, 1776.
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, 1789.
- Declaración de Independencia de Venezuela*, 1811.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el concepto de nacionalismo:

- Fragmento de HERDER.J.C.VON, *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*, 1784-1791.
- Fragmento de MAZZINI.G, *¿Qué es una nación?*, 1850.

Posibles fuentes visuales y audiovisuales a analizar relacionadas con la Revolución Industrial:

- DAUMIER.H, *El vagón de tercera* (1862).
- TURNER, *Lluvia, vapor y velocidad* (1844).
- Salida de los obreros de la fábrica de Lyon Mont-Plaisir* (1895), de Hnos. Lumière.
- Tiempos modernos* (1936), de Charles Chaplin.

Posibles fuentes visuales a analizar relacionadas con las revoluciones liberales:

- DELACROIX.E, *La libertad guiando al pueblo* (1830).
- TOVAR Y TOVAR.M, *Batalla de Carabobo* (1887).

Posibles fuentes visuales a analizar relacionadas con el Imperio napoleónico:

- DAVID, J.L. *La coronación de Napoleón* ((1806-1807).
- GOYA. F, *Los fusilamientos del 3 de mayo* (1814-1814).

- Debate: ¿Son positivos los valores de la Ilustración?
- Posible actividad complementaria: Visita a los monumentos relacionados con la Guerra de la Independencia en la ciudad de Zaragoza.

- **Evaluación**

50% Diario de clase que deberá contener:

- Un eje cronológico que incluya: Antiguo Régimen, Revolución Americana, George Washington, Primera Revolución Industrial, Adam Smith, Ejecución de Luis XVI, Revolución Francesa, Imperio napoleónico, Congreso de Viena y Simón Bolívar. (20%)
- Mapas de América en 1750, colonizada prácticamente en su totalidad.
Europa en 1812, durante el Imperio napoleónico.
Europa en 1815, tras el Congreso de Viena. (20%)
- Glosario personal de conceptos donde aparezcan: Ilustración, revolución, liberalismo, nacionalismo e imperialismo. (20%)
- Análisis de las fuentes previamente analizadas en clase. (20%)
- Trabajo voluntario (20%)

40% Prueba escrita

10% Actitud

BLOQUE II. EL NACIMIENTO DE LA SOCIEDAD DE MASAS (1848-1945)

(13 semanas de duración)

- **Objetivos**

1. Conocer los procesos de unificación de Italia y Alemania
2. Reconocer a Estados Unidos y Japón como las potencias emergentes de finales del XIX.
3. Reconocimiento de la significación histórica de la Primera Guerra Mundial
 - La Revolución Rusa
 - El crack del 29
 - La Segunda Guerra Mundial
4. Situar en el tiempo y en el espacio los siguientes hitos: unificación de Italia, unificación de Alemania, Abraham Lincoln, emperador Meiji, publicación del Manifiesto Comunista, Karl Marx, Mijail Bakunin, Primera Guerra Mundial, Revolución Bolchevique, Lenin, Trotsky, Stalin, felices años 20, Crack del 29, Franklin D. Roosevelt, Hiro Hito, Mussolini, Hitler, Franco, Segunda Guerra Mundial , Winston Churchill.
5. Comprender los conceptos de socialismo, anarquismo, comunismo, fascismo y genocidio.
6. Reflexionar sobre la persistencia de ideologías totalitarias a lo largo del tiempo.

- **Metodología**

- Clases expositivas sobre la materia
- Elaboración del eje cronológico
- Elaboración de los mapas
- Análisis de fuentes

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el afianzamiento de Estados Unidos y Japón como potencias emergentes:

-LINCOLN,A, *Discurso de Gettysburg*, 1863.

-ROOSEVELT, F.D.: *Discurso al Congreso de Estados Unidos*, 1904.

-Fragmento de MUTSUHITO, emperador Meiji: Decreto imperial, 21 de marzo de 1868.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con los conceptos de socialismo, comunismo y anarquismo:

- MARX, K y ENGELS, F.: *Manifiesto del Partido Comunista*, 1848.
- BAKUNIN, M.: *Dios y el Estado*, 1871.
- BAKUNIN, M.: Carta a Rubicone Nabruzzi, 1872.
- LUXEMBURGO, R.: *Reforma o revolución*, 1898.
- BERNSTEIN, E.: *Socialismo teórico y socialdemocracia práctica*, 1900.
- LENIN.: *El Estado y la Revolución*, 1917.
- Fragmentos de TAIBO, C.: *Libertari@s. Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes*, 2010.
- Fragmento de KINDERA, M.: *La broma*, 1984.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el concepto de fascismo:

- FICHTE, J.G.: *Discursos a la nación alemana*, 1807-1808.
- MUSSOLINI, B.: *Discurso por el IV aniversario de la Marcha sobre Roma*, 1926.
- Fragmentos de MUSSOLINI, B.: *La doctrina del fascismo*, 1932.
- Fragmentos de HITLER, A.: *Mi lucha*, 1925.

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el concepto de genocidio:

- Fragmentos de HITLER, A.: *Mi lucha*, 1925.
- HIMMLER, H.: *Discurso sobre la solución final pronunciado en Posen*, 1943.

Posibles fuentes visuales y audiovisuales a analizar relacionadas con la 1ª Guerra Mundial:

- GROSZ, G., *Día gris* (1921)
- GROSZ, G., *Los pilares de la sociedad* (1926)
- Senderos de gloria* (1957), de KUBRICK
- Largo domingo de noviazgo* (2004), de Jean Pierre JEUNET.

Posibles fuentes audiovisuales a analizar relacionadas con la Revolución Rusa:

- El acorazado Potemkin* (1905), de EISENSTEIN.
- Doctor Zhivago* (1964), de David LEAN.

Posibles fuentes visuales y audiovisuales a analizar relacionadas con el periodo de entreguerras:

- Fotografías del crack del 29
- Documental: El mundo después de la Gran Guerra
<https://www.youtube.com/watch?v=fotQl8DDeNs#t=323>

Posibles fuentes visuales y audiovisuales a analizar relacionadas con la 2ª Guerra Mundial:

- Carteles propagandísticos
- Fotografías de diferentes ciudades tras los bombardeos
- El gran dictador* (1940), de Charles CHAPLIN.
- La vida es bella* (1997), de Roberto BENIGNI.

- Debate: ¿Persisten en nuestra sociedad ideas totalitarias?
- Posible actividad complementaria: Visita en el cementerio de Torrero al monumento a los caídos franquistas y realización de la ruta El cementerio, un lugar de memoria.

- **Evaluación**

50% Diario de clase que deberá contener:

- Un eje cronológico que incluya: unificación de Italia, unificación de Alemania, Abraham Lincoln, emperador Meiji, publicación del Manifiesto Comunista, Karl Marx, Mijail Bakunin, Primera Guerra Mundial, Revolución Bolchevique, Lenin, Trotsky, Stalin, felices años 20, Crack del 29, Franklin D. Roosevelt, Hiro Hito, Mussolini, Hitler, Franco, Segunda Guerra Mundial , Winston Churchill. (20%)
- Mapas de África en 1885, tras la Conferencia de Berlín.
Europa en 1914, antes de la Primera Guerra Mundial.
Europa en 1923, tras la firma del Tratado de Versailles.
Europa en 1941, durante el III Reich.
Europa en 1945, tras la Segunda Guerra Mundial. (20%)
- Glosario personal de conceptos donde aparezcan: socialismo, anarquismo, comunismo, fascismo y genocidio. (20%)
- Análisis de las fuentes previamente analizadas en clase. (20%)
- Trabajo voluntario (20%)

40% Prueba escrita

10% Actitud

BLOQUE III. CAMINO A NUESTROS DÍAS (1945-actualidad)

(12 semanas de duración)

- **Objetivos**

1. Conocer los rasgos generales y los acontecimientos principales que se produjeron durante la Guerra Fría.
2. Reconocer la significación histórica de la caída del muro de Berlín y sus consecuencias, especialmente las relacionadas con la descomposición del bloque soviético.
3. Conocer las principales organizaciones internacionales y conflictos actuales y adoptar una postura propia a partir de argumentos de carácter científico.
4. Situar en el tiempo y en el espacio los siguientes hitos: Harry S. Truman, Guerra Fría, fundación de la ONU, fundación de la OTAN, fundación de la CEE, John F. Kennedy, Mao Zedong, Ché Guevara, Fidel Castro, mayo del 68, Simone de Beauvoir, Gandhi, Martin Luther King, Salvador Allende, Gorbachov, Caída del muro de Berlín, creación de la UE, nacimiento del G8, Guerras Yugoslavas, Yaser Arafat, Nelson Mandela, La Gran Guerra de África, Subcomandante Marcos, George W. Bush, Osama bin Laden, Vladimir Putin, Barack Obama, primavera árabe, Kim Jong-il, Tenzin Gyatso, Aminatou Haidar.
5. Comprender los conceptos de democracia, resistencia, feminismo, globalización y terrorismo.
6. Reflexionar sobre diferentes conflictos de actualidad.

- **Metodología**

- Clases expositivas sobre la materia
- Elaboración del eje cronológico
- Elaboración de los mapas
- Análisis de fuentes

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con los rasgos generales de la Guerra Fría:

-CHURCHILL, W.: *Discurso en la Universidad de Fulton*, 1946.

-JDANOV, A.: *Discurso inaugural de la Kominform*, 1947.

Posibles fuentes visuales a analizar relacionadas con los rasgos generales de la Guerra Fría:

- RIVERA, D, *El hombre controlador del universo*, 1934.
- ¿Teléfono rojo? Volamos hacia Moscú (1964), de Stanley KUBRICK.

