

Trabajo de fin de Máster



Universidad
Zaragoza

Alumno: Miguel Royo Jiménez

Titulación: Máster del Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad: Geografía e Historia

Modalidad: A

Director: Rafael De Miguel González

Año académico: 2013-2014

Introducción

Pag. 3

Definición de un perfil ideal de docente

Pag. 4

- Competencia Contexto Actividad Docente Pag. 5
- Competencia Interacción y Convivencia en el aula Pag. 7
- Competencia Proceso Enseñanza-Aprendizaje Pag. 9
- Competencia Diseño e Innovación Pag. 11

Análisis y comparación de UD y Proyecto de Innovación

Pag. 17

- Justificación Pag. 17
- Análisis y Comparación Pag. 19

Conclusiones y propuestas de futuro

Pag. 31

Bibliografía

Pag. 34

Anexo 1

Pag. 36

Anexo 2

Pag. 59

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

El escrito que vamos a realizar a continuación es un trabajo que consta de diferentes partes que analizan distintas facetas acerca de la docencia, la didáctica y nuestra primera experiencia con ellas. Así que es una suerte de memoria de los conocimientos y la experiencia obtenida mientras se ha cursado el Máster de Educación del Profesorado de Secundaria. No obstante no es una memoria al uso en la que simplemente se describe las actividades, pruebas escritas y las materias tratadas durante el periodo académico, sino que se le imprime un carácter especial. Esta peculiaridad reside en la importancia que tiene la experiencia que atraviesa de forma transversal todas las partes del escrito. Todo está influido por nuestra visión y, en la mayoría de los casos, lo que vivimos cuando aplicamos en un aula real los conocimientos que habíamos trabajado durante el curso.

El trabajo se centra, fundamentalmente, en dos partes que representarían lo que consideramos más significativo de este máster. La primera parte sería la creación de un perfil ideal de docente a través de lo que hemos trabajado durante el curso y de cómo hemos aplicado esas competencias que forman el perfil en el aula. Lo que pretendemos, con esta primera parte, es hacer una síntesis de las principales habilidades que se entiende que debe manejar un docente transmitiendo, además, como hemos trabajado estas competencias en el máster, que entendemos por dominarlas y como creemos que debería dominarlas un perfil de docente perfecto.

La segunda parte estaría más centrada en cómo hemos puesto en práctica estas competencias. Por ello la subdividiremos en varios apartados que tienen como fin mostrar cómo se ha aplicado lo aprendido en la práctica aplicado a la Unidad Didáctica y al Proyecto de Innovación Didáctica. En primer lugar se procederá a la descripción de la UD en sus distintas partes las cuales, al fin y al cabo, tienen elementos en los que subyacen las competencias tan importantes de las que hablábamos arriba para nuestro perfil ideal de docente. La segunda parte tendrá más que ver con la Innovación Didáctica o Pedagógica que, aunque forma parte de la UD, consideramos que puede aportar mucho con un análisis pormenorizado ya que muestra la habilidad en unas competencias determinadas de forma mucho más clara que la UD. Finalmente tras esta descripción de ambos trabajos en la cual intentaremos demostrar lo que se ha aprendido durante el curso habrá un análisis y comparación para hallar la relación entre ambos.

[Click Here to upgrade to](#)

[Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ente

En este apartado vamos a intentar crear o al menos definir de forma general lo que creemos que sería un docente ideal teniendo en cuenta las dificultades que eso conlleva. Partimos de la base de que el docente ideal por definición propia no existe, sino que es una figura imaginaria que sirve de meta hacia la que nos tenemos que dirigir en un proceso de autoevaluación, autocritica y mejora constante. De modo que el docente ideal cumpliría la función de las utopías en el sentido de que sabiéndonos incapaces de alcanzar ese nivel hacemos lo posible por acercarnos. Pero para poder trabajar en el sentido que hemos mencionado y acercarnos a ese ideal, primero deberíamos definir los parámetros que vamos a utilizar para hablar de este profesor ideal.

Está claro que cada persona podría tener una idea propia de lo que es un docente ideal, pero al precisarse ciertos patrones o características definidas para crear un modelo que sirva a nuestros propósitos nos ceñiremos a una serie de competencias. Estas competencias no son otras que las cinco competencias que el Máster del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza intenta que los alumnos interioricen y adquieran. Estas cinco competencias componen y afectan a todos los ámbitos en los que un docente va a tener que moverse y trabajar, desde el marco legislativo en el cual se enmarca la práctica educativa, pasando por su relación con la clase así como el ambiente que debe ayudar a crear en ella, los procesos que debe impulsar y como diseña y se evalúa su propio trabajo para mejorar curso a curso.

Teniendo en cuenta este marco claro, aunque conscientes de que no es el único que podría utilizarse, intentaremos no sólo reflexionar y expresar que es lo más o menos importante para nosotros o cómo entendemos que debería poner en práctica estas competencias un docente, sino además relacionarlo con las materias trabajadas en el Máster del Profesorado de Educación Secundaria y, por supuesto, con la puesta en práctica de nuestros conocimientos que hemos tenido la suerte de poder aplicar en distintos centros educativos. De modo que la definición de un perfil ideal de docente no sólo tendrá los elementos propios de una reflexión personal basada en conocimientos teóricos y reflexiones individuales, sino que estas serán complementadas y contrastadas con la experiencia práctica que ha tenido lugar. El objetivo no es llegar a ninguna conclusión categórica ni confirmar ninguna hipótesis, sino dar una visión lo más amplia

un docente ideal con el máximo de información

Competencia en Contexto de la Actividad Docente

La primera competencia de la que hablaremos será la del Contexto de la Actividad Docente, que, a su vez, se divide principalmente en dos partes, una más relacionada con el entramado legal e institucional a diferentes niveles (nacional, autonómico, de centro educativo) y otra que tendría más que ver con el aspecto sociológico. El docente, y sobre todo el de Ciencias Sociales, trabaja para la sociedad pero también la estudia y debe ser consciente de la importancia que reside en saber qué tipo de sociedad es la que le rodea, que espera de él y cuál es la función que tiene para resultarle más útil a esta. De modo que un buen docente debe ser consciente de que existe una regulación con diferentes niveles de concreción a la que debe adaptarse, esto no significa que no tenga libertad de acción, sino más bien que debe jugar dentro de un marco cuyo objetivo sería el de permitirle cierta libertad de acción a cambio de que esta no afecte a la formación que supone deberían adquirir los alumnos.

Para ello un docente ideal debería conocer de manera significativa los diferentes marcos legales en los que se mueve. En nuestro caso serían la, todavía vigente pero pendiente de cambio, Ley Orgánica de Educación que sería legislación a nivel general, Los Reales Decretos sobre E.S.O. y Bachillerato de 2006 y 2008 respectivamente también a un nivel nacional, las Ordenes Autonómicas a un nivel regional o autonómico y, por último, también deberá adaptarse a los centros como peldaño más local de este contexto de la actividad docente. De modo que un docente ideal sería consciente de todos estos límites pero sabría interpretar y jugar con ellos lo suficiente como para que no fueran un impedimento sino una ayuda para no perder el control de la situación. Nos gustaría destacar en este punto lo importante que es saber negociar con el contexto del centro educativo. Nos parece especialmente importante porque si bien la legislación también lo es, esta ofrece una ambigüedad que hace que no sea excesivamente difícil adaptarse a ella de alguna manera, sin embargo el centro educativo es donde se hace vida, donde se trabaja cada día y se pone en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, no se hace de forma individual sino que se forma parte de un equipo que debe coordinarse para ofrecer un trabajo solvente. Es la negociación con este marco que es el que más relacionado está también con la convivencia donde un docente para ser ideal

Por otro lado el Contexto de la Actividad Docente tiene también una vertiente que tiene que ver más con la sociedad del momento. Si antes hablábamos del entramado legal e institucional con el que nos hemos dotado en temas de educación ahora bien podríamos decir que hablamos del contexto social del que ha surgido y donde se aplica y desarrolla. De modo que el docente ideal sería muy consciente de la sociedad en la que vive, de sus problemas, preocupaciones, demandas así como de su composición en distintos grupos sociales que continuamente interactúan entre sí haciendo fluctuar la estructura social. Este entorno social debe ser tenido en cuenta también a distintos niveles si queremos crear a ese profesor perfecto. No bastaría sólo con conocer y comprender el cuadro general de la sociedad en un entorno amplio, como por ejemplo España o Aragón, sino que haría falta estar al corriente de cómo es la sociedad y cuáles son sus características aplicando una especie de zoom social. Este debería llegar hasta el entorno más inmediato del centro educativo, esto es, el barrio lo que debería ayudar y ser tenido en cuenta a la hora de elaborar la programación didáctica que se llevara a cabo para impulsar un aprendizaje que ayude al territorio en el que se da y su situación.

Lo dicho anteriormente se ha trabajado en el Máster de Profesorado de Secundaria en la asignatura homónima de Contexto de la Actividad Docente que, además, trataba estas dos vertientes de forma lo suficientemente separada como para señalar la concreción de cada una pero inevitablemente relacionadas como sólo pueden estar una sociedad que recibe una educación financiada y estructurada por un Estado que ejerce un control sobre ella que a su vez ha surgido de la propia sociedad.

Todo este camino nos lleva a preguntarnos por la función social que tiene el docente, y en nuestro caso el docente en Ciencias Sociales, y para ello me gustaría adaptar la afirmación de Musgrave¹ de las cinco funciones principales de la educación a la función social de un docente ideal que debería atender a estos cinco aspectos relevantes para la sociedad: la transmisión cultural y socialización de las nuevas generaciones, la de la formación ciudadana y legitimización, respecto al estado o subsistema político, la de formación y selección para el trabajo, en lo referente a la economía, la de movilidad

¹ GUERRERO SERÓN, ANTONIO. Manual de Sociología de la Educación, pp. 103-117, Editorial Síntesis, Madrid: 1996.

estratificación social y la de custodia de la infancia familiar.

Competencia en Interacción y Convivencia en el Aula

La segunda gran competencia de la que hablaremos a la hora de seguir creando este perfil de docente ideal será la correspondiente a la interacción y convivencia en el aula y la contribución del docente a esta. Porque, efectivamente, el docente no debe saber sólo trabajar en su contexto, poner en práctica procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, realizar buenas programaciones didácticas y diseñar actividades útiles, sino que debe saber tratar con los alumnos que tiene delante y tener una buena relación con ellos que ayude al proceso educativo en todas sus fases. No debemos olvidar que el docente trabaja en algunos aspectos como un actor, ya que siempre cuenta con público. Además el profesor, lo quiera o no, se convierte en un modelo para los estudiantes lo que hace imprescindible que sepa manejar bien su actitud en clase y como la enfoca a los alumnos así como su relación con ellos.

El docente ideal comprende que es mucho más probable que los alumnos mantengan con él una relación recíproca a que no lo hagan, es decir, sin garantías de ningún tipo es lógico pensar que si un profesor, manteniendo un grado suficiente de autoridad, ofrece una actitud más distendida, democrática, de ceder más la palabra a los alumnos e incluso de hacer incisos si los comentarios tienen algo que ver con el tema reciba una actitud mucho más amistosa de los alumnos. En el lado contrario parece de sentido común pensar que un docente que convierta a los alumnos en una suerte de enemigos (que trabaje CONTRA ellos, en lugar de CON ellos) reciba una actitud mucho más hostil de los alumnos.

Al fin y al cabo de lo que se trata aquí es de saber manejar y moverse dentro de un aula para establecer una relación productiva con los alumnos. No se trata de convertirse en su amigo, que no es el objetivo, ni de convertirse en alguien que les haga la vida imposible. Se trata de establecer una buena dinámica de trabajo no sólo para que trabajen con el docente más motivados e implicados, sino para que, de manera inconsciente, absorban el modelo de un profesor democrático que se interesa por sus opiniones y reflexiones y las impulsa, lo cual es esencial para la creación de ciudadanos autónomos y críticos que es una de las funciones de las Ciencias Sociales. Hablamos pues de una faceta que el profesor ideal que imaginamos debería cultivar con igual

ite, la de educador² en el sentido de una transmisión
s. Esta es una faceta que es transversal a todos los

docentes de todas las disciplinas pero que en el caso de las Ciencias Sociales adquiere, si cabe, una importancia especial debido a que estas son las ciencias encargadas de crear ciudadanos que sepan vivir y conservar una sociedad plural, democrática y tolerante.

Pero además esta competencia tiene otra dimensión más personal que la de la relación entre un docente ideal y sus alumnos a la hora de poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una dimensión mucho más personal en la cual el profesor que puede ser tutor o no debe coordinarse con el Departamento de Orientación del centro para conocer el contexto de cada alumno de su clase, problemáticas posibles y el establecimiento de estrategias que solventen dichas problemáticas. Y es que en una sociedad como la actual el docente deberá enfrentarse a múltiples situaciones como la diversidad étnica, cultural, religiosa que pueden o no estar mezcladas con problemáticas familiares o de algún otro caso. Así que en este papel de profesor educador que debe asumir el docente también se incluye la función de ayudar al alumno en su contexto en la medida de lo posible y evitar actitudes que puedan perturbar la convivencia y la vida del grupo.

Este profesor perfecto deberá tener claros los límites de su actuación y coordinarse con orientadores o con quien corresponda según la magnitud de la problemática percibida. Hablamos en ocasiones de adicciones, racismo, trastornos de la alimentación que pueden (y suelen) estar provocados por causas más profundas a las que el docente puede contribuir a solucionar. Parece lógico pues conectar con lo que decíamos acerca de mantener una actitud dialogante y generadora de confianza también para este aspecto, ya que no se suelen contar los problemas a alguien en quien no se confía o a quien no se respeta.

Pero no todo en la dinámica de convivencia e interacción en aula son problemáticas de este tipo, el docente también debe prestar atención a la diversidad creando programas específicos para los alumnos que lo requieran, sin necesidad de que la situación familiar de estos sea traumática. El fin no es otro que corregir desequilibrios que ponen obstáculos a la integración de algunos alumnos en una dinámica positiva que el docente

² Morales Vallejo, P. ñEl profesor educadorö publicado en Morales Vallejo P. (2009). Ser profesor, una mirada al alumno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 99-158.

conclusión podríamos decir que la interacción y la como utilidad un proceso de enseñanza-aprendizaje

mucho más eficaz y productivo, sino que tiene utilidad en sí misma a la hora de ayudar a la integración, educar también las emociones y trabajar no sólo conocimiento si no también transmitir unos valores y generar estabilidad en una etapa en la que los alumnos de lo que más carecen es, precisamente, de ella.

Competencia en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

La tercera competencia de la que hablaremos es la que capacita al docente para poner en práctica de forma adecuada procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el mismo nombre de la competencia y las veces que hemos hecho referencia a este proceso podemos deducir que estamos ante una competencia que se perfila como estructural en la docencia. Por esta razón el docente ideal debería estar al tanto de las distintas teorías del aprendizaje y los paradigmas que las cobijan, así como el desplazamiento de estos a otros en función de las investigaciones que se han ido produciendo en el campo educativo. Lo que el docente deberá hacer será tener muy claro de qué modo quiere que sus alumnos participen en el proceso y lo que sacarán de él y, además, los medios y técnicas que se han puesto a disposición de la educación para potenciar el resultado de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este proceso tan importante imperó durante mucho tiempo el paradigma que se centraba en la enseñanza más que en el aprendizaje. La idea dominante (en la práctica todavía lo es) correspondería a las teorías psicológicas conductistas (con Watson y Skinner como exponentes claros) y presentaría el aprendizaje como una mera transmisión del conocimiento desde el enseñante (docente) al enseñado (alumnos) en la cual el enseñado no tiene participación directa alguna y simplemente se dedica a memorizar lo que el enseñante expone. Así pues la función del docente sería descomponer la información en pedazos accesibles para el alumno que deberá interiorizarlos por repetición, así como reforzar los buenos hábitos y castigar los malos.

Este paradigma se pone en cuestión en la actualidad más que nunca, ya que se demuestra que en la mayoría de los casos el alumno no entiende que es lo que memoriza. El aprendizaje resultante es uno de un tipo muy superficial que se olvida fácilmente, pues realmente no ha sido comprendido sino memorizado en un ejercicio de tacticismo para pasar unas pruebas en las que el alumno ya suele saber como quiere el

admitido, de forma general, que la memorización aprendizaje, no es menos cierto que, en la práctica,

esta sigue siendo la manera más normal de impartir clases aunque con el tiempo se hayan conseguido meter importantes cuñas. No obstante desde hace décadas se vienen poniendo en práctica otras teorías del aprendizaje que desplazan el paradigma hacia la segunda parte de la ecuación enseñanza-aprendizaje y que, en los últimos tiempos, van adquiriendo fuerza.

Estas teorías son las cognitivistas y constructivistas (Piaget, Vigotsky, Ausubelí) que plantean una forma totalmente distinta de enfocar el proceso. Entienden que el conocimiento no es algo que pueda transmitirse de la misma forma que los datos de un ordenador a otro. Cada persona tiene su propia comprensión de un mismo concepto o elemento porque cada persona tiene un bagaje y unas experiencias que hace que lo viva de forma diferente. Por lo tanto esforzarnos porque los alumnos aprendan una definición absoluta, neutra y des problematizada (que además en las Ciencias Sociales no existe) es gastar esfuerzo en un aprendizaje que no es tal. Deberíamos, en cambio, centrarnos en usar la teoría como una excusa para fomentar la práctica, esto es, dota a los alumnos de herramientas cognitivas que les permitan identificar, analizar y, en definitiva, comprender y apropiarse de los conceptos, procesos, estructuras y problemas existentes desde su experiencia y bagaje.

Naturalmente esta forma de entender el aprendizaje como algo que el propio alumno (con la guía y consejo del docente) construye su conocimiento, siendo parte activa en su adquisición, en lugar de recibirla, como parte pasiva, requiere un cambio profundo a todos los niveles. La metodología debe cambiar y basarse en actividades que enfrenten a los alumnos con los problemas de las disciplinas (apoyados en la teoría) para que con orientaciones del docente puedan desarrollar las habilidades y herramientas necesarias, es decir, el docente debe invertir un gran esfuerzo en crear una programación y unas actividades que sirvan a este propósito. Supone además abandonar una idea simple de la evaluación como mera calificación, para cambiar por algo más orientado a que los alumnos mejoren desde sus distintos puntos de partida y que, añadido a esto, sean conscientes de su mejora. Finalmente se debe cambiar la propia concepción del docente ya que, aunque sigue siendo la autoridad académica en clase, este debe entrar a ser una especie de moderador-guía en el proceso de los alumnos de apropiación y construcción del conocimiento. Esto significa dotar a los alumnos de cierta autonomía y capacidad de

que les atañen lo que a su vez implementará (casi
ión en el proceso. Esto generaría un aprendizaje

profundo en los alumnos muy distinto al superficial que citábamos anteriormente, este
aprendizaje sería uno construido por el alumno, interiorizado y, por tanto, adaptado a su
experiencia así como obtenido por sus propios medios lo cual hace que no se olvide
fácilmente

El esfuerzo colosal que hay que hacer desde la docencia en comparación con el otro
paradigma, la losa de la tradición tanto en los alumnos como en los profesores y el
miedo al fracaso por innovar y cambiar radicalmente de paradigma son algunos de los
factores que contribuyen a que estos métodos, por otra parte avalados por la
investigación con una cantidad abrumadora de resultados positivos, sean más la
excepción que la norma.

De modo que, a modo de conclusión, nuestro docente ideal debería conocer esta historia
de las teorías del aprendizaje y, sin dejarse obnubilar por ninguna ni ignorar el contexto
y como se negocia con él, debería potenciar una metodología más basada en el
aprendizaje que en la enseñanza. Debería saber extraer lo bueno de una accesibilidad de
la información propia del conductismo con los métodos y técnicas constructivistas que
se han demostrado más eficaces en cuanto a un aprendizaje más profundo y perdurable.
El resultado debería ser un proceso enseñanza-aprendizaje innovador pero realizable
dentro de un contexto del que hemos hablado anteriormente en el que hay que negociar
con múltiples elementos.

Competencias en Diseño Curricular, Diseño de Actividades e Innovación

Las dos siguientes competencias de las que vamos a hablar estarían tan íntimamente
relacionadas con esta anterior que casi podríamos decir que no tiene sentido hablar de
una sin las otras en la construcción del docente ideal. En concreto la cuarta competencia
que nuestro profesor debería dominar bien es la de diseñar un currículo y unas
actividades de aprendizaje que hagan posible un proceso enseñanza-aprendizaje como el
que hemos descrito antes. De modo que lo primero que hay que tener claro es qué se
quiere trabajar, por qué se quiere trabajar y para qué. Tener claro estas cuestiones es
clave para poder realizar no sólo un currículo y una programación coherentes y útiles,
sino para definir ante los demás y ante uno mismo lo que se entiende por educación.

ones hablan, en ocasiones aunque se intente ocultar, incontramos³.