Posibles fuentes a analizar relacionadas con el conflicto cubano:

- CASTRO, F.: *Discurso pronunciado en Ciudad Libertad a su llegada a La Habana*, 8 de enero de 1959.
- GUEVARA, E., CHE.: *Artículo publicado en Tricontinental*, 16 de abril de 1967.
- KENNEDY, J.F.: *Discurso radiotelevisado*, 22 de octubre de 1962.
- Noticias recientes sobre el conflicto extraídas de diferentes medios. Algunos podrías ser:
<http://www.granma.cu/>
<http://www.nytimes.com/>
- Memorias del subdesarrollo* (1968), de Tomás GUTIERREZ ALEA.

Posibles fuentes a analizar relacionadas con el conflicto entre Israel y Palestina:

- *Resolución 181 de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, 29 de noviembre de 1947. Establece la partición de Palestina, bajo protectorado británico, en dos Estados, uno judío y otro árabe, y deja Jerusalén bajo control internacional.
- Resolución 194 de la ONU*, 11 de diciembre de 1948. Ordena el retorno o compensación de los refugiados palestinos a sus hogares, tras su expulsión por las fuerzas israelíes
- *Resolución 242 del Consejo de Seguridad de la ONU*, 22 de noviembre de 1967. Ordena la retirada israelí de los territorios recién ocupados de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este en la Guerra de los Seis Días, y proclama el derecho a la soberanía, a fronteras seguras y a vivir en paz de los Estados ya constituidos en la región.
- Resolución 338 del Consejo de Seguridad de la ONU*, 22 de octubre de 1973. Llama al alto el fuego inmediato en la guerra árabe-israelí de Yom Kippur, en la que Egipto y Siria lanzaron un ataque sobre las posiciones israelíes en el canal de Suez y los Altos del Golán. También exige la aplicación inmediata de la resolución 242 y el inicio de conversaciones de paz.
- Resolución 1937 del Consejo de Seguridad de la ONU*, 12 de marzo de 2002. Año y medio después del comienzo de la segunda Intifada, apoya por primera vez la creación de un Estado palestino, que viva al lado del israelí "con fronteras reconocidas y seguras". Exige el cese de la violencia y la vuelta a las negociaciones de paz.
- Noticias recientes sobre el conflicto.
- Documental *El corazón de Yenín*

<https://www.youtube.com/watch?v=schmlZH7M2U>

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el conflicto Centrafricano:

- Noticias recientes sobre el conflicto extraídas de diferentes medios. Algunos podrías ser:
<http://blogs.elpais.com/afrika-no-es-un-pais/>
<http://blog.africavive.es/category/noticias/>
- Documental *Minerales de guerra*
<https://www.youtube.com/watch?v=Vvu7QgFbLEM>
- Diamantes de sangre* (2006), de Edward ZWICK
- Hotel Rwanda* (2004), de Terry GEORGE
- El señor de la guerra* (2005), Andrew NICCOL

Posibles fuentes a analizar relacionadas con el conflicto tibetano:

- Fotografías sobre la represión al pueblo tibetano.
- Documental *Tibet – Situación: crítica*
<https://www.youtube.com/watch?v=U1wfM50Lb2k>

Posibles fuentes a analizar relacionadas con el conflicto zapatista:

- Discurso *Las demandas del EZLN*, 1994.
- Noticias sobre el conflicto extraídas de diferentes medios. Algunos artículos podrían ser:
http://elpais.com/elpais/2014/02/25/opinion/1393358273_067935.html
<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=178657>
- Documental *Caminantes*
<https://www.youtube.com/watch?v=j-BcpRIOJXM>

Posibles fuentes a analizar relacionadas con el conflicto saharaui:

- Sentencia de la Corte Internacional de Justicia de La Haya*, 16 de octubre de 1975.
- Resolución 2152 del Consejo de Seguridad de la ONU*, 2014. Renueva el mandato de organización de un referéndum que asegure el derecho de autodeterminación del pueblo saharaui.
- Noticias recientes sobre el conflicto extraídas de diferentes periódicos españoles.
- Fotografías de la marcha verde y de las condiciones de vida en los campos de refugiados saharauis.
- Documental *Western Sahara*
<http://vimeo.com/64131222>

Posibles fuentes escritas a analizar relacionadas con el concepto de feminismo:

- GADY-STATION, E.: *Declaración de principios*, Convención de Séneca Falls, 1848.
- Fragmentos de BEAUVOIR, S. de: *El segundo sexo*, 1949.
- Fragmentos de POSADAS, C y COURGEON, S.: *Las hijas de Lilith*, 2004.
- Fragmentos de TAIBO, C.: *Libertari@s*. Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes, 2010
- Fragmentos de NARAYAN, U.: *Dislocating Cultures: Identities, Traditions and Third World Feminism*, 1997.

Posibles fuentes a analizar relacionadas con los conceptos de globalización, democracia, terrorismo, resistencia y globalización:

- Fragmentos de FUKUYAMA, F.: *¿El fin de la historia?*, 1989
- Fragmentos de HUNTINGTON, S.: *El choque de civilizaciones*, 1993.
- GANDHI, M.: *Discurso La violencia solo multiplica el mal*, 1922.
- MANDELA, N.: *Discurso Un ideal por el que estoy dispuesto a morir*, 1961.
- KING, M.L.: *Discurso pronunciado en el Lincoln Memorial*, 1963.
- ALLENDE, S.: *Último discurso retransmitido por radio Magallanes*, 1973.
- Fragmentos de GALEANO, E.: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. 1998.
- Fragmentos de CHOMSKY, N.: *El control de los medios de comunicación*, 1995.
- Fragmentos de KLEIN, N.: *No logo. El poder de las marcas*. 2001.
- Fragmentos de TAIBO, C.: *Libertari@s*. Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes, 2010
- Quiero ser como Beckham* (2002), Gurinder Chadha.
- V de Vendetta* (2005), James Mc TEIGUE.

- Debate: ¿Existen en nuestra sociedad movimientos de resistencia? ¿Cuáles son? ¿Cómo actúan?
- Posible actividad complementaria: Charla de la asociación Amigos del Pueblo Saharaui en Aragón.

- **Evaluación**

50% Diario de clase que deberá contener:

- Un eje cronológico que incluya: Harry S. Truman, Guerra Fría, fundación de la ONU, fundación de la OTAN, fundación de la CEE, John F. Kennedy, Mao Zedong, Ché Guevara, Fidel Castro, mayo del 68, Simone de Beauvoir, Gandhi, Martin Luther King, Salvador Allende, Gorbachov, Caída del muro de Berlín, creación de la UE, nacimiento del G8, Guerras Yugoslavas, Yaser Arafat, Nelson Mandela, La Gran Guerra de África, Subcomandante Marcos, George W. Bush, Osama bin Laden, Vladimir Putin, Barack Obama, primavera árabe, Kim Jong-il, Tenzin Gyatso, Aminatou Haidar. (20%)
- Mapas de Europa en 1989, distinguiendo los dos grandes bloques.
Europa en la actualidad, distinguiendo los miembros de la UE.
Mundo en 1960, distinguiendo los dos grandes bloques.
Mundo en la actualidad, identificando los países miembros del G8 y

los BRICS. (20%)

- Glosario personal de conceptos donde aparezcan: democracia, resistencia, feminismo, globalización y terrorismo. (20%)
- Análisis de las fuentes previamente analizadas en clase. (20%)
- Trabajo voluntario (20%)

40% Prueba escrita

10% Actitud

-ANEXO 2: Unidad didáctica

ÍNDICE

I.	Introducción	2
	I.I. Ubicación de la unidad didáctica	2
	I.II. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro.....	2
II.	Objetivos	4
	II.I. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias Básicas	4
	II.II. Objetivos de etapa	5
	II.III. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales	6
	II.IV. Objetivos de la unidad didáctica	7
III.	Contenidos	9
	III.I. Contenidos curriculares	9
	III.II. Contenidos específicos de la unidad didáctica	10
IV.	Orientaciones didácticas y metodológicas	10
V.	Desarrollo de la unidad didáctica	14
VI.	Criterios de evaluación	18
VII.	Bibliografía	20
VIII.	Anexos	21

I. INTRODUCCIÓN

I.I. Ubicación de la unidad didáctica

Esta unidad queda ubicada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y se integra dentro de la materia de Ciencias Sociales cuya impartición tiene carácter obligatorio a lo largo de toda la etapa. Esta unidad didáctica está dirigida a alumnos de 2º de ESO, quienes habitualmente tienen entre 13 y 15 años, dependiendo de su trayectoria académica anterior. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por el profesor, para adaptarse al nivel de desarrollo evolutivo y psico-cognitivo del alumnado.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a la orden del 9 de mayo del 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que marca el currículo para Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma donde nos encontramos. En cuanto la orden se refiere al segundo curso de ESO, vemos un tercer bloque de contenidos que exige el trabajo de las sociedades preindustriales. En concreto se menciona la sociedad medieval, el resurgir de la ciudad y el intercambio comercial, la cultura y el arte medieval, así como el papel de la Iglesia. Es a este preciso requerimiento que obedece esta unidad didáctica.

I.II. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro

María Auxiliadora puede ser considerado un colegio pequeño, con 147 alumnos en Educación Secundaria Obligatoria a cargo de 15 profesores, solo cuenta con dos vías en cada curso. Sin embargo su oferta educativa abarca desde la Educación Infantil a la Secundaria, además de Programas de Cualificación Profesional Inicial y Grados medios y superiores relacionados con el campo de la economía. Es un centro que intenta responder a las demandas del barrio donde se ubica, el barrio de San José, un barrio obrero con una población en general envejecida, lo que justifica el tamaño

del colegio, y un creciente número de inmigrantes, lo que también queda patente en las aulas y provoca que debamos de hablar de un centro intercultural.