Así pues nuestro docente tendría muy claro cuál es su manera de entender el proceso educativo, su materia, la utilidad de esta y cómo la entiende a través de la metodología que se desarrolla en sus programaciones y actividades. Debe ser consciente además de todos los elementos del currículum y de sus adaptaciones curriculares en función de situaciones como la de alumnos ACNEAE, programas de Diversificación o de Programas de Aprendizaje Básico. De igual manera, como hemos dicho más arriba, debe adaptar su currículum ideal al contexto en el que esté trabajando, sin desvirtuarlo, pero sin ser tampoco inflexible a la hora de negociar con los múltiples factores que intervienen en el desarrollo del proceso educativo.

El currículo no puede ser sólo una declaración de principios basada en creencias, la metodología, los contenidos y su secuenciación, la evaluación, etc. deben estar respaldados por la investigación para asegurar que es funcional y debe ser coherente siguiendo una misma línea argumental a lo largo de todo su desarrollo. De modo que integridad, coherencia y funcionalidad serían tres atributos que se percibirían claramente en el currículum de nuestro profesor perfecto a nivel general antes de entrar en la concreción de las actividades, a las que atenderemos ahora.

La forma de llevar a cabo una programación es también que actividades se proponen y cómo se llevan a cabo, y aquí el docente debe, una vez más, ser coherente y seguir el planteamiento que efectuó en su currículum y en su programación. Como ya hemos señalado esta programación, su estructura y sus actividades deberán ir enfocadas a una adquisición de competencias y herramientas cognitivas a través de una metodología que ponga el foco más en el estudiante que en el docente y en su propia apropiación del conocimiento, la cual debería potenciarse con el aprendizaje colaborativo que según toda la investigación es un multiplicador del conocimiento. En estas actividades la teoría queda subordinada (que no eliminada) a la práctica para ofrecer a los alumnos un trabajo más práctico, autónomo y activo que seguramente los hará implicarse mucho más en el proceso.

³ Gillies, D. (2006). Curriculum como construcción social, reflejo de un conjunto de valores. Extraído y traducido de Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. Scottish Educational Review, 38(1).

na cantidad de esfuerzo considerable no sólo para
ciones que realmente contribuyan al aprendizaje

profundo que consideramos como el único aprendizaje real, sino en aplicar toda clase de medios que, actualmente, se encuentran a disposición de la mayoría de los centros. Y es que medios audiovisuales, informáticos, etc. englobados en las conocidas TIC pueden ser una importante ayuda en la medida en que complementan muy bien una metodología que lo que pretende es hacer del aprendizaje algo mucho más activo, dinámico, ya que para el alumno lo audiovisual siempre es más accesible que una exposición acerca de ideas y conceptos que quizá ni siquiera sabe identificar.

El fin último de todo este proceso es que el profesor perfecto que nos estamos esforzando en definir sepa crear a través del currículo, la programación y las actividades un entorno de aprendizaje muy productivo. La productividad vendría dada por la integridad y la coherencia de un currículo bien adaptado que pone en práctica una metodología innovadora, activa y centrada en el alumno que se concreta en unas actividades motivadoras en las cuales el alumno es parte esencial debido a que el conocimiento es algo que el mismo construye, quedando el papel del docente en el responsable de crear un espacio en el que se den las condiciones para aprender como decía el célebre físico Albert Einstein.

Por último el docente debería tener en cuenta y dominar la competencia de la evaluación. Pero no la evaluación aplicada a sus alumnos (de la que ya hemos hablado y que, obviamente, debe dominar) sino la evaluación de su propio trabajo como docente que será esencial para su mejora o adecuación más realista al contexto en el que esté trabajando. Para ello deberá conocer y aplicar distintas técnicas y métodos que le ayuden a identificar hasta qué punto está teniendo éxito en alcanzar sus objetivos y, en caso de existir problemas y obstáculos que lo estén impidiendo identificarlos e intentar resolverlos. A continuación hablaremos de cómo nuestro docente perfecto podría llevar a cabo esta evaluación esencial si queremos mejorar nuestro nivel como docentes y no anquilosarnos en técnicas que no den los resultados esperados.

En primer lugar el docente debe asegurarse de que realmente está poniendo en práctica la metodología que él pretendía en el proceso educativo. Esto no es una cuestión baladí, porque se puede pensar que se está poniendo en práctica un sistema de hacer las cosas cuando realmente las llamadas teorías implícitas, que serían estructuras mentales de las

a de ejecutar nuestra labor docente⁴ o problemas de estrés, estrés y agotamiento o una excesiva carga de trabajo pueden

hacer que se esté actuando como se pretendía evitar. De este modo lo mejor que se puede hacer si se percibe o sospecha de esta situación es someterse a diversos test como el ATI creado por M. Prosser y K. Trigwell el cual categoriza la enseñanza en cinco tipos de planteamiento y va situando al docente en unas categorías o en otras en función de sus respuestas⁵.

Por otra parte el docente puede y debe ser consciente de si su planteamiento en alguna de sus actividades o en un número elevado de ellas no está dando los resultados deseados. Para solucionar este problema conviene plantear una investigación-acción que no sería más que a través de la observación y la evaluación de unos resultados intentar detectar el problema para, a continuación, plantear una hipótesis de por qué ocurre y poder así diseñar una estrategia que logre acabar con el problema o, al menos, reducirlo. Para ello es necesario que el docente esté al tanto de las nuevas investigaciones que van revelando nuevas formas de actuar, métodos o herramientas para plantear metodologías que tengan como resultado unas actividades que hagan que los alumnos trabajen y se impliquen.

Estos nuevos planteamientos pueden resultar muy útiles a la hora de trabajar ciertos aspectos de las Ciencias Sociales, o de estas en su conjunto y pueden referirse tanto a desarrollo o cambios conceptuales que en las Ciencias Sociales revisten de mucha dificultad para el alumno debido a que son conceptos muchas veces abstractos, complejos y para los que no ha sido preparado para enfrentarse⁶. Para ello, pues, conviene informarse de los últimos avances y experimentos que se han realizado en este campo o en el de la empatía histórica para el caso de la Historia que también es particularmente difícil de transmitir a los alumnos.

⁴ Pozo, J. I. (2006). Definición y naturaleza de las teorías implícitas. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, & M. De La Cruz (Eds.), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó. Págs. 101-103

⁵ Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press.

⁶ Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal

os estado hablando durante todo el trabajo debería recogida de datos claros acerca de su acción para

resolver el problema que detectó. Estos métodos pueden ser a través de tablas divididas en distintas categorías para clasificar las respuestas o el trabajo de los alumnos, encuestas con la opinión de los propios alumnos sobre todos los aspectos de la acción que se ha llevado a cabo ejecutando además un *feedback* al que la investigación le reconoce un valor indudable como correa de información entre docente y alumno. Lo importante que es que consiga una buena recogida de datos y que estos puedan ser interpretables para poder concluir de forma solvente si se ha solucionado el problema o si no y las razones por las cuales se ha producido ese resultado.

Pero no queremos ignorar, antes de finalizar, que aunque todas estas competencias son transversales al trabajo de docente en cualquier materia, en las dos últimas subyacen competencias específicas de las Ciencias Sociales. Se tratan de aspectos que competen a las Ciencias Sociales en el sentido de que atienden a aspectos, métodos y herramientas de este tipo de disciplinas. En realidad no es algo único de las Ciencias Sociales, cada disciplina o grupo de ellas tienen unas competencias específicas que, precisamente por atender a lo que las diferencia de otras.

Estas competencias podrían diferenciarse entre las que responden por una parte la que se centra en el Diseño Curricular y, por lo tanto, de Actividades y otras que tienen más que ver con la Innovación y la Investigación. En cuanto a las primeras a lo que nos referimos es que su adquisición permite, con unos objetivos claros, desarrollar una dinámica de trabajo que incluya unas actividades de aprendizaje óptimas y centradas en la metodología de la disciplina. Esto requiere dominar el análisis de textos, gráficos, mapas, cuadrosí lo que, en definitiva, es necesario poseer antes de ponerse a crear estas actividades si queremos que realmente tengan un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a las segundas, referidas a la Innovación, como hemos dicho antes es necesario que el docente esté al tanto de las innovaciones, propuestas o nuevas metodologías que se proponen desde el ámbito académico de la Educación. Por ello es importante el conocimiento que aporta el máster en este sentido, ya que nos pone frente a nuevos métodos y técnicas para aplicar correctamente las tendencias que van surgiendo respecto a la didáctica. Además no sólo se adquieren estas competencias en el

ciones, sino que también se aprenden herramientas que creemos o que intentemos replicar. Esto, al fin

y al cabo, es una manera de aprender a investigar en el aspecto didáctico lo que es absolutamente necesario para que el sistema educativo cumpla sus grandes metas y la ciencia didáctica no caiga en la obsolescencia.

De modo que estas serían en nuestra opinión las competencias que debería tener nuestro supuesto docente ideal. En realidad, como hemos dicho al inicio, no creemos que se pueda llegar al caso de destreza total en todas estas competencias que realmente definen de manera muy categórica y clara las competencias que un docente debería dominar, pero sí podemos decir que en nuestra experiencia práctica en un centro educativo hemos podido verificar la importancia de todas ellas para llevar a cabo un trabajo docente que sea digno de tal nombre. Esto quiere decir que aunque la meta sea inalcanzable ha sido estimulante vernos identificados en las casuísticas que hemos tenido que resolver aunque, como no puede ser de otra manera, nuestros resultados no han sido tan buenos como los de este profesor perfecto.

Justificación

Aunque el contenido principal de este apartado es el análisis y la comparación de dos trabajos relevantes que se hayan realizado en el transcurso de este máster, creemos conveniente y adecuado efectuar primero una pequeña reflexión en torno al por qué de elegir estos, y no otros, como los trabajos más importantes y con qué se pretendía al elegirlos. Estos dos trabajos corresponden a la Unidad Didáctica que tuvimos que diseñar para la asignatura Diseño de actividades y para el Practicum II, el segundo trabajo que se ha considerado para su análisis y comparación es el Proyecto de Innovación realizado en el período de prácticas y que se encuentra inserto en la estructura del máster en el apartado Practicum III.

La principal razón por la cual se han elegido estos dos trabajos tiene que ver con una cuestión de práctica, proximidad y esfuerzo. Además de ser trabajos que han requerido un plus ya sea de creatividad, de estudio, de trabajo diario. Son también trabajos realizados en la segunda parte del Máster de Educación y, concretamente, en el período que correspondió a las prácticas del segundo cuatrimestre que fueron también las más prolongadas en el tiempo y las productivas. Por lo tanto me parece más útil analizar unos trabajos que corresponden al ejercicio de la docencia puro, a cuando se estuvo en el capo de batalla con el objeto de ofrecer una visión de la experiencia docente vivida en lugar de los trabajos, sin duda, importantes del primer cuatrimestre que si bien son fundamentales para una formación previo son de contenido menos práctico.