El contexto hace que el ambiente sea familiar, pero no esté exento de problemas. La coordinación entre los profesores es relativamente sencilla, en el caso de las Ciencias Sociales solo hay 3 profesores implicados en su impartición en toda la etapa, así el departamento tiene una organización más flexible y consensuada. Sin embargo, son las necesidades de los alumnos las que van a delimitar el planteamiento de la unidad didáctica. Contamos con 33 alumnos divididos en dos vías, de 18 y 15 alumnos. Entre ellos vemos 6 repetidores, 5 ACNEAE uno de ellos detectado como ACNEE, y también hemos de tener en cuenta que 12 alumnos han tenido una incorporación tardía al sistema educativo español, resolviéndose en cada caso concreto con mayor o menor dificultad. Vemos tres alumnos de procedencia extremo oriental, cuatro latinoamericana, dos magrebí, dos rumana y uno de nacionalidad subsahariana. Además de la no siempre sencilla atención a la diversidad, no es extraña la falta de motivación, de comprensión lectora, la falta de implicación por parte de las familias y se dan un par de casos de absentismo. Obviamente las circunstancias de los grupos han de condicionar la unidad didáctica y hacer cubra el máximo de necesidades posible.

II. OBJETIVOS

II.I. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas

El actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte enumera ocho competencias básicas que deben haber adquirido los estudiantes al completar la Educación Secundaria Obligatoria, antes de incorporarse a la vida adulta. Son una serie de aprendizajes imprescindibles que les permitirán conectar sus diferentes conocimientos, aplicarlos y poder seguir aprendiendo a lo largo de su vida. De esas ocho competencias básicas, se trabajarán 7 en esta unidad.

La *competencia en comunicación lingüística* es la primera de ellas. Su trabajo es constante al emplear el castellano como lengua vehicular. Pero cobra especial importancia en Ciencias Sociales, donde el buen uso del lenguaje y de un vocabulario específico se hacen imprescindibles.

La *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* está ligada intrínsecamente a las Ciencias Sociales. Estas se encargan de estudiar la interacción del hombre con el espacio, especialmente a través de la geografía, y el desarrollo de las sociedades, especialmente con la historia, como veremos en la unidad.

El *tratamiento de la información y la competencia digital* debe ser un objetivo trasversal que en esta unidad se cultiva con el manejo de diferentes tipos de fuentes.

La *competencia social y ciudadana* se relaciona con los objetivos que tratan de formar ciudadanos responsables y que reconozcan los valores de las sociedades democráticas. La Historia es un vehículo excepcional para lograrlo, contraponiendo momentos y lugares que inviten a la reflexión.

La *competencia cultural y artística* está esencialmente ligada a esta materia. Adquirir conocimientos históricos y artísticos les hará conocer mejor y valorar su cultura y patrimonio.

La *competencia para aprender a aprender* debe impulsarse transversalmente, desde todas las materias. Con las Ciencias Sociales los estudiantes pueden adquirir herramientas metodológicas gracias a la presentación de trabajos y la adquisición de destreza en el manejo de fuentes.

La *autonomía e iniciativa personal* se fomenta haciendo dando libertad y responsabilidad a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transparencia de la evaluación, la obligatoriedad de crear ciertos materiales y la posibilidad de realizar trabajos voluntarios son medios para que sean personas activas y responsables.

Vamos a ver más específicamente cómo van a trabajarse estas competencias a través de los objetivos de la etapa, de la materia y de la unidad didáctica.

II.II. Objetivos de etapa

La Educación Secundaria Obligatoria es concebida como una etapa en la que los adolescentes deberán adquirir elementos de cultura básicos, así como prepararse para ejercer sus derechos y deberes ciudadanos a partir de la adquisición de hábitos de trabajo y el reconocimiento de los valores democráticos. La materia de Ciencias Sociales es clave para que esos propósitos puedan alcanzarse, y en concreto esta unidad didáctica contribuye a que los alumnos puedan:

1. Asumir sus deberes y crear hábitos de disciplina a partir de las tareas obligatorias
2. Fomentar la toma de decisiones ofreciéndoles la posibilidad de presentar trabajos voluntarios.

3. Conseguir mayor destreza en el manejo de fuentes para crear conocimientos, tanto fuentes convencionales como TIC.
4. Emplear con corrección la lengua castellana a través de la comprensión de textos históricos, la necesidad de reelaboración de estos y la utilización de nuevo vocabulario específico.
5. Apreciar los valores de la sociedad democrática reconociendo los avances en los derechos de los ciudadanos, trabajadores y la mujer en contraposición del periodo estudiado con la actualidad.
6. Adquirir conocimientos históricos y valorar el patrimonio gracias a que la propia concepción epistemológica del tema lo patrocina.

II.III. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales

El estudio de las Ciencias Sociales a este nivel trata de formar ciudadanos conscientes de la complejidad de los hechos sociales y la importancia de la interacción con el territorio para que así sean capaces de comprender globalmente las sociedades actuales. La intención final es contar con hombres y mujeres que conozcan los procesos y acontecimientos más importantes de la historia, valoren los derechos presentes en las sociedades democráticas, que se sientan sujetos de la historia, y aprecien la diversidad cultural y el legado patrimonial que se ha ido construyendo a lo largo de la historia de los pueblos. En este terreno más definido la unidad didáctica ayuda a alcanzar los objetivos de:

1. Localizar en espacio y tiempo los procesos y acontecimientos más importantes de la historia de Europa, haciendo hincapié en aquellos que tienen repercusión en la sociedad actual.
2. Ser capaces de apreciar la multicausalidad presente en cualquier hecho histórico.

3. Concebir la urbe como resultado de la interacción entre el territorio y las sociedades, analizando las transformaciones exigidas en la ciudad en un determinado momento histórico.
4. Valorar los derechos propios de la sociedad democrática a través de ejercicios de empatía histórica con periodos y lugares que no disfrutaban de esa situación, queriendo además generar un debate que elimine estereotipos y prejuicios.
5. Relacionar información de distintas fuentes, siendo capaces de comunicarla a otros organizadamente.
6. Reconocer los estilos artísticos más importantes, así como la necesidad de conservación y revalorización del patrimonio histórico y artístico como importantes elementos culturales.
7. Conocer y emplear el vocabulario específico de las ciencias sociales con una corrección apropiada.

II.IV. Objetivos de la unidad didáctica

1. Situar en un eje cronológico general el periodo bajomedieval.
2. Identificar los cambios producidos en la Baja Edad Media que han permanecido en el sistema capitalista actual, como es la importancia del mundo urbano y el comercio, el surgimiento de la burguesía o el nacimiento de la universidad.
3. Comenzar a construir su propio concepto de burguesía y diferenciar la alta de la baja burguesía.
4. Saber qué eran los gremios y cómo funcionaban.
5. Conocer cuál fue el papel de la Iglesia en la Baja Edad Media, como pieza de la sociedad urbana con las órdenes mendicantes e internacionalmente con las cruzadas.
6. Valorar la institución universitaria y el derecho actual de la mujer a estudiar.

7. Saber reconocer en un plano los nuevos focos principales de las ciudades bajomedievales.
8. Reconocer el estilo gótico así como sus principales características y algunos ejemplos relevantes.
9. Comprender la influencia de la burguesía y la Iglesia en el arte gótico.
10. Emplear el vocabulario específico referido al periodo estudiado, especialmente aquel relacionado con el arte gótico, con las catedrales góticas.

III. CONTENIDOS

III.I. Contenidos curriculares

Los contenidos curriculares de esta unidad didáctica son mencionados en la Orden del 9 de mayo del 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Allí los contenidos de la materia de Ciencias Sociales en 2º curso de Eso se dividen en 3 bloques, refiriéndose el tercero de ellos a las sociedades preindustriales. Dentro de este se precisa hablar del origen y expansión del Islam, del Feudalismo y del resurgir de la ciudad y el intercambio comercial, parte a la que responde esta unidad principalmente. También se incluyen la cultura, el arte medieval y el papel de la Iglesia, aquí se trabajará el estilo artístico y el papel desempeñado por la Iglesia en el periodo bajomedieval, cuando resurgen las ciudades, siendo el arte gótico la expresión artístico-cultural más relevante de la época.

Es entre los siglos XI y XII cuando en Europa se va abandonando el sistema feudal para configurarse una sociedad más urbana. Por eso aquí profundizamos en la ciudad y sus protagonistas: la burguesía, los gremios, la Iglesia y otras nuevas instituciones. El arte gótico es el testigo más espectacular que conservamos de ese momento, un arte esencialmente urbano que tiene su máximo esplendor en la construcción de las grandes catedrales. Así pues, de acuerdo con la programación del centro en la que se enuncia el estudio del renacer de las ciudades, la nueva organización social, las nuevas instituciones políticas y el arte gótico, se fijan los contenidos de la unidad.

III.II. Contenidos específicos de la unidad didáctica

a) Contenidos conceptuales

1. Nueva situación de prosperidad:

- Causas
 - La paz tras el periodo invasiones
 - Las mejoras en la agricultura
 - El aumento demográfico
- Consecuencia
 - Éxodo rural
 - Desarrollo del comercio
 - Urbe, nuevo centro económico, social y cultural

2. La nueva sociedad urbana:

- La burguesía, nueva clase social
 - alta burguesía – el comercio internacional
 - baja burguesía – los gremios
- El papel de la Iglesia
 - Las Cruzadas
 - Las Órdenes mendicantes
- El nacimiento de la Universidad

3. El Arte gótico

- Características generales
- Urbanismo: la plaza, el castillo, los barrios.
- Arquitectura: la catedral.
- Escultura
- Pintura

b) Contenidos prodecimentales

1. Elaborar una línea del tiempo con los acontecimientos más relevantes del periodo histórico.
2. Desarrollar la capacidad de investigación explorando textos de época, textos de carácter científico, mapas e imágenes.
3. Reelaborar información obtenida de diferentes tipos de fuentes sacando las conclusiones pertinentes.
4. Analizar obras de arte gótico aplicando el vocabulario y conocimientos adquiridos.
5. Mejorar la capacidad de argumentación en el debate.

c) Contenidos actitudinales

1. Crear un ambiente de trabajo en el aula dinámico y cooperativo.
2. Avanzar en la consecución del respeto y la tolerancia entre todos los compañeros.
3. Despertar interés en los alumnos por la historia y el patrimonio artístico.
4. Fomentar el rigor académico y la curiosidad científica para tratar los hechos históricos lo más objetivamente posible.