Antes de continuar me gustaría añadir que, realmente, no se trata de dos trabajos claramente diferentes, toda vez que la Innovación didáctica está inserta en la Unidad Didáctica. Pero también es cierto que, a pesar de formar parte de la Unidad Didáctica, la Innovación es una parte que tiene unas características muy peculiares y la dotan de cierta independencia metodológica con respecto a otros apartados de la UD, de modo que puede resultar interesante, a la hora de exponer lo que la experiencia docente a puesto a prueba de nuestra formación, estos dos trabajos como si la relación entre ellos fuese horizontal más que vertical.

En cuanto a la estructura de este apartado, lo que se pretende es efectuar un análisis general de los dos documentos elegidos, en el cual se incluirá tanto las cuestiones

acer cuando se escribió y lo que se tuvo que hacer
n cuadro no con demasiado detalles pero lo

suficientemente claro como para identificar los factores principales de cada trabajo. Tras estos análisis vendría una comparación en la cual se resaltarían las diferencias en cuanto a los aspectos que se consideraran convenientes o más interesantes. Finalmente se realizaran unas conclusiones sobre lo que ha significado para nosotros la experiencia docente basada, al fin y al cabo, en los trabajos que hemos elegido para esta parte del trabajo.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Comenzamos ya este apartado donde pretendemos analizar y comparar los trabajos de los que hemos hablado más arriba. Para establecer un orden a través del cual se pueda seguir claramente esta parte del trabajo analizaré la Unidad Didáctica en primer lugar dividida en apartados, la Innovación vendrá después también con sus distintos apartados para acabar en una comparación en la cual señalaremos las similitudes, las diferencias y la indiscutible relación que guardan entre ellas. Finalmente el orden no propuesto no ha surgido del azar sino que nos parece adecuado empezar por un trabajo que engloba al otro por mucha independencia y características especiales que éste tenga siguiendo, de esta manera, un orden descendente.

La Unidad Didáctica es, junto con la programación curricular, un eje que articula trabajos y conocimientos adquiridos durante todo el período del máster. Parece importante pues detener un momento en cada uno de los apartados de ésta, la importancia de los mismos, y cómo se relacionan con la labor de un docente. Comenzaremos entonces por la introducción, una parte que, a priori, no resulta tan fundamental en los escritos como el resto del contenido pero que en este contexto adquiere una importancia especial. Esta introducción no es sólo una reflexión o una declaración de lo que va a suceder a partir de ella (que también), sino que en ella se plasma el contexto en el cual esta Unidad Didáctica va a ser impartida. Esta no es una cuestión que carezca de importancia, pues aunque la Unidad Didáctica sea un trabajo personal en el que plasmamos también nuestra perspectiva de la educación y lo que nosotros entendemos que es nuestra materia y como debe trabajarse, ya que debe estar adecuadamente adaptada a la legislación a todos sus niveles, debe ser consciente del contexto del barrio y del centro donde se imparte, y debe estar negociada dentro del centro educativo con los demás profesores del departamento correspondiente y el equipo directivo.

Planteamos pues la introducción como una descripción del contexto en el que se va a trabajar en todos los ámbitos y a todos los niveles. Para reflejar la importancia del contexto pondremos un ejemplo mucho más claro. Si bien la UD en principio estaba diseñada para 9 sesiones en las que estaban incluidas las sesiones más ñormalesö, la Innovación didáctica y la prueba escrita, tras comentarlo con los tutores encargados de mis prácticas tuvimos que reducirlo a 6 sesiones por falta de tiempo a causa de un

de organizaciones externas al centro, la Semana
hemos para hacer aquí referencia a la flexibilidad

necesaria de la que hablábamos en otras partes del trabajo para adecuar la UD a los recursos que tenemos intentando no perder nuestra identidad en ella por el camino.

De modo que tras este trabajo previo de contextualización y visitas previas al centro para organizar la inmediata aplicación de nuestra UD pasaremos a comentar uno de los apartados definitorios de cualquier nivel de concreción curricular y, también, de una unidad didáctica, los objetivos. En nuestra UD no sólo se intenta dejar claro cuáles son nuestros objetivos con respecto a esta UD sino que se hace un repaso de los objetivos que existen a diferentes niveles. Estos son los objetivos de etapa, en este caso para 4º de E.S.O. que es lo mismo que segundo ciclo de E.S.O., que, como no puede ser de otra manera, son muy generales y hacen referencia más a la adquisición de hábitos de trabajo y competencias que a conocimientos concretos. Tras estos vendrían los objetivos de la materia en los que ya nos iríamos metiendo en harina especificando mucho más lo que es recomendable tener como objetivo para un buen aprendizaje de las Ciencias Sociales y, en este caso, de la Historia. Por último, en el nivel más concreto de este apartado de los objetivos, estarían los que nos hemos marcado alcanzar con esta UD y que además de señalarnos el camino hacia el que debemos ir también son una declaración de intenciones y de la perspectiva que predomina en nuestra manera de ver la educación y la Historia.

En concreto nuestros objetivos no se centran en los acontecimientos por el valor intrínseco que estos puedan tener, sino como piezas que componen los grandes conceptos y procesos que se dan en el período que comprende la UD (España de 1898 a 1939) y que, para nosotros, es realmente lo valioso y lo útil a la hora de aprender a identificar, analizar y criticar cambios y continuidades en el presente desde la comprensión del pasado. Es claro pues que los objetivos van orientados a una utilidad en el presente y no como una comprensión del pasado con fines éticos o eruditos simplemente. Son unos objetivos orientados a que los alumnos apliquen lo que han aprendido para transformar la sociedad si consideran que deben hacer, y a que lo hagan

er comprendido el cómo y por qué se ha llegado aber⁷.

Pero no sólo queremos hablar de los objetivos en su lado de declaración de principios, los objetivos deben atender además a muchos más aspectos que los que normalmente se les atribuye. No hay objetivos sólo enfocados a la disciplina histórica, a la investigación o a la comprensión e interiorización de estructuras, procesos, ideas, etc. sino que también se marcan unos objetivos que hacen referencia a otros aspectos como los valores, aprendizaje de habilidades que no sólo son aplicables a la Historia o a las que esta es simplemente tangencial. Pero quizás los objetivos no sean las categorías más adecuadas para explicar esta parte, y es por eso que, aprovechando que en el currículo de la E.S.O. hay que programar también por competencias, usaremos estas categorías para explicar algunos de estos aprendizajes que van más allá de la Historia.

Y es que el currículo de la E.S.O. nos obliga a programar también por competencias, esas habilidades que el alumno va adquiriendo con el uso que tiene que hacer de ellas en las distintas materias. Lo ideal es que una UD incluya las mayores competencias posibles y, a ser posible, todas ellas, pero debemos ser conscientes de que mientras unas tendrán una preponderancia clara en el desarrollo de las sesiones, otras serán trabajadas de forma más superficial o como instrumento para adquirir las más estrechamente relacionadas con las Ciencias Sociales en general, y con Historia en particular. De modo que la competencia social y ciudadana, lingüística, de búsqueda y tratamiento de información serían las que más se potenciarían desde la propia disciplina, la de desarrollo personal, de la autonomía y aprender a aprender deberían ser también esenciales y el docente es quién tiene que desarrollarlas con su método y por último la matemática, artística no es que su importancia sea menor pero la primera sería más bien instrumental y la segunda ocupa muy poco espacio en el currículo de E.S.O. y, por desgracia, se ofrece una visión muy limitada.

Estos fueron pues los objetivos generales que nos marcamos con nuestra UD con el fin de alcanzarlos durante nuestra etapa en el centro. No obstante, y como todo en la UD,

⁷ Gómez Rodríguez, E. òLa formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo socialö Extraído de: Gómez Rodríguez, E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo de social. In T. García Santa María (Ed.), Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué. Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Logroño, octubre de 1999 (pp. 93-99). Logroño: Diada Editora, S.L. y Prats, J. òEl interés de la política en la Geografía y la Historiaö Extraído de: Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

os debido a que habían sido realizados totalmente al
to del centro. No nos vimos obligados a cambiarlos

en ningún momento pero si a revisar la profundidad que en un principio pretendíamos alcanzar. Hubo también que priorizar unos sobre otros debido a que había conocimientos y herramientas básicas que algunos alumnos no habían interiorizado demasiado bien, y por tanto hubo que dedicar más tiempo del que nos habría gustado a los aspectos específicamente propios de la disciplina. Por suerte los grupos en los que pusimos en práctica esta UD eran grupos muy motivados, con una mayoría genuinamente interesada en las Ciencias Sociales y una minoría que, en el peor de los casos, mostraba indiferencia.

Los contenidos de la UD son los adjudicados a este período por el currículo y, por tanto, no son ninguna novedad en este sentido. Sin embargo unos contenidos pueden interpretarse de distintas maneras, porque podríamos limitarnos a exponer o a trabajar simplemente los acontecimientos sucedidos entre los años que nos ocupan, pero es más importante usar estos contenidos para ir más allá, para que los alumnos adquieran de verdad esas herramientas cognitivas que les permitan vivir y desarrollarse en sociedad y eso retroalimente la idea en ellos de que es importante estudiar Ciencias Sociales y, en consecuencia, su implicación aumente. De modo que los contenidos en la UD han sido tratados como ladrillos con el fin de construir un edificio que, en conjunto, sea más que la suma de estos. Un edificio que tendría tres caras una conceptual donde se trabajaría alrededor de los conceptos, a nuestro juicio, más importantes y que tienen una larga duración en el tiempo como elementos definitorios de las estructuras y los procesos que se desarrollan a lo largo de la Historia. Otra atendería más al propio aprendizaje de los métodos con los que se trabaja para interiorizar los conceptos anteriormente mencionados, se trata de que los alumnos se apropien de unos métodos de trabajo que se vayan acercando de forma progresiva, y siempre teniendo en cuenta su nivel, a las prácticas de la disciplina histórica. Por último estos contenidos serían trabajados a un nivel más ético y con el fin de transmitir unos valores positivos para el desarrollo de una sociedad plural y democrática. No se trata de pecar de presentismos ni no mostrar las injusticias que todavía plagan nuestro entorno, sino precisamente de aprender a identificarlas, analizarlas y criticarlas de forma razonada y de impulsar una actitud que vaya en la dirección de intentar erradicarlas.

añados en la UD si que se llevaron a cabo, en la no podía ser de otra manera hubo que replantearlos

por circunstancias ajenas a nuestra voluntad pero no al contexto del centro. Hubo que poner en práctica los mismos contenidos pero reduciendo el tiempo en el que íbamos a trabajarlos en un tercio. Esto obligó a afinar mucho más y encaminarnos de forma mucho más directa a trabajar en el aula los aspectos que considerábamos imprescindibles que los alumnos manejassen antes de que acabara nuestra experiencia docente. De modo que nos concentraríamos mucho más en conceptos importantes, transformaciones de larga duración y estructuras que cambiaban lentamente o se mantenían antes que en acontecimientos y fechas concretas, aunque es obvio que algunas son demasiado importantes organizativamente hablando que es imprescindible que permanezcan en la mente de los alumnos.

Con respecto a la metodología de la UD nos inclinamos por los principios que hemos dejado escritos en el apartado del docente ideal. En éste decíamos que había que ser conscientes de los paradigmas que habían existido en la enseñanza, y quedaba claro que nosotros nos inclinábamos más por un enfoque cognitivista-constructivista. De modo que la metodología de la UD se centra en cambiar el papel del profesor al de un guía cuya función es más despejar dudas, orientar hacia las direcciones que puedan ser más fructíferas y fomentar o ayudar a mantener un interés en los alumnos en la Historia. Una vez pusimos en práctica estas ideas en clase se dio lugar a varias situaciones por distintas causas. Una fue que el interés que la mayoría demostraba ayudó a que las clases fueran mucho más dinámicas, aún así se recurrió a pequeñas exposiciones de un cuarto de hora o veinte minutos aproximadamente que, en algunos casos, fueron bastante pesados. Otra fue que para contrarrestar esta situación se eligió modificar diversas actividades del libro (Santillana, Los caminos del saber) para conocer una opinión más personal de los alumnos y el razonamiento que les había llevado hasta allí, esto ocupaba una parte importante de la clase, sobre todo cuando se producía algún debate, el cual, se alentaba. De modo que nos quedó constatado que la metodología elegida requerirá mucha práctica, fallos, correcciones y habituales vueltas a ciertos aspectos del paradigma conductista antes de alcanzar una buena dinámica.

Con respecto a la evaluación no incluiremos aquí un análisis detallado de todos criterios que tuvimos en cuenta que, como es lógico, tienen muchas zonas comunes con los objetivos. Sí diremos no obstante que los grandes pilares sobre los que se basaban

eran una evaluación en la que el trabajo práctico való más que la tradicional prueba escrita. Que la

evaluación no se centrara sólo en la calificar el trabajo de un alumno, sino en cada paso intentar señalarle los puntos fuertes y los puntos más débiles para que sean capaces de identificar sus errores y solventarlos. Y, por último, que los propios alumnos dieran su opinión acerca de cada parte de la UD que se había trabajado en clase (sesiones, innovación, examen) destacando lo que más les había gustado o convencido y por qué y lo que cambiarían y las razones por las que lo harían, es decir, se consideraba fundamental algún tipo de *feedback*.

Conviene señalar que la evaluación fue también uno de los elementos que más sufrió esa continua adaptación y negociación a los diferentes contextos. En un principio nos hubiera parecido más coherente haberle dado menor importancia a la prueba escrita que la que le dimos y más al trabajo práctico del día a día y la innovación. El propio funcionamiento del centro nos impidió darle toda la importancia que pretendíamos, aunque sí nos permitió que esta se tradujera en casi la mitad de calificación, aunque hubo otra razón más poderosa que nos hizo frenar en alguna ocasión. Y esta no fue otra que el observar como los alumnos estaban muy acostumbrados a un estilo y a un ritmo de enseñanza y trabajado muy asentado, de modo que un cambio radical de todo lo que conocían quizá hubiera dado más problemas que otra cosa, así que optó por una modificación importante pero que no alteró tanto su dinámica como para que les resultara un problema adaptarse. Finalmente la parte más práctica fue la que más aprobación tuvo por parte de los alumnos, de modo que lo ideal sería ir cambiando el ritmo desde etapas anteriores para poder llegar a un aprendizaje cada vez más profundo y complejo sin cambios radicales que podrían ser dramáticos para algunas promociones.

Innovación

Para comenzar con el análisis del segundo trabajo que hemos decidido incluir en este ejercicio de reflexión, comparación, etc. nos gustaría aclarar varios asuntos. El primero de ellos es que este análisis será más breve que el de la UD habida cuenta de que la Innovación es un apartado que estaba incluido en ésta. La segunda es que, realmente, hay algunos apartados que serán repasados a un nivel muy superficial debido a que, en lo fundamental, coincidirán e incluso estarán mejor detallados en la UD dado que la Innovación se ideó para una situación muy concreta, en torno a un concepto elegido tras

una manera muy determinada. Finalmente al igual como lo que se diseñó como el modo en el que la puesta en práctica generó reflexiones, cambios e impresiones en el docente en prácticas.

El marco en cual se mueve la Innovación es el mismo que el de la UD, ya que la primera es una apartado de la última, sin embargo su origen, su por qué y su propio método tiene peculiaridades importantes que conviene señalar. Desde la observación que pudimos llevar cabo en el primer periodo de prácticas, así como por distintas experiencias anteriores nos propusimos confirmar las tesis de Carretero según las cuales los conceptos históricos y sociales, al ser de una abstracción importante no son fácilmente accesibles a los alumnos. De la misma forma también queríamos confirmar la dificultad directamente proporcional a la abstracción del concepto o de sus aspectos para los alumnos⁸. Pero no sólo queríamos constatar este hecho sino que además pretendíamos diseñar una dinámica de trabajo que ayudará a los alumnos a apropiarse de un concepto que nosotros consideramos de relevancia esencial y de larga duración, en este caso el de *la sociedad de masas*.

Después de preguntar a nuestros tutores, que eran también los de los grupos a los que impartíamos clase, nos quedó bastante confirmado el hecho de que para la mayoría de los alumnos era sumamente difícil comprender según qué cosas aunque su nota media no fuera mala o incluso fuera buena. Así enseguida nos pusimos a preparar lo que, a nuestro juicio, es la parte fundamental de cualquier innovación didáctica que sea, además, de investigación-acción. Esta parte fundamental es la metodología porque es aquí cuando se tiene la oportunidad de poner en práctica nuevos sistemas de trabajo que es, en definitiva, como se progresá y se avanza.

Teníamos que buscar pues una metodología que, esta vez sí, supusiera un cambio radical de la forma de trabajar de los alumnos. Esto era necesario porque además de comprobar o no nuestras hipótesis debíamos comenzar a tratar con los nuevos paradigmas mucho más centrados en el aprendizaje. Era estimulante pues la oportunidad de diseñar con nuestras manos una actividad que en sí misma condensaba una gran parte de los conocimientos teóricos del máster y aplicarla en aula de un centro educativo real.

⁸ Carretero, M. (2011). *La dificultad para comprender los conceptos históricos*. Extraído y traducido de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuahtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

la comprensión y el desarrollo conceptual se nos pone como aspecto para documentarnos, aunque siempre hubo

entera libertad a la hora del diseño. Entre estas lecturas estaban unos textos de E. Marek acerca del *Learning Cycle* el cual es muy recomendable a la hora de realizar este tipo de ejercicios.

Brevemente explicaremos esta técnica y como la aplicamos en nuestra actividad para pasar después a la aplicación de la actividad en el aula. Lo primero es descomponer un concepto lo suficientemente complejo como para dividirlo en múltiples facetas que por si mismas deben ser lo bastante ricas para poder estudiarse por separado. Hecho esto se busca distinto material ya sean fotografías, vídeos, textos, gráficosí acerca de las diferentes facetas del concepto y se plantean unas cuestiones para que los alumnos, por grupos, vayan trabajando estas caras del concepto con la orientación y el consejo del docente, esta es la fase de exploración del concepto. Tras este paso vendría el desarrollo del concepto en el cual los grupos presentan sus conclusiones y entre toda la clase con el docente como moderador se construye un relato común acerca de, en este caso, la sociedad de masas. El tercer paso es un ejercicio de expansión del concepto, es decir, para demostrar el grado de apropiación que ha existido, los alumnos deberán aplicar dicho concepto a una situación distinta en el tiempo y/o en el espacio de la que han visto anteriormente para trabajar la sociedad de masas. Esto les obliga a analizar la situación descomponiéndola en aspectos distintos y buscando coincidencias, continuidades, cambios que no lo parecen o viceversa lo cual, dependiendo el grado de complejidad que apliquen, vendría a demostrar que han interiorizado el concepto porque son capaces de transformar en una herramienta para analizar una situación en lugar de ser una definición que se aprenden de memoria y cuya importancia, en realidad, ignoran⁹.

En la práctica esta técnica tuvo que sufrir varias modificaciones para poder encajar en el tiempo que se tenía disponible para impartir la UD. El tiempo fue el primer factor que obligó a diseñar la actividad de una manera más acelerada de lo que nosotros nos habría gustado, disponíamos de dos sesiones que, al final, conseguimos alargar a tres ya que tanto el docente en prácticas como el tutor observábamos que los alumnos estaban dispuestos y con ganas de trabajar. Lo siguiente fue la inevitable dificultad de unos alumnos que, aunque motivados, no estaba acostumbrados a una dinámica ni siquiera de

⁹ Marek, A. E. òPresentación del *Learning Cycle*ö Extraído y traducido de: Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69

. No obstante, tras dividirlos en grupos de tres, no
hablaban unos con otros buscando debilidades y

fortalezas del otro resultaba mucho más fácil, divertido y enriquecedor que comparar respuestas y coger la que sonaba mejor. Por último es docente tampoco estaba acostumbrado a esta forma de trabajar así que en su diseño hubo errores que seguramente obstaculizarían un desarrollo óptimo de la dinámica. La solución que se encontró fue la de efectuar una contracción de los pasos en la cual la exploración y el desarrollo se iban dando de forma simultánea para acabar en la expansión. Esta consistía en una única pregunta pero de gran calado en la cual los alumnos debían hacer uso de su trabajo y de su entendimiento del concepto para aplicarlo.

La última parte de esta innovación sería una recogida de los datos para su análisis y, al final, comprobar si nuestras hipótesis se acercaban a la realidad o no o en qué grado lo han hecho. No es nuestra intención reflejar aquí los resultados que se obtuvieron y como se interpretaron, lo que se podrá ver en el anexo 2, sino que analizaremos la forma a través de la cual los recogimos y los categorizamos para interpretarlos. El primer paso fue transcribir las respuestas que entre las 3 personas de cada grupo construyeron, nos pareció necesario ya que la evaluación del éxito de esta actividad se basaba en unas respuestas que podían ser muy amplias y de múltiples caras. A partir de ahí se elaboró una tabla donde por una parte se colocaron los distintos elementos en los que se había deconstruido el concepto y por otra grados de lo que, a juicio del docente, había sido su grado de comprensión a través del relato ofrecido por el grupo. Una vez se había categorizado las respuestas de todos los grupos se procedía a la búsqueda no solo cuantitativa sino de patrones que pudieran ayudarnos a hacer una interpretación realista y coherente de si nuestras hipótesis habían sido confirmadas o no.