IV. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

La metodología que se aplicará en el desarrollo de esta unidad didáctica potenciará la adquisición de aprendizajes profundos para que las nuevas competencias de los alumnos sean transferibles, generando en ellos una visión más global del conjunto de su conocimiento e integral de toda la sociedad. Para ello es apropiado fomentar cuanto sea posible el aprendizaje por descubrimiento, impulsando la elaboración constante de conceptos propios, haciendo que el alumno sea el verdadero protagonista de su aprendizaje mientras el profesor facilita este objetivo con el mayor número de recursos a su alcance. Las actividades que requieren una intensa actividad mental son las más adecuadas para alcanzar estas metas, así como para generar implicación de los estudiantes, y por tanto fomentar su motivación, inquietud por aprender y participación en todo lo que concierne a su aprendizaje.

La naturaleza de este tema requiere que sea enfocado a priori de una manera más tradicional, haciendo uso de la cronología para facilitar la comprensión del contexto y ejercitar las capacidades memorísticas de los estudiantes. Intervenciones de tipo magistral se harán necesarias para que la clase sea capaz de ubicar el periodo histórico y los hechos o procesos más importantes de este. Después de una aproximación general, se pueden seleccionar los puntos más interesantes para ser trabajados de un modo más participativo por los alumnos, llevando a la práctica los planteamientos anteriormente mencionados. La creación de espacios de trabajo cooperativo, donde los alumnos tengan que poner en común posturas, ideas o materiales, les hará tener sus propias herramientas para crear procedimientos que resuelvan los retos que se vayan planteando. Un trabajo dirigido, en el que los estudiantes aprendan haciendo cultiva competencias esenciales para el éxito académico y su vida futura. El hecho de formar parte de un grupo de trabajo, del establecido para una actividad o del propio grupo de la clase, servirá de apoyo a aquellos alumnos que necesiten más atención o un refuerzo especial y alimentarán las inquietudes de todos los integrantes.

Además de ejecutar las orientaciones propuestas es necesario cumplir con unos hábitos dispositivos del tiempo y el espacio concretos. La unidad deberá completarse en 9 sesiones, 3 semanas, para contribuir con ritmo del curso. Entretanto el espacio se ajustará a las necesidades de la actividad. Para procurar una actitud abierta frente la clase y facilitar la interacción, normalmente los alumnos de dispondrán en forma de U, colocándose el profesor en el centro, visible para todos. Cuando se presente una tarea que requiera de trabajo en pequeños grupos o apoyo entre los compañeros se formarán grupos de 3 ó 4 personas, siendo un número que anima la participación equitativa de todos los miembros.

V. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Fase 1: Introducción

1ª Sesión ➡ Lluvia de ideas: ¿Conocéis alguna ciudad medieval? ¿Cómo es? Cómo creéis que era la vida en esas ciudades?

- . Visionado y comentario del video *La ciudad medieval*

- . Repaso de las características principales de la sociedad feudal, empezando a introducir contenidos del nuevo tema para crear cierta visión unitaria de la Edad Media en los alumnos.

- . Comienzo de la elaboración de un eje cronológico de la Baja Edad Media que deberán ir completando a lo largo de la unidad.

Fase 2: Aproximación a los cambios producidos en la Baja Edad Media

2ª Sesión ➡ . Explicación por parte de la profesora de las condiciones que favorecen el desarrollo urbano en los siglos XI y XIII.

- . Realización de un mapa conceptual de la interrelación de factores que facilite la comprensión y el estudio.

- . Explicación por parte de la profesora del surgimiento y características de la burguesía medieval, diferenciando entre alta y baja y hablando de las ocupaciones y condiciones de vida de las mismas.

- . Realización de un mapa conceptual que ayude a comprender y estudiar los contenidos impartidos sobre la burguesía.

3ª Sesión ➡ . Explicación por parte de la profesora del papel de la Iglesia. La promoción de la Guerra Santa y la inserción de la Iglesia en la ciudad y las labores sociales a partir de las órdenes mendicantes.

. Explicación por parte de la profesora del surgimiento de la Universidad. Indicando como precedentes las escuelas catedralicias, hablando de la escolástica y la accesibilidad al estudio en esta institución.

. Breve debate sobre la posibilidad de estudio en la Universidad en la Baja Edad Media: ¿Consideráis que era accesible para todas las clases sociales? ¿Es justa la prohibición de educación a las mujeres? ¿Qué o quién la legitimaba? ¿Creéis que la universidad sigue siendo elitista? ¿Cuál pensáis que es el presente y futuro de esta institución? ¿Y cuál debería ser? ¿Quién lo decide hoy?

. Elección por parte de los alumnos de una de las dos siguientes actividades que deberán entregar en la próxima sesión: obtención de información y breve redacción sobre Marco Polo o visionado y breve resumen del documental *La Edad Media. Ciudades, mercaderes y artesanos*.

Fase 3: Estudio del caso. La ciudad de París y la ciudad de Brujas.


4ª Sesión ➡. Explicación de la profesora sobre cómo debe trabajarse el taller preparado, aclarando todas las posibles cuestiones.

. Entrega a los alumnos del dossier con textos, mapas e imágenes sobre París y Brujas en la Baja Edad Media. Se hará una primera lectura comprensiva aclarando dudas si es necesario. Después los alumnos podrán empezar a trabajar en pequeños grupos de 3 ó 4 personas.

5ª Sesión ➡. Tiempo para que los alumnos completen en clase las cuestiones que se les proponen en el dossier.

. Recogida de los dossieres cumplimentados antes de terminar la sesión

Fase 4: El arte gótico

6ª Sesión  . Explicación por parte de la profesora de las características generales del estilo gótico vinculándolo con su contexto social y religioso a partir de una presentación powerpoint.


. Elaboración de un esquema para facilitar la comprensión y el estudio de las mismas.

. Explicación por parte de la profesora de las características de la ciudad gótica y la arquitectura, especialmente de las catedrales, a partir de una presentación powerpoint en la que aparecerán abundantes ejemplos de arquitectura religiosa y civil.

. Elaboración de un esquema para ayudar a entender y estudiar cuáles son estas.

. Actividad para conocer y emplear el vocabulario referido a los diferentes elementos arquitectónicos de las catedrales góticas.

. Visionado y comentarios sobre el video *El arte gótico*, donde se vuelven a enumerar características del periodo histórico, el estilo artístico, su arquitectura y se adelantas algunas ideas de escultura y pintura.

7ª Sesión  . Explicación por parte de la profesora de las características de la escultura gótica a partir de una presentación powerpoint en la que podrán verse ejemplos de escultura de diferente temática.

. Realización de un esquema que ayude a estudiarlas.


. Actividad de redacción de una comparación entre una virgen románica y otra gótica, empleando el vocabulario específico del campo.

- . Explicación por parte de la profesora de las características de la pintura gótica, haciendo hincapié en el surgimiento de una pintura no-religiosa y empleando una presentación powerpoint en la que los alumnos podrán ver ejemplos.

- . Elaboración de un esquema que ayude a estudiarlas

- . Realización en grupo de un comentario de El matrimonio Arnolfini de Jan van Eyck.

Fase 5: Repaso y evaluación

8ª Sesión  . Entrega de las diferentes actividades corregidas que han ido realizando a lo largo de la unidad. Comentario y aclaraciones de estas.

- . Repaso de todos los contenidos trabajados, resaltando los más importantes, solventando dudas y animando al estudio antes del examen.

9ª Sesión  . Prueba escrita

VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo con los requerimientos de la administración la evaluación será individual y sumativa, reflejando numéricamente la adquisición de aprendizaje del estudiante. Sin embargo no se renunciará a su función formativa, haciéndola continua, emitiendo feedback que ayude a resolver los problemas que pueda tener el alumno antes de enfrentarse a un resultado final, y potenciando el desarrollo integral de cada alumno, como se considera conveniente y se exige en la etapa de ESO.

En concreto los criterios evaluables serán:

1. La asistencia a clase y la implicación demostrada en la materia a través de la participación en las sesiones o dando otras muestras de interés.
2. La presentación de las actividades requeridas y voluntarias a lo largo del trabajo de la unidad.
3. La identificación de los rasgos clave de la sociedad tardomedieval, valorando como esencial el nacimiento de la burguesía por su influencia en todos los campos de la nueva sociedad.
4. Señalar las diferencias entre alta burguesía y baja burguesía, teniendo como elementos distintivos las ocupaciones de cada una, sus modos de vida y organización.
5. El reconocimiento de la universidad como institución muy relevante desde su fundación en el desarrollo de la sociedad occidental.
6. La identificación del papel de la Iglesia en la Baja Edad Media, la relevancia de las cruzadas y de las nuevas órdenes mendicantes.
7. La descripción de las características principales del arte gótico y el empleo del vocabulario apropiado a la hora de referirse a los elementos arquitectónicos y a los rasgos de las artes plásticas.
8. La adquisición de destreza en tareas de búsqueda de información en fuentes e interpretación de la misma.

Para que la evaluación de estos criterios siga un método justo que se refleje en la calificación numérica final se aplicarán los siguientes porcentajes:

- 20% Actitud $\left\{ \begin{array}{l} 10\% \text{ Asistencia e implicación en la materia (Criterio 1)} \\ 10\% \text{ Trabajo en clase (Criterio 2)} \end{array} \right.$
- 40% Taller-Estudio de caso (Englobará el trabajo de los criterios 3-8, valorándose especialmente si se cumple con el número 8)
- 40% Examen (Se apreciará el cumplimiento de los criterios 3-7)

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Georges DUBY: *Arte y sociedad en la Edad Media*, Santillana, Madrid, 2011.
- Bruno KLEIN y Achim BEDNORZ: *Gótico. El poder de la imagen: arte sacro y profano en la Edad Media, de 1140 a 1500*, h.f.Ullmann, Potsdam, 2012.
- José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR y José Ángel SESMA MUÑOZ, *Manual de Historia medieval*, Alianza Editorial, Madrid, 2008.

VIII. ANEXOS

-Anexo 1: Actividad de vocabulario de la catedral gótica

VOCABULARIO DE LA CATEDRAL GÓTICA

Arbotante: arco que descarga, sobre un contrafuerte exterior al edificio, el empuje de las vedas.

Arco apuntado: aquel formado por dos porciones de curva que forman ángulo en la clave.

Cabecera: parte de la iglesia en la que se halla el altar.

Contrafuerte: pilar adosado al muro que sirve para reforzarlo en los puntos que este porta mayores empujes.

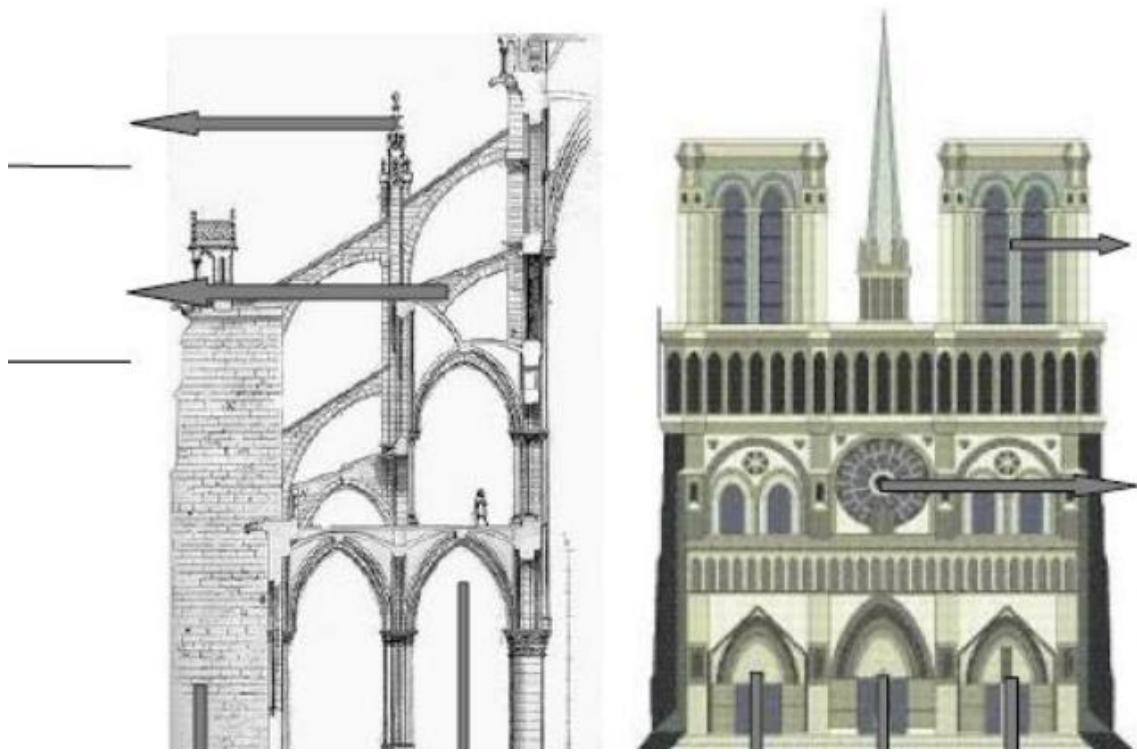
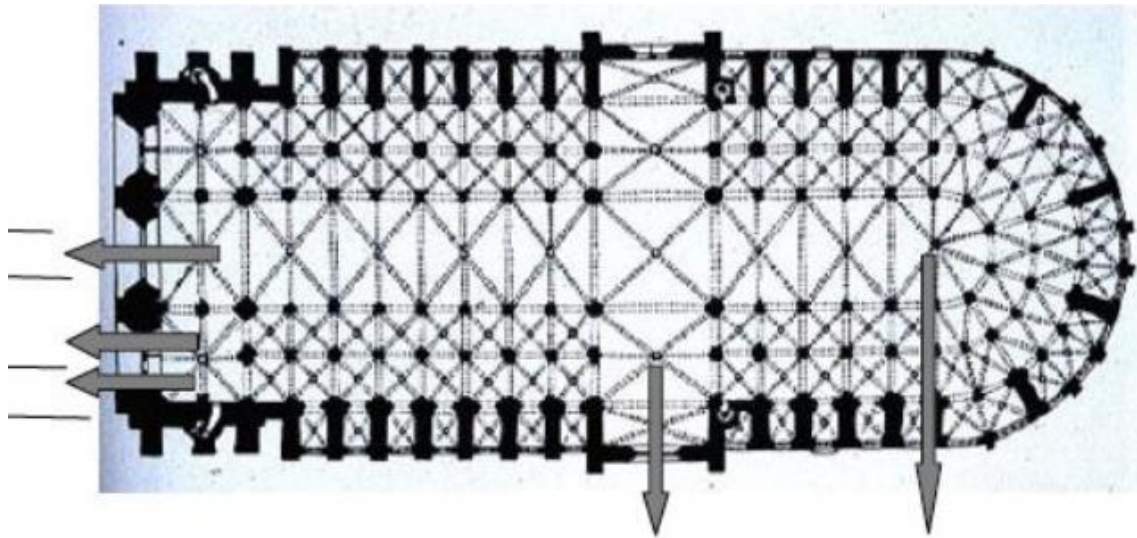
Nave: cada uno de los espacios que, delimitados por muros o columnas en fila, se tienden a lo largo de un edificio.

Nave central: nave principal

Nave lateral: cualquiera de las paralelas a la central

Pináculo: final apuntado con que termina un contrafuerte, arbotante o muro, a menudo corado con flores, volutas, etc.

Portada: puerta ornamentada, decorada.



-Anexo 2: PowerPoint sobre arte gótico en el que se incluyen la actividad de comparación de vírgenes románicas y góticas, y la actividad de comentario del Matrimonio Arnolfini de Jan van Eyck.

EL ARTE GÓTICO

- Características principales del arte gótico
- Arquitectura
- Escultura
- Pintura

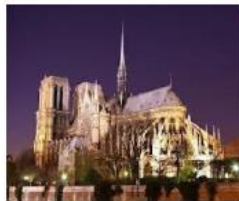
Características generales del arte gótico:

- Arte urbano
- Estilo internacional, nace en Francia en el siglo XII y se extiende por toda Europa
- Obras religiosas y obras civiles
- Tratan de conmover al que contempla la obra

Arquitectura

• Arquitectura religiosa: Las catedrales

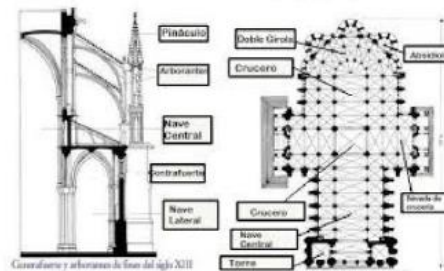
- Las catedrales son el símbolo de las ciudades
- Buscan recrear el cielo en la tierra a través de la verticalidad y la luz que entra por las vidrieras.



¿Cómo las construían?



Partes de la catedral gótica:



Catedral de Bourges (Francia)



Catedral de León





Laberinto de la catedral de Amiens (Francia)



Catedral de Burgos



Antiguo Hospital de Beaune (Francia)



Lonja de la Seda (Valencia)

Algunos ejemplos de catedrales góticas:



Basilica de Santa María del Mar (Barcelona)

• Arquitectura civil:
algunos ejemplos



Ayuntamiento de Bruselas (Bélgica)



Palacio ducal de Venecia (Italia)

Escultura

• Características principales de la escultura gótica:

- Más natural y realista.
Los personajes eran más humanos, menos rígidos que en el románico.

Tratan de conmover al fiel. Intentan que los fieles se sientan identificados con los personajes bíblicos.

- Escultura civil y sobre todo escultura religiosa: vírgenes, portadas y sepulcros de personalidades.



- Tallas de vírgenes:



Virgen Blanca de Toledo



Virgen de Izarbe (Anzónigo, Huesca)



Virgen del Pilar (Zaragoza)

- Portadas:



Portada de la catedral de Estrasburgo (Francia)

- Sepulcros:



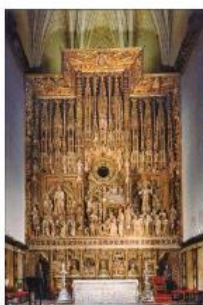
Tumba de Felipe el atrevido, Claus Sluter (Francia)



- Gárgolas:



Tumba de Filipe le Pont (Francia)



Retablo de la Seo (Zaragoza)

Pintura

• Características principales de la pintura gótica:

- Más natural y realista. Las figuras son más humanas.
- Pintura religiosa: retablos
- Pintura no-religiosa: retratos



- Pintura religiosa: los retablos



El descendimiento de Cristo, Roger van der Weyden



- Pintura no-religiosa: los retratos

Símbolo del poder de la nueva burguesía



El matrimonio Arnolfini, Jan van Eyck



Autorretrato, Jan van Eyck



El jardín de las delicias, el Bosco



El infierno, el jardín de las delicias, el Bosco

-Anexo 3: Video sobre el arte gótico

<https://www.youtube.com/watch?v=jHlxoSD6-rY#>

-ANEXO 3: Proyecto de investigación

ÍNDICE

I.	Introducción	2
II.	Planteamiento general	3
III.	Metodología	7
IV.	Resultados.....	11
V.	Conclusiones	16
VI.	Anexos	18

I. INTRODUCCIÓN

Se presenta una investigación sobre la concepción que un profesor tiene de su asignatura y sobre sus planteamientos de enseñanza. Hablamos pues de un estudio de caso, de una descripción sistemática de la unidad de investigación, en la que identificaremos las variables influyentes en esta situación concreta, trataremos de comprender un fenómeno, y a partir de esa comprensión generaremos un discurso convincente y auditable.