Comparación

Aunque ya se han visto similitudes y diferencias entre los dos trabajos que hemos elegido, además de apreciarse lo íntimamente relacionados que están, creemos adecuado realizar en este último apartado una comparación que se centre en estos aspectos de forma específica, así como en otros en los que podemos no haber reparado. Antes de continuar volveremos a señalar que unos de los documentos que vamos a analizar forma parte de otro, de modo que en ocasiones pueden darse situaciones algo menos claras que entre dos documentos claramente diferenciados, además intentaremos hacer más

s diferencian que entre las similitudes que, de todos arte del análisis de la UD.

Es obvio que ambos comparten unos objetivos comunes ya que forman parte de una misma parte de la programación como es una UD. Por lo tanto los objetivos enunciados en esta serían, en esencia, los mismos que los de la Innovación pedagógica, refiriéndonos otra vez a un aprendizaje autónomo, activo, profundo, a desarrollar herramientas cognitivas, etc. Pero también es cierto que la Innovación les da una vuelta de tuerca a esos objetivos al centrarse muy concretamente en un concepto que, por otra parte, abarca un periodo mucho más amplio en el tiempo (tanto hacia atrás como hacia delante) que los límites cronológicos que marca nuestra unidad. Además también tiene objetivos añadidos como refutar o confirmar hipótesis y resolver problemas que se puedan generar en la dinámica de trabajo de una clase como indica su rasgo de investigación-acción.

En los contenidos hay diferencias destacables también y que hacen referencia al tratamiento de los diferentes procesos y la duración que tienen. Aunque en las sesiones se usan los acontecimientos como excusa para hablar de unos pocos procesos y estructuras que nos parecen relevantes también es cierto que no se ocupan en exclusiva de una de ellos. En cambio la Innovación pedagógica si lo hace y por ello es importante que el concepto que trate sea el de una estructura subyacente fundamental para comprender y analizar tanto el pasado, como el presente. Por ello es esencial que, ya que no se suele disponer del tiempo óptimo, elegir muy bien un concepto a ser posible de media o larga duración que realmente resulte útil manejar durante un largo periodo de tiempo.

Esto no significa que haya una disociación entre los contenidos de las sesiones dedicadas específicamente al periodo histórico que nos ha tocado, y los que se trabajan en el trabajo de desarrollo conceptual que hemos realizado. Significa más bien que, aprovechando la oportunidad, hemos querido imprimir en este último trabajo un contenido que si bien es una de las grandes bases tanto del periodo estudiado en la UD como muchos años atrás y muchos posteriores. En realidad, una buena comprensión de este concepto ayudaría a una mejor comprensión no sólo de la UD que tuvimos la oportunidad de impartir sino de las posteriores de este curso y de los siguientes.

ntos en los que quizá más difieren uno de otro en el
creencia en que el paradigma más centrado en el

aprendizaje que en la enseñanza es más eficaz, en la UD al ser un espacio más amplio y contener en su interior al otro documento describe la metodología de una manera menos concreta. De modo que como la Innovación va dirigida hacia un punto muy concreto, y al ser una medida que se toma como solución a un problema que se ha generado porque la dinámica habitual no funciona debe hacer uso de una metodología que esté descrita de forma mucho más concreta. Es más aunque la metodología siempre es fundamental, lo es todavía más cuando se va a escoger una con la intención de desarrollar un método de trabajo más puntero y quizá en fase experimental.

En cuanto a la evaluación los criterios a la hora de la calificación y la evaluación formativa que se tiene que dar a los alumnos, así como el recomendable *feedback* que debe darse para una mayor comunicación y por tanto mejor entendimiento entre docentes y alumnos, no tiene demasiados elementos no coincidentes. El único aspecto a destacar es que aunque un docente debe evaluar continuamente su propio trabajo, una vez más en la Innovación didáctica se hace todavía más necesario por su carácter experimental. Es decir, como su objetivo era resolver una perturbación, anomalía u obstáculo que entorpecía el proceso de enseñanza-aprendizaje es lógico que se tenga que someter a una evaluación rigurosa para esclarecer si ha contribuido a solucionar el problema, a agravarlo o a nada en absoluto. Así que el trabajo de evaluación en la categorización para una buena recogida de datos que además permitan ser interpretados para extraer conclusiones útiles debe ser, al menos, especialmente concienzudo.

Finalmente la diferencia que podría resumir, a nivel general, todas las que he apreciado se encuentra quizá en orígenes y propósitos de un trabajo y de otro. Uno es de carácter esencialmente didáctico, se trata de fomentar un aprendizaje adecuado de los alumnos de unos procesos, herramientas y actitudes a través de unos determinados contenidos cuyo tratamiento nos sirve de material para ayudar a construirse al alumno esos conocimientos. No obstante la Innovación didáctica, sin enajenarse de los objetivos y los propósitos, tiene además un carácter decididamente experimental que añade objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación tan específicos para este campo en concreto que puede trascender el marco en el que está inserto, esto es, la UD. Un ejemplo más gráfico sería como si la UD fuera un manual de física cuyo contenido es un



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

***Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features***

ación de múltiples experimentos que, en este caso,

En este último apartado nos gustaría plasmar unas conclusiones y unas reflexiones que irían en dos direcciones. La primera sería las que hablan de cómo ha sido nuestra primera experiencia docente y lo que nos hemos encontrado al poner en práctica la teoría que hemos recibido en forma de métodos y técnicas de trabajo. La otra en cambio haría referencia a, siempre desde nuestra humilde posición, mejoras que podrían o deberían llevarse a cabo para una mejora a nivel general de la educación a nivel de alumnos y de docentes.

La primera gran conclusión es una que no por conocida es menos importante, es necesario tener un bagaje teórico para poder afrontar la práctica con garantías de éxito, pero lo cierto es que lo que se percibe cuando se tiene la primera experiencia docente es muy distinto a lo que se había trabajado en clase. Se ve de forma clarísima como se deben tener unos principios para afrontar un proceso educativo exitoso, pero también como diferentes circunstancias que muchas veces son completamente ajenas a la voluntad del docente requieren también un nivel de flexibilidad no siempre fácil de lograr. Se percibe también de forma muy nítida la inestable pero a la vez atractiva sensación de que cada situación, cada grupo y cada tema que se trabaja es única y, por lo tanto, hay que saber adaptarse y reaccionar de forma rápida para mantener una buena dinámica de trabajo.

Otra conclusión importante sería que, aunque nunca hemos estado en el aula sin el tutor, los alumnos no son enemigos si no hacemos que lo sean. En la mayoría de los casos tratarlos con respeto, simplemente interesándote por algunas de sus opiniones o dándoles pie a que las expresen se recibe, al menos en nuestra experiencia, una actitud increíblemente positiva que hace el esfuerzo invertido mucho más grato y llevadero. También relacionado con este asunto existe el factor suerte que consideramos importante no ignorar ya que en nuestro caso el trabajo se hizo todavía más llevadero y dinámico por el interés que los alumnos ya tenían en las Ciencias Sociales. Consideramos importante destacar el carácter único de cada grupo que, en algunos casos, puede requerir una cantidad de buena voluntad, paciencia y esfuerzo que no siempre puede compensar.

Por otra parte no nos sorprendió la falta de costumbre de los alumnos a trabajar siguiendo según qué métodos, pero sí lo hizo la rapidez con la que la mayoría se adaptó

trabajar la materia. De esto concluimos que no es radical, sino que desde los primeros peldaños del

sistema educativo se deberían fomentar según que prácticas. El desarrollo de estas prácticas haría que conforme se fueran alcanzando niveles superiores de maduración la productividad del proceso enseñanza-aprendizaje se multiplicara, ya que no sería necesario ñreinstalar el sistemaö cada curso sino dar una vuelta de tuerca más en el tratamiento de las materias.

No se nos escapa que para ello hay que vencer numerosos obstáculos los cuales también han suscitado en nosotros alguna reflexión. Parece obvio que el peso de la tradición, de cómo nos han enseñado siempre las materias tiene una fuerza tremenda y se debe superar por parte de unos mismo, de los docentes y de los alumnos. La falta de costumbre o no percibir que la cantidad de esfuerzo que se invierte vaya a resultar rentable en ninguna forma son otras barreras muy costosas de superar sobre todo por el carácter intrínseco de muchas de ellas. Nosotros, en ningún caso, somos ajenos a todas estas rémoras u obstáculos a los cuales debemos añadir algunos propios. En este caso el más grande, como es lógico, es el de la inexperiencia en una profesión en la que no hemos pasado de una primera aplicación a nivel superficial, aunque valiosa, que únicamente es el primer paso de muchos otros hacia el objetivo de ser un buen docente. La siguiente sería una capacidad de mantener el equilibrio entre la voluntad de innovar y modernizar las estructuras de la docencia a nuestro nivel, con aprender también de la experiencia de los docentes que llevan años ejerciendo y que entienden que la voluntad de innovar debe negociar con una estabilidad necesaria para evitar peligros demasiado arriesgados.

A la hora de intentar superar estas barreras podemos ofrecer también distintas técnicas y métodos que nos pueden ayudar a establecer un tipo de enseñanza más innovador y productivo. En primer lugar pertenecemos a una generación que, al igual que las siguientes, cada vez ha tenido más relación con la informática y todas las herramientas que esta ofrece. En concreto esto nos ayudaría a la hora de plantear, con los medios necesarios, actividades cuyo trabajo a través de los medios audiovisuales y sistemas de información a los que tenemos acceso. Otra ventaja, en nuestra opinión, de la que actualmente disfrutamos es de la falta de cansancio sobre la función docente. Somos noveles con lo malo, relativo a la inexperiencia, y lo bueno, ajenos a un posible tedio, pero creemos que es importante el factor de llegar por primera vez con mucha energía y

sotros experimentamos una vez como alumno, y de
encia y los conocimientos adquiridos en el máster,
consideremos que puede estar lastrando la labor educativa.