Este tipo de estudio estaría vinculado a un paradigma interpretativo de la investigación. La metodología que se emplea en estos casos es de carácter hermenéutico, busca la comprensión global de un fenómeno, y dependerá del investigador. Suelen combinarse herramientas cuasi-experimentales, como cuestionarios, y herramientas propias de la metodología cualitativa, como encuestas de diferentes tipos o la propia observación para conocer el contexto.

Es cierto que, como señalaría Kolb, un buen estudio de caso tiende a ir más allá, construye teorías válidas para esa situación e incluso puede proponer acciones para transformarla. Evaluar, innovar e investigar son tres actividades que a menudo convergen. Pero no dejan de existir dos procesos diferenciados: el proceso diagnóstico, la investigación sobre los planteamientos de un docente, y el proceso innovador, centrado en la mejora de estos, cuestión que no concierne a este proyecto.

II. PLANTEAMIENTO GENERAL

¿Qué sabemos?

Han sido muchos los estudiosos de la educación que se han interesado por estas cuestiones y han creado modelos de concepciones de enseñanza del profesor. Sabemos que estas concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje están estrechamente ligadas a la concepción epistemológica que el profesor tenga sobre la materia.

Ignacio Pozo hace hincapié en la relevancia de las teorías implícitas. Ideas que el docente tiene y habrían sido adquiridas sin ser consciente, a lo largo de su vida, por exposición a determinados patrones en diferentes situaciones de enseñanza. Esas creencias pueden no coincidir con su discurso público, que dependerá fundamentalmente de su formación. Pero de cualquier manera será difícil un desligamiento de ellas y no reflejarlas en la práctica profesional. Precisamente esas ideas son, para Ignacio Pozo y otros estudiosos, las que provocan las disonancias que reflejan muchas investigaciones entre la teórica concepción de la enseñanza de los docentes y la que transmiten en sus clases. Cuestionarios de dilemas y otras herramientas serían imprescindibles para poder traerlas a la conciencia, conocerlas, y si se desea, hacerlas chocar con el discurso oficial para superarlas.

Sobreentendiendo esta línea de pensamiento **John Biggs** plantea la existencia de tres concepciones de enseñanza progresivas, por las que la mayoría de profesores suelen pasar en una evolución. La primera fase o concepción sería la de un profesor que entiende su materia como un conjunto de conocimientos a transmitir, es una enseñanza que espera que el aprendizaje dependa de los alumnos y su capacidad. Es una idea muy asimilada que se refleja en clases expositivas. En un segundo nivel estaría el profesor que, aunque sigue entendiéndose como transmisor de contenidos, cree que el aprendizaje es su responsabilidad y emplea numerosos recursos para hacer comprender a sus alumnos. Por último Biggs habla de los profesores que conciben el conocimiento

como una construcción personal y consideran que la responsabilidad de los resultados es compartida entre profesores y alumnos, tomando de manera menos simplista que los otros su materia, el qué debe enseñarse o ser aprendido y cuestiones como la evaluación.

Prosser y Triqwell crearon el que quizás es el modelo más empleado para delimitar estas cuestiones. Estos dos estudiosos parten de que un planteamiento de enseñanza es el resultado entre dos factores: las intenciones y la metodología. Existirían cuatro tipos de intenciones reales: la transmisión de información, la adquisición de conceptos, el desarrollo de conceptos o el cambio conceptual. Así como tres estrategias para llevarlos a cabo: centrarse en la labor del profesor, en la interacción estudiante-profesor o en el estudiante. Dependiendo de la combinación de estas veríamos 5 planteamientos de enseñanza. El planteamiento A, también llamado ITTF (Information Transmission-Teacher Focused) tendría como intención la transmisión de información y por lo tanto su estrategia se centraría en la labor del profesor. El planteamiento B trataría de transmitir conceptos, así que el profesor seguiría siendo la pieza clave. El C tendría el mismo objetivo que el B aunque prestaría gran atención a la interacción profesor-alumno. El modelo D tiene como intención el desarrollo conceptual del estudiante, y por tanto el alumno será el centro de la estrategia. El modelo E va más allá tratando de que el alumno tenga un cambio conceptual, a este planteamiento le llamamos CCSF (Conceptual Change-Student Focused). Para medir en qué planteamiento se encuentra un profesor, los mismos Prosser y Trigwell crearon un cuestionario llamado ATI. En su empleo demuestra que la mayoría de profesores tienen teóricamente un planteamiento CCSF aunque sus prácticas coincidan con el ITTF.

Otro cuestionario que concluye modelos de enseñanza es el TPI (Teacher Perspectives Inventory). Es un cuestionario ideado para la propia reflexión del modelo de enseñanza que cada docente tiene y del que no tiene porqué ser consciente. Además de ser un instrumento para el desarrollo del profesorado, pretende servir de base para investigaciones posteriores. Su autor principal es **Daniel Pratt**, quien plantea 5 perspectivas desde las que entender el aprendizaje:

transmission, apprenticeship, developement, nurturing y social reform. La primera, transmission, consistiría en la transmisión de contenidos y conceptos sobre la materia, siendo clave la función del profesor. Apprenticeship estaría relacionada con la concepción del estudiante como aprendiz profesional, por lo que se intentarían desarrollar sus competencias hacia la práctica de la materia. Development se centra en el desarrollo y transformación de conceptos. Nurturing pretende fortalecer las competencias individuales de cada alumno, y con ello aumentar su autoestima. Y por último Social Reform tendría como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico a través de la materia.

¿Qué queremos saber?

Toda esta teoría disponible y de gran reconocimiento debe servir como base a la investigación. Este estudio de caso se centrará especialmente en esclarecer la concepción que el profesor tiene sobre la materia, sobre la materia en su asignatura, sobre su contexto y sobre el propio aprendizaje de la materia, para a partir de allí sacar unas conclusiones más amplias, que se relacionarán con su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Resulta preciso tener muy en cuenta los estudios de Ignacio Pozo, para no minusvalorar las creencias implícitas del profesor sobre la función de su materia o el propio papel de los conocimientos en la enseñanza. Y también es imprescindible apreciar las aportaciones de Prosser y Trigwell, que resultan realmente prácticas para este tipo de investigaciones

En concreto se va a tratar de explorar el planteamiento de la asignatura intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones fundamentales:

1. ¿Cuál es la creencia epistemológica que el docente tiene sobre la materia?

Siguiendo a Ignacio Pozo se debe profundizar en el conocimiento de las creencias implícitas que tiene el profesor sobre su materia, porque estas traspasarán, consciente o inconscientemente, en cómo acabará por transmitirla. Si concibe la Historia defendida por la corriente historicista, sus planteamientos serán más académicos tradicionales. Sin embargo si entiende la Historia como el

resultado de una doble refracción de los hechos, en un documento subjetivo y en una reconstrucción personal o contemporánea, transmitirá una idea de la Historia como ciencia vida y herramienta de análisis.

2. ¿Qué considera útil para sus estudiantes?

En estrecha relación con la cuestión anterior está esta. Se supone que dependiendo de las creencias sobre su materia, planteará como útiles para los alumnos unos u otros aspectos. Se verá si existe coherencia o contradicción a través de la observación, la entrevista y el cuestionario ATI de Prosser y Trigwell.

3. ¿Cómo cree que contribuye la enseñanza al aprendizaje de esta materia?

Se valorará la distancia entre qué plantea como sus estrategias de enseñanza y cuáles son estas en la práctica. La respuesta que pueda darse a la pregunta será clave para conectar con su concepción de la enseñanza y el aprendizaje en general. De nuevo los resultados de la observación, la entrevista y el ATI serán concluyentes.

III. METODOLOGÍA

¿Cómo lo vamos a intentar saber?

Como ya se ha comentado anteriormente, un estudio de caso está vinculado a un paradigma interpretativo de investigación, con un planteamiento hermenéutico, pues trata de comprender los fenómenos en su totalidad. Este paradigma interpretativo, al igual que el normativo o el pragmático, precisa de una metodología propia que se ajuste a sus fines.

La metodología empleada habitualmente para los estudios de caso combina métodos cuasi-experimentales, que proporcionan información cuantitativa, como pueden ser los test, con métodos cualitativos, que permiten conocer los fenómenos en su contexto natural, como serían observaciones o entrevistas. Los métodos cuantitativos resultan convincentes por la objetividad de sus resultados, pero desprecian los aspectos no medibles de la realidad. Elementos que sí valoran las herramientas de carácter cualitativo, pese a que la visión subjetiva del investigador pueda inferir si no se establecen unos buenos métodos de control.

Tomando conciencia de las ventajas e inconvenientes de los diferentes planteamientos metodológicos y siguiendo con lo que es habitual en este tipo de investigaciones, se combinarán herramientas que ofrecen una información cuantitativa, el cuestionario ATI, con otras que proporcionan información cualitativa, la entrevista y la observación.

- Cuestionario ATI

El ATI (Approaches to Teaching Inventory) es un cuestionario cualitativo creado por Prosser y Trigwell para medir los planteamientos de enseñanza de un profesor. Trata de generar unos datos más cuantitativos, de mayor validez externa, que otras herramientas empleadas en este tipo de estudios. Como ya se ha explicado antes, Prosser y Trigwell delimitan 5 tipos de planteamientos surgidos de la combinación entre las intenciones y la metodología. Las discordancias entre ambos factores son visibles gracias a que el test se divide

en dos subescalas, de 8 cuestiones cada una, las primeras más cercanas a objetivos y estrategias teóricas y las otras relativas a la práctica.

El empleo de este cuestionario ha sido muy útil para sacar a la luz las discordancias entre los planteamientos teóricos de los profesores, normalmente vinculados a las vanguardias educativas, y sus prácticas, a menudo mucho más tradicionales. Por este motivo se ha seleccionado para esta investigación.

- **Entrevista en profundidad**

Para poder disponer de una información más cualitativa, que nos dé datos de mayor validez interna, se realizará una entrevista en profundidad al docente. Para el éxito de esta entrevista abierta será fundamental que se desarrolle en un ambiente cómodo, donde el entrevistado ofrezca información de manera natural. Algunas recomendaciones que se seguirán serán: tener un tono relajado, como si se tratase de una conversación normal, mostrar confianza, no enjuiciar sus posturas sino dar seguridad para que continúe, tener paciencia ante posibles desviamientos del tema, gestos de simpatía y realizar preguntas que encaucen la entrevista hacia los objetivos finales.

Las preguntas seleccionadas son:

La Historia para él: ¿Te gusta la Historia? ¿Por qué? ¿Cómo la has aprendido? ¿Sigues aprendiendo? ¿Te gusta debatir sobre temas históricos? ¿Crees que la Historia es útil para ti? ¿Por qué? ¿Qué significa para ti ser historiador? ¿Te defines como tal?

La Historia en la escuela: ¿Te gustaba la Historia cuando ibas al colegio? ¿Por qué? ¿Qué hacía tu profesor o profesora? ¿Crees que es un referente para ti? ¿Por qué? ¿Cuál crees que es la función de la Historia en los planes educativos? ¿La compartes? ¿Por qué? ¿Qué crees que deberían aprender con la Historia? ¿Te parece que refleja la profesión del historiador? ¿Crees que trata de formar ciudadanos críticos y activos? ¿Crees que es una herramienta para formar identidades? ¿Crees que les será útil a las nuevas generaciones?

La asignatura y el currículo: ¿Te gusta la asignatura que estás dando? ¿Por qué? ¿Crees que está bien planteada? Caso negativo, ¿Crees que puede mejorarse? ¿Cómo? ¿Qué opinas sobre el libro de texto? ¿Te parece que es útil para tus propósitos?

Sus estudiantes y la asignatura: ¿Crees que les gusta a tus alumnos? ¿Te parece útil para ellos? ¿Todos pueden aprobarla? ¿Cómo? ¿Hay alguno que destaque positivamente? ¿Por qué? ¿Y negativamente? ¿Por qué? ¿Qué crees que deberían aprender? ¿Qué crees que los alumnos aprenden realmente?

Su metodología: ¿Te sientes cómodo dando clase? ¿Te sientes bien en relación con los estudiantes? ¿Cuál crees que debe ser tu actitud? ¿La valoran? Sobre el planteamiento de las clases, ¿Crees que funciona? ¿Cómo sueles preparártelas? ¿El esfuerzo merece la pena? ¿El debate en clase es positivo? ¿Por qué? Sobre la evaluación ¿Qué criterios valoras en la evaluación? ¿Crees que son asequibles? ¿Cuál es el objetivo del examen? ¿Y del resto de actividades? ¿Qué habilidades crees que ejercitan los alumnos a partir de ellas? ¿Crees que aprenden realmente?

- **Observación en el aula**

Siguiendo con la intención de recabar información cualitativa resulta apropiado realizar una observación del trabajo docente en el aula. Es un método muy útil para conocer el contexto y poder llegar a conclusiones coherentes y bien argumentadas. Para llevar a cabo una buena observación es importante saber *qué observar*, lo que viene marcado por la investigación. A este respecto debemos ser flexibles y diferenciar los hechos puntuales de los patrones cotidianos. También es relevante *cómo observar*, para esta cuestión no hay una respuesta válida, sino que depende del investigador y del caso. Aquí se ha preferido una observación focalizada que ayuda a alcanzar los objetivos de la investigación. Se buscarán datos objetivos para describir cuál es la relación profesor-estudiantes, ver qué actividades se proponen, cómo plantea el docente la disciplina histórica y qué valora en la evaluación.

En el siguiente cuadro se señala cuándo y dónde se realizó exactamente la observación:

	Lunes 7	Martes 8	Miércoles 9	Jueves 10	Viernes 11
8:00			2º ESO B		
9:00				2º ESO A	2º ESO B
9:50	2º ESO B	2º ESO A			
11:10					2º ESO A
12:05					
13:00					

Para que poder tener unos resultados finales de calidad se aplicará la técnica de triangulación de datos. Es decir, se contrastarán los datos extraídos de cada una de estas herramientas para elaborar unas conclusiones finales más válidas y fiables.

IV. RESULTADOS

Queremos conocer más sobre los planteamientos del profesor J.A. de 39 años. Trabaja desde hace solo 3 meses, cuando el profesor anterior abandonó el puesto, en el colegio María Auxiliadora, pequeño centro ubicado en el barrio de San José de Zaragoza. Anteriormente estudió Humanidades, con mención en Filología hispánica, y la Licenciatura en Historia. Habla 4 idiomas con fluidez, ha disfrutado de varias becas en países como Rumania o Francia, y trabajado como profesor de adultos, profesor de castellano como lengua extranjera, profesor de Historia en Rumania y profesor de máster en la Universidad de Zaragoza.

En el colegio es profesor de Lengua Castellana e Inglés para algunos grupos de 1º y 2º de ESO, de Ciudadanía en 4º de ESO y el encargado de Ciencias Sociales en 2º de ESO A y B. Reconoce las Ciencias Sociales como la materia que más le gusta y que prefiere impartir.

Tras que completara el ATI (Approaches to Teaching Inventory), se realizó una entrevista en profundidad y una observación de su trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos a partir del ATI son los siguientes:

CC (Conceptual Change)	SF (Student Focused)	IT (Information Transmission)	TF (Teacher Focused)	CCSF (Conceptual Change- StudentFocused)	ITTF (Information Transmission- TeacherFocused)
17	14	11	14	31	25

Nos muestran que el profesor se inclinaría moderadamente hacia un planteamiento CCSF (Conceptual Change - Student Focused). Siendo más claro en los planteamientos curriculares, la concepción de la materia, donde hay una diferencia de 6 puntos, que en lo instruccional, la puesta en práctica, donde la importancia que otorga al docente y al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje está equilibrada.

Las herramientas de carácter más cualitativo, la entrevista y la observación, nos ayudan a corroborar o desmentir los datos del ATI, además de perfilar toda la información. Los resultados obtenidos a partir de ellas son los siguientes:

- **La Historia para él:**

En la entrevista reconoce que la Historia siempre le ha encantado. Despertaron su interés las novelas, los documentales, el gusto por viajar y un profesor menos convencional que tuvo el último año de instituto. Opina que la Historia es imprescindible para comprender cómo funciona la sociedad y el comportamiento humano en general. No valora excesivamente lo que aprendió en su época escolar ni en la universidad, aunque admite que sus estudios universitarios tuvieron cierta importancia. Cree que aprendió más a partir de entonces, por su cuenta y gracias a las oportunidades que ha tenido de investigar y de escribir historia. No se siente historiador. Define historiador como la persona que vive de hacer Historia, de investigar y publicar. Él se siente al margen de ese círculo y cree que la Historia es su hobby, definiéndose como profesor y una persona inquieta, a la que le queda mucho por aprender.

Durante sus clases hablaba de la Historia como *una cosa maravillosa, muy divertida*, que a él le encantaba. Intentaba transmitir ese gusto a los alumnos, propiciar debates y conectar constantemente con el análisis de temas de actualidad. Exponía algunos hechos históricos y buscaba su comprensión, pero sobre todo transmitía una idea de la Historia como vehículo para interpretar qué pasa hoy.

Comenta en la entrevista que las clases de Historia en su época de instituto le parecían aburridas y poco útiles. No ve demasiada diferencia con la mayoría de las clases que recibió en la universidad. Describe a la mayoría de sus profesores como meros impartidores de contenidos que memorizar y dice que intenta parecerse lo menos posible a ese prototipo, aunque no sabe hasta qué punto lo consigue. Aprovechó para criticar duramente el planteamiento de la Historia en la escuela. Afirmó que, si se seguían las exigencias requeridas por el gobierno y la tradición de los centros, era inútil para los estudiantes. Creía que había una

clara intencionalidad de que se interiorizara una visión eurocentrista del desarrollo de la humanidad y, dependiendo del contexto y del docente, identidades nacionales en el alumnado. Opinaba que la Historia, especialmente en la Secundaria, *tendría que ser Antropología*, una ciencia que acercara a los alumnos al ser humano y a la sociedad globalmente, no desde un discurso lineal, restrictivo.

En el aula impartía los contenidos que aparecían en el libro impuesto por el centro, pero insistía en la importancia de una mínima parte. Intentaba conectar constantemente los modos de vida: *¿Ahora también hacemos esto o no? ¿os imagináis que vosotros viviríais así?* y comentaba anécdotas que pudieran resultar reveladoras para los adolescentes sobre cómo entendía el mundo la gente en el periodo estudiando.

- **La asignatura y el currículo:**

Durante la entrevista dijo que Ciencias Sociales era la asignatura que más le gustaba dentro de las que tenía que dar, sobre todo por el juego que le daba la Historia, pero que preferiría trabajar en cursos más altos, con alumnos más mayores, con mayor experiencia social. A pesar de que le pareciera más atractiva que otras materias por sus gustos personales, pensaba que estaba mal planteada de raíz. No le interesaba en absoluto el libro de texto, que había sido elegido por el profesor al que estaba sustituyendo, ni tampoco la línea de trabajo comenzada por éste, y que él se veía obligado a seguir en sus puntos fundamentales. Creía que era necesario mejorar el planteamiento, sobre todo para los alumnos, y comentó que en el curso siguiente, que seguiría trabajando para el centro, iba a negociar cambios. Opinaba que deberían aprender cosas que les fueran útiles para comprender la sociedad y no estar obligados a memorizar contenidos del libro.