Pero no es menos cierto que, en nuestra opinión, superar por uno mismo todos estos problemas ayuda, pero no resolverá de forma definitiva los problemas más comunes en la Educación, en este caso, de nuestro país. Y la razón por la cual proponemos estas reflexiones es que los obstáculos a los que antes nos hemos referido aparecerán una y otra vez si no viene ayuda de otro frente. Este frente al que nos referimos es el de la inversión en todos sus ámbitos. No nos referimos solo a un aspecto de esta como podrían ser salarios más acordes con el trabajo realizado que en España siempre han estado por debajo de lo que sería deseable, sino a otros aspectos que se deberían abordar para una mejora estructural de la educación. A unos salarios más dignos se deberían añadir más instalaciones y una contratación mayor de personal docente en todos los ámbitos, lo que permitiría una bajada del ratio de alumnos por aula, lo que a su vez haría más real esa atención personalizada que exige una educación de calidad óptima. Es de suponer que una mejor atención y una carga de trabajo burocrático, repetitivo, etc. motivarían más tanto a los docentes como a los alumnos. Todo ello debería moverse en el marco de una ley de educación realizada por los representantes del conjunto de la ciudadanía (sería importante que fuesen de absolutamente toda la ciudadanía) en coordinación con los representantes con los que se dotaran a si mismos los docentes, los padres de alumnos y los alumnos.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Carretero, M. oLa dificultad para comprender los conceptos históricosö Extraído y traducido de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

Gillies, D. oCurriculum como construcción social, reflejo de un conjunto de valoresö Extraído y traducido de Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1).

Gómez Rodríguez, E. oLa formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo socialö Extraído de: Gómez Rodríguez, E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo de social. In T. García Santa María (Ed.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué*. Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Logroño, octubre de 1999 (pp. 93-99). Logroño: Diada Editora, S.L. y Prats, J. oEl interés de la política en la Geografía y la Historiaö Extraído de: Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.

Guerrero Serón, Antonio. *Manual de Sociología de la Educación*, pp. 103-117, Editorial Síntesis, Madrid: 1996.

Marek, A. E. oPresentación del *Learning Cycle*ö Extraído y traducido de: Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.

Morales Vallejo, P. oEl profesor educadorö publicado en Morales Vallejo P. (2009). Ser profesor, una mirada al alumno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 99-158.

Pozo, J. I. oDefinición y naturaleza de las teorías implícitasö Extraído de: Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. De La Cruz, E.

formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las
os. Barcelona: Graó. Págs. 101-103.

Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). Cinco diferentes planteamientos de enseñanza. Extraído y traducido de: Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

España de 1902 a 1939

Titulación: Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia.

Asignatura: Diseño y organización de actividades de las Ciencias Sociales.

Profesor: Rafael de Miguel González.

Alumno: Miguel Royo Jiménez.

Año académico: 2013-2014.

Objetivos	Pag. 5
Contenidos	Pag. 11
Orientación didáctica y metodológica	Pag. 15
Secuenciación	Pag. 18
Criterios de evaluación	Pag. 22
Diario de sesiones	Pag. 24
Crítica a la programación del centro	Pag. 30
Comparativa de la Unidad Didáctica	Pag. 37
Actividades Geografía, Historia e Historia del Arte	Pag. 40

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

1. Situación de la Unidad Didáctica.

La unidad didáctica que nos disponemos a tratar, cuyo nombre es *«España de 1902 a 1939»*, se encuentra dentro del último curso del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, es decir, 4º de E.S.O., y es una parte más de la materia centrada en las Ciencias Sociales de la educación secundaria que en el último curso ataña a la Historia. Al encuadrarse dentro de la educación obligatoria es una asignatura por la que todos los alumnos de los distintos grupos del mismo curso van a tener que cursar y superar. Los alumnos se encontrarán en el entorno de los 15 a los 17 años en función del resultado de su anterior recorrido académico. La edad es un factor importante pues normalmente será un indicador, aunque no el único, del nivel de maduración de la clase y su mayor predisposición y accesibilidad que condicionarán la realización de esta unidad didáctica.

La unidad didáctica se sitúa dentro del marco jurídico conformado por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre mediante el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. La aplicación del mencionado RD se aplica en la Comunidad Autónoma de Aragón mediante la Orden del 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Conviene señalar que por encima de estos niveles de concreción curricular se encuentran por debajo de la aún vigente Ley Orgánica de Educación que se encuentra en un periodo de *«funcionalidad»*, debido a que se ha aprobado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que todavía no aparece de manera clara ni cuándo ni cómo se va aplicar. Pero el RD y la Orden se encuentran, además, por encima del Proyecto Curricular de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación Didáctica de la asignatura realizada por el Departamento de Ciencias Sociales en un nivel descendente de concreción curricular.

2. La relación entre Unidad Didáctica y el Colegio «El Buen Pastor»

El Colegio «El Buen Pastor» se sitúa en la ciudad de Zaragoza al sureste, concretamente en el barrio de Torrero-La Paz. El Colegio tiene una oferta educativa bastante amplia ya que consta de todas las etapas educativas desde Educación Infantil pasando por Primaria

ro vías, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias
El Buen Pastor oferta el grado de Administración y

Finanzas tanto en su nivel medio como en el superior. El centro educativo no es de los más grandes que existen, no obstante este hecho no quiere decir que no haga falta una buena coordinación y trabajo de grupo entre todo el personal docente y administrativo, implementado además por estar acogido al sistema de calidad. Así mismo parece importante señalar que a pesar de que el centro sea concertado, depende directamente de la diócesis y esto hace que el precio por cursar el Bachiller se prácticamente testimonial.

El claustro de profesores está compuesto por 30 profesores que se organizan en departamentos didácticos específicos para cada área de conocimiento. Hablando del Departamento de Ciencias Sociales, con el que está relacionada nuestra especialidad, lo componen 10 profesores que en la mayoría de los casos en sus horarios conviven sesiones en la E.S.O. y en Bachiller. La asignatura en la que está inserta la unidad didáctica es Ciencias Sociales de 4º de la E.S.O. que, como su propio nombre indica, es obligatoria para todos los grupos de este curso que, en este caso, son dos. Las clases están compuestas por un arco de 25 a 30 alumnos con un porcentaje más bien pequeño de repetidores y con ausencia de alumnos A.C.N.E.A.E. Los alumnos con algún problema más serio se encuentran en Diversificación Curricular en casi todas las asignaturas haciendo de la clase común un ambiente más homogéneo. A primera vista no parecerían necesarias medidas de atención a la diversidad ni de forma general ni específica, obviando las adaptaciones habituales al nivel cognitivo y de maduración de la clase. Finalmente señalaremos que únicamente la presencia de algunos alumnos con orígenes de fuera de España como latinoamericanos, del norte de África y subsaharianos aporta algún tipo de heterogeneidad a los grupos de este curso.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

1. Objetivos de Etapa

La E.S.O. tiene como objetivos generales desarrollar las capacidades y consolidar hábitos y manejo de técnicas para el estudio. También atienden a la necesidad de que asuma sus obligaciones porque debería entender que como ciudadano va a tener responsabilidades, ejercitarse en el diálogo y la comunicación entre personas con los derechos humanos como base y la solidaridad como objetivo. Despues se habla de adquirir destrezas básicas, relacionarse con el método científico así como entender que la ciencia es, casi siempre, multidisciplinar, expresarse correctamente en la lengua castellana y en la cooficial de la Comunidad Autónoma si la hubiere, respetar las diferencias y entender el funcionamiento de los distintos cuerpos, conocer aspectos importantes de su cultura e historia y saber apreciar las manifestaciones artísticas. Como podemos ver son unos objetivos muy generales y dentro de estos creemos que la presente unidad didáctica puede ayudar en un mayor grado a lograr los siguientes:

1. Comprender que los ciudadanos tienen derechos y deberes que se tienen que ejercer y cumplir. Que deben defender estos derechos y cumplir con sus obligaciones en un marco en el que la cooperación, la solidaridad y la búsqueda de justicia social deben ser los objetivos. En definitiva, el sistema les ha dado esto porque así se construyó y ellos están dentro de él, de manera que deben ser conscientes de que en los próximos años a ellos les tocará mejorarlo, cambiarlo o no hacer nada.
2. La lectura y la oratoria son puntos clave a la hora de establecer diálogos que ayuden a un cambio conceptual o a darle mayor complejidad a un concepto que se había consolidado de manera simplista. Por ello practicar la lectura y el debate aunque se circunscriba a la Historia puede ayudar al alumno a manejarse de una manera más solvente en cualquier aspecto de la vida.
3. Más tarde o más temprano el alumno va a tener que realizar trabajos o actividades en las que él mismo tendrá que buscar información. Teniendo esto en cuenta, pero también en la etapa en la que estamos, la iniciación en la búsqueda de al menos una fuente que no se haya tratado en clase para completar el trabajo de clase o el debate en el aula desarrollará o seguirá desarrollando la habilidad del alumno en la búsqueda de información.

igen de una Historia que no es unos datos puestos a tener que memorizar, sino un lugar donde se desarrollan procesos, cambios y continuidades que marcan a fuego nuestro presente. El alumno reflexionará sobre estos procesos y los conceptos que los definen en lugar de memorizar una miríada de fechas que al no tener conexión alguna desaparecerán de su memoria a la primera oportunidad.

2. Objetivos de la materia

La asignatura de Ciencias Sociales del cuarto curso de la E.S.O. que se centra de forma exclusiva en la Historia trata desde el siglo XVIII a, prácticamente, el mundo actual. Esto hace que lo que se trabaja sean dos siglos y medio de Historia lo que resulta, quizá, demasiado ambicioso. Decimos esto porque es precisamente en esta etapa que toma los últimos momentos de la Edad Moderna y toda la Edad Contemporánea es, precisamente, cuando más cambios se dan en menos tiempo. Se podría decir más, el concepto de tiempo mismo se acelera de una manera extraordinaria, son los siglos de los procesos económicos, sociales y políticos que lo han cambiado todo. A esto hacíamos referencia al hablar de la ambición, no obstante esta unidad didáctica puede ser muy útil a la hora de trabajar los principales procesos de los que estamos hablando centrados en España, las similitudes y diferencias con la situación internacional así como a relacionar con el presente hechos y procesos que, de hecho, tiene su origen en los años a los que hace referencia la unidad.

Es esencial que el alumno con el tratamiento de las Ciencias Sociales adquiera unas habilidades o herramientas, métodos, etc. con los que analizar, descomponer y volver a componer las situaciones, procesos y conceptos de la Historia que ayuden a comprender realmente el origen, las causas y, por lo tanto, las posibles soluciones a conflictos o situaciones que hoy en día se dan. Se habla en definitiva de que entienda el mundo y la sociedad que le rodea con la intención de mejorarlo, cambiarlo o defenderlo. Para ello debe familiarizarse con ideas abstractas y complejas que son complicadas de entender como multicausalidad, procesos de cambio-continuidad o sociedad de masas. No perdemos de vista que los alumnos están en el último curso de la E.S.O. y por lo tanto no profundizaremos demasiado en conceptos o ideas que tratarán más a fondo en el Bachiller, pero si nos interesaría que se familiarizaran ya tanto con algunas de estas

e pensar en varias escalas a la vez, en argumentar
hallar la o las claves de porque una situación se dio
de una determinada manera en un determinado momento.