En las clases mostraba dominio y gusto por los temas tratados. Se observó que seguía el esquema del libro pero la información que daba era más amplia que la

que aparecía allí y de tipos muy diversos. Es decir, cumplía con el currículo y con las exigencias del centro, pero intentaba que no le limitaran en exceso.

- **Sus estudiantes y la asignatura:**

En la entrevista expuso que pensaba que a los alumnos les gustaba su asignatura, sobre todo porque sacaban mejores notas que en otras. Cree que solo unos pocos se interesaban realmente, pero que todos eran *buenos chavales*. Opinó que todos tenían capacidad para superarla, de hecho la gran mayoría lo hacían. Los pocos que suspendían eran alumnos que consideraba muy poco motivados con sus estudios o con problemas añadidos. Para tener un sobresaliente haría falta *contextualizar el periodo, tener claros algunos rasgos principales y ser capaces de hacer alguna pequeña abstracción*. Le parecían estudiantes excepcionales 3 ó 4 que iban siempre más allá y creía que comprendían perfectamente los temas. Los peores serían los que tenían problemas añadidos y los de procedencia asiática. En este último caso reconocía que no sabía qué hacer, cómo trabajar con ellos para tener mejores resultados y que no estaba seguro de si le entendían bien. Pensaba que al final, excepto los más interesados, acababan aprendiendo 4 contenidos que acabarían olvidando y 4 conceptos generales que esperaba les sirvieran para algo.

Se observó que durante las clases animaba a todos a lo máximo. Cuando hubo algún pequeño gesto de burla o de desconfianza en el éxito de algún compañero lo rechazó totalmente y le animó. Premiaba especialmente las reflexiones personales, poniendo en muchas ocasiones puntos positivos. La gran parte de la clase parecía esforzarse con la asignatura y tratar de responder a sus preguntas.

- **Su metodología:**

Con la entrevista confirmó que se sentía muy cómodo en clase, especialmente con los grupos a los que les daba Ciencias Sociales. Quería que sintieran que confiaba en ellos como estudiantes y que no tuvieran reparo en preguntarle dudas u expresar sus opiniones. Creía que su método funcionaba en cuanto a que conseguían aprobar, que era lo que sus alumnos querían, pero pensaba que tenía la obligación de provocarles más interés. Reconoce que no se preparaba mucho las clases porque no tenía apenas tiempo y se sentía seguro al conocer bien la materia, pero sí creía que debería esforzarse más y preparar más actividades para los alumnos. No le interesaban las clases puramente expositivas, sino ofrecer un discurso más horizontal y propiciar el debate, pero pensaba que eran demasiado pequeños como para tener sólo clases-debate sobre ciertos temas. En cuanto a la evaluación valoraba la actitud, que supieran algunos contenidos básicos y que respondieran a preguntas que requirieran cierta abstracción, *porque la Historia es una abstracción*. Estaba obligado a hacerles un examen y lo concebía como medio para expresar los contenidos aprendidos y la capacidad de abstracción.

En sus clases tenía una actitud informal, cercana, incluso gastaba bromas a los alumnos. Parecía muy cómodo. Al principio hacía un recordatorio del tema que estuvieran tratando, después intercalaba exposición de materia con debates y pequeñas actividades de empatía histórica que iba improvisando. Empleaba el libro de texto e internet para enseñarles videos y noticias relacionadas. Los alumnos parecían entender bien lo que explicaba y no tenían problema en interactuar, mostrar dudas o sus opiniones. Algunos de los debates que proponía no eran muy atractivos para los alumnos, sin embargo otros llevaban a enlazar con temas propios de la adolescencia o nuestra sociedad. Intentaba siempre que relacionaran lo que aprendían con la composición de la sociedad actual. Nunca les mandaba deberes, solo pequeñas tareas voluntarias de investigación que premiaba especialmente. Facilitaba el estudio del examen remarcando lo más importante en clase y realizando tareas de repaso.

V. CONCLUSIONES

¿Qué sabemos ahora? ¿Qué hemos aprendido?

Después de analizar los datos obtenidos y contrastarlos podemos llegar a interpretarlos y desarrollar las siguientes conclusiones.

La situación del docente protagonista de la investigación es excepcional. Es un hecho que haberse incorporado nuevo al centro ya en la segunda evaluación limita su actuación. La dirección del centro le obliga a mantener, al menos hasta final de curso, el libro de texto, el sistema de evaluación y la línea metodológica general que había seleccionado el profesor anterior. Así que es justo tener en cuenta las limitaciones reales con las que cuenta.

Su concepción epistemológica de la Historia parece relacionarse con una ciencia anti-dogmática que sirve de método de análisis de la sociedad. En su discurso se vería un deseo de enfoque socio-político de la materia en la escuela. Trataría de que la Historia se viera como una forma de interrogar y analizar el mundo, un conjunto de problemas sobre los que debatir. Sin embargo en la praxis se combina con cierta orientación académica, algo tradicional, que no termina de abandonar a pesar de que expresa esta intención.

Considera que sería útil para sus estudiantes llegar a tener algunas ideas propias sobre los problemas que se van planteando, despertar su espíritu crítico, conectar lo aprendido con su mundo y por tanto desarrollar la capacidad de abstracción. Pero este objetivo no llega a trabajarse con la fuerza que lo propone, pues en sus clases el espacio de debate se combina equitativamente con la exposición de contenidos del libro, lo que según su discurso explícito debería ser más residual.

Su estrategia de enseñanza termina siendo una combinación de exposición de contenidos y de interacción intensa con los alumnos para asegurar la comprensión y provocar preguntas que exigen construir una interpretación propia.

Aunque considera que los estudiantes, por su estado de desarrollo evolutivo, son capaces de comprender algunos conceptos a nivel medio y debatir críticamente

ciertas ideas a partir de concepciones propias, no siempre lo aprovecha. También pretende que atiendan y asimilen ciertos contenidos y considera que es su responsabilidad que aprendan, proponerles actividades interesantes y asegurarles los recursos para poder realizarlas. Es en este punto donde presenta más contradicciones y más contrastes tanto en su discurso formal como en la práctica. Aunque entiende que el trabajo personal de cada alumno es esencial para su aprendizaje, no termina de hacerles protagonistas, sintiéndose él como responsable principal del éxito del grupo.

Podríamos concluir que el docente es consciente de la necesidad de un aprendizaje constructivo, pero por el momento está en un estado de tentativa hacia él, manteniendo en la práctica características del proceso de enseñanza-aprendizaje más tradicional, sobre todo por sentirse el responsable del proceso y buscar cierta asimilación de contenidos. Si tratáramos de ubicarle en uno de los niveles que Biggs plantea podríamos pensar que se encuentra entre el nivel 2, por verse el responsable principal del aprendizaje, y el nivel 3, ya que no toma su materia de una manera simplista y trata de que los estudiantes realicen construcciones personales.

De cualquier modo se debe ser crítico con estas conclusiones, ya que su validez para determinar cuáles son las concepciones del profesor es parcial. El profesor objeto de investigación no era el responsable de la programación de la asignatura que estaba impartiendo, ni del diseño de las unidades, evaluación, ni metodología. El profesor anterior tenía una visión muy tradicional de la materia y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre esa base nuestro docente trata de aplicar algunas variaciones, pero se ve limitado por su contexto y por el diseño anterior de la materia.

Para que una investigación evaluara correctamente los planteamientos del docente, debería hacerse cuando fuera el responsable de la materia totalmente, a lo largo de todo el curso. Entonces podríamos comprender el valor que da a todos los factores y en caso de que fueran necesarias, planear mejoras.

VI. ANEXOS

1. ATI (Approaches to Teaching Inventory)

Approaches to Teaching Inventory (ATI) (Prosser & Trigwell 1993)

cod.

El cuestionario está diseñado para explorar la forma en la que aborda la enseñanza el profesorado universitario en un contexto o materia determinados. Esto implica que sus respuestas a estas preguntas pueden ser diferentes de las que podría dar en relación a otros contextos o materias.

Por favor, describa su materia aquí: Libro de texto, bibliografía complementaria

En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.

	1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Aprox. la mitad de las veces	4. Frecuentem.	5. Casi siempre
1 En esta materia, diseño mis clases con la asunción de que la mayoría de los estudiantes tienen muy poco conocimiento útil de los temas que hay que cubrir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Creo que es importante describir con detalle los objetivos específicos que se persiguen en esta materia, es decir, lo que los estudiantes deben saber de cara a una evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 En mis relaciones con los estudiantes, intento dialogar con ellos acerca de los temas que estamos estudiando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Creo que es importante que en clase se exponga mucha información para que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender en esta materia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Creo que la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6 Dedicamos tiempo en clase para que los estudiantes discutan entre ellos las dificultades que les surgen al estudiar esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7 Me parece importante cubrir en clase bastante información, aunque pueda encontrarse también en un buen libro de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Animo a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos previos desde la nueva perspectiva que aporta mi materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9 En las clases, uso ejemplos difíciles o indefinidos para provocar el debate.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Estructuro esta materia de tal forma que ayude a los estudiantes a superar las pruebas de evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11 Creo que una buena razón para dar clases expositivas de esta materia es proporcionar a los estudiantes apuntes muy completos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 En clase, solamente proporciono a los estudiantes la información necesaria para superar la evaluación formal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Creo que debería conocer las respuestas a cualquier pregunta que me puedan formular los estudiantes de esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14 Diseño las actividades de forma que los estudiantes puedan discutir los cambios que se producen en su comprensión de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Creo que es mejor que, en vez de copiar siempre mis ideas, los estudiantes vayan creando sus propias notas personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16 Creo que se debería dedicar mucho tiempo de clase a cuestionar las ideas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