Y la unidad que tratamos nos da una oportunidad bastante buena ya que en España en el periodo que comprende desde 1902-1930 se dan un gran número de situaciones, confluencia de procesos y variedad de los mismos que pueden ayudar a asentar una primera visión de conceptos importantes. Decimos esto porque es una época donde surgen los primeros nacionalismos periféricos, a trompicones algunas zonas de España se industrializan y con ello emergen con cada vez más fuerza las clases sociales y la sociedad de masas, se viven periodos de bonanza económica y de conflictividad social, el colapso de un sistema, el nacimiento de otro y el conflicto más dramático de la historia reciente de nuestro país. Podemos, dentro de una unidad con esta riqueza, destacar los aspectos que nos parecen irrenunciables:

1. Ser capaz de reconocer y señalar la entrada de España en la situación de la sociedad de masas, la emergencia de nuevas clases sociales y el por qué de ello, los intereses que motivan a estas nuevas clases, su interacción las clases dominantes tradicionales y, en definitiva, saber observar la esclerosis que lleva al régimen de la Restauración a una vía muerta.
2. Tratar de comprender la cantidad de aspectos de todo tipo que cambiaron en un país atrasado en comparación con los de su entorno, y como el sistema de ese mismo país tuvo que hacer frente a retos que no se diferenciaban en exceso, aunque se comenzaron a dar más tarde, de estos mismos países de alrededor. Observar que intereses tenía cada clase, las luchas que pudiera haber entre ellas y como el Estado intentó hacer frente a este y otros problemas como los nacionalismos y retos propios de una sociedad de masas.
3. Entender cómo afecta el entorno internacional de manera directa a los procesos de cambio que se viven en España debido a la I Guerra Mundial, la colonización de territorios africanos por las potencias europeas, los posicionamientos de la sociedad española con respecto a estos conflictos, etc. Se trata, en definitiva, de romper la idea de que un país es un compartimento estanco y ver como lo que ocurre en otros territorios por muy poca relación que parece que tenga puede condicionar el desarrollo de muchas cosas.

establecer relaciones entre estos acontecimientos situaciones o problemas actuales. Se trata de saber

localizar el origen u orígenes de los problemas para progresar en su comprensión y, de forma lógica, estar mejor preparados para emitir una opinión racional y razonada que suponga empezar a tratar de resolver estos problemas a la manera que el alumno considere.

3. Objetivos de la Unidad Didáctica

A continuación enumeraremos los objetivos concretos que nos hemos planteado para esta unidad didáctica. Pero antes sería conveniente realizar una pequeña explicación de cómo contribuye esta unidad didáctica que estamos fabricando a la adquisición de las llamadas competencias básicas que el alumno debe desarrollar tras su paso por la E.S.O. Así pues iremos enumerando estas competencias y la manera en que el estudio del tema que nos ocupa puede ayudar al alumno a adquirirlas. En primer lugar la contribución de esta unidad y la de la Historia en general a la competencia en comunicación lingüística ya que, tanto a nivel oral como escrito, para expresar las opiniones, ideas, conclusionesí hay que hacerlo con el lenguaje preciso y un cierto control de la redacción y la dicción que aumenten la solvencia de esas ideas. La competencia matemática se desarrolla de una forma algo superficial en la materia y la unidad didáctica que tratamos, es decir, si que desarrollará de una manera funcional para poder interpretar de forma correcta gráficos, estadísticasí De la misma forma se contextualizará cuando sea necesario, y sobre todo cuando se hable de ámbitos internacionales que afecten a España, de un conocimiento e interacción del territorio con otros factores aunque, realmente, el mundo físico tendrá una presencia más bien modesta. Otra competencia que se desarrollará en gran medida es de carácter muy técnico e imprescindible para casi cualquier materia, el tratamiento y la búsqueda de información. Esta competencia será desarrollada por los alumnos debido a que tendrán que buscar información para la realización correcta de las actividades e iniciarse en contrastarla para desarrollar cierta capacidad crítica. Llegamos en este momento a la que, en nuestra opinión, es la competencia principal de la materia y la unidad, la competencia social y ciudadana ya que la Historia y la unidad que está inserta en ella investiga el pasado para explicar el presente, para entenderlo y vivir en él y modificarlo hacia una sociedad más justa, el ser humano es un ser social y es función de la Historia

Este sentido. Por otra parte la Historia no sólo se puede ser investigada y trabajada desde otras perspectivas como la artística. Es aquí donde la competencia artística y cultural adquiere una importancia clave, en el sentido de que es, de hecho, una fuente más que aporta información sobre la idiosincrasia de la época que se estudia. Con respecto a la competencia de aprender a aprender o la metacognición en la unidad didáctica existirán sencillas técnicas para que los alumnos sean conscientes y realmente puedan ver lo que han aprendido o si han aprendido, a esto ayudará también el *feedback* que se considera imprescindible para que el docente constate la eficacia de su manera de llevar el trabajo de la clase, así como realizar alguna modificación si lo considera necesario. Finalmente, aunque no por ello menos importante, se potenciará la autonomía del estudiante y su iniciativa y reflexiones propias. Para ello se realizarán actividades y existirán unos criterios de evaluación encaminados a que exprese, de manera razonada y apoyándose en datos, sus propias opiniones sobre los distintos temas que se tratan a lo largo de la unidad.

A continuación enumeraremos los objetivos específicos de la unidad didáctica:

1. Identificar y construir una idea de las clases sociales dominantes en el Estado liberal y las clases sociales emergentes en la España de los primeros cuarenta años del siglo XX.
2. Relacionar de manera lógica y racional los conceptos que se vayan trabajando como piezas de un puzzle y no como conceptos aislados.
3. Distinguir entre las distintas visiones que tenían del sistema político-económico los diferentes grupos sociales y como estas visiones se confrontaban entre sí.
4. Trabajar alrededor de dos conceptos principales como son el conflicto entre las clases sociales en la España de los inicios del siglo XX y el colapso del sistema de la Restauración que, en definitiva, es el del sistema político liberal del XIX.
5. Relacionar estos conceptos con el constructo histórico y social de ñas dos Españas en base a las diferencias entre los grupos sociales españoles.
6. Efectuar una reflexión más o menos amplia en función del tiempo disponible acerca de una cuestión/problema utilizando el conocimiento adquirido en la clase y con, al menos, una fuente de información de la elección del alumno.

ndes rasgos como situaciones o acontecimientos en
ndicionan el devenir de los acontecimientos en este

país. Reflexionar sobre el inicio de la internacionalización de los conflictos.

8. Realizar actividades, ejercicios y/o debates que relacionen de manera directa o indirecta procesos, conceptos e ideas iniciadas en el pasado que han hecho posible que el presente sea como es.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

1. Contenidos curriculares

En base al RD 1631/2006, la asignatura de Ciencias Sociales de la E.S.O. tiene un primero bloque de contenidos comunes que hace referencia a la localización en el tiempo y en el espacio de los principales acontecimientos, los procesos más importantes y las estructuras más significativas desde el siglo XVIII al mundo actual. Así mismo deben empezar a entrar en contacto con el tratamiento y búsqueda de información, así como a contrastarla para una mejor interrelación entre los grandes conceptos que nombrábamos antes. Esto debería ayudar a poner en valor los derechos humanos y a desarrollar una visión crítica y exigente ante situaciones injustas que conduzca a la demanda de justicia social a través del ejercicio de los derechos como ciudadano. También se pretende que empiecen a tratar a los principales artistas y algunas de sus obras a modo de una pequeña introducción a la Historia del Arte.

A este bloque de contenidos comunes le siguen el bloque referido a las bases históricas del mundo del actual y el bloque de contenidos que trata el mundo actual. Nuestra unidad didáctica se encuentra en la última parte de este segundo bloque al tratar el reinado de Alfonso XIII, la II República y la Guerra Civil. Aunque hay dos partes de la unidad didáctica que tratan temas muy de moda y mediatisados, que pueden elevar el interés del alumnado, no dejaremos de tratar el reinado de Alfonso XIII en la importancia que le damos como decadencia del sistema de la Restauración y origen, al fin y al cabo, de los acontecimientos inmediatamente venideros. Así pues y dentro de estos temas se tratará, en la medida de lo posible, hablar más bien de grandes procesos y conceptos, utilizando para su mejor comprensión los contenidos que los alumnos poseen en sus libros de texto y de otras fuentes cuando sea necesario. No nos interesa que se aprendan fechas y nombres perfectamente localizados sino que retengan unos cuantos hitos de unos grandes conceptos que si queremos que entiendan como crisis de sistema, sociedad de masas, clases tradicionales-clases emergentes, república en España y guerra civil en toda su complejidad y残酷. A continuación trataremos los contenidos que corresponden concretamente a la unidad didáctica que estamos tratando, que se dividirán en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Conceptuales:

- Crisis de sistema liberal a escala nacional y a escala europea como marco teórico desde unos inicios de la crisis en España en 1898, pasando por la I Guerra Mundial y acabando en la Guerra Civil.
- Características y significado del inicio de la llegada de la sociedad de masas.
- Ideologías contrapuestas como liberalismo, socialismo, republicanismo y su tensionamiento hasta llegar a abarcar también fascismo, comunismo y radicalismo.
- Sucesos y acciones del ámbito internacional que influyen de manera directa en el devenir de los acontecimientos históricos de España. I Guerra Mundial, Guerra de Marruecos, Revolución Rusaí
- Clases tradicionales y clases emergentes y el conflicto entre ellas evolucionando hasta la lucha armada en la guerra civil. Identificación de los diferentes bandos.
- La organización del movimiento obrero en partidos y en grandes sindicatos y consecución de los primeros derechos y mejoras laborales, UGT y CNT, pistoleroismo y guerra sucia entre sindicatos y patronos.
- Surgimiento e identificación de los nacionalismos periféricos en su vertiente cultural y en su vertiente política. Diferenciar entre partidos nacionalistas burgueses y obreros.
- Violencia de la Guerra Civil, conflictos, batallas y represiones en la retaguardia de ambos bandos y sus consecuencias humanas.
- Intervención de potencias fascistas aliadas con Franco, fin de la Guerra Civil e inicio de la dictadura franquista.

Procedimentales:

- Marcar en un eje de cronología los principales hitos de la Historia de España de 1898 a 1939.
- Análisis y adquisición de conciencia de los distintos conflictos europeos que se van dando de forma simultánea a la Historia de España ubicados en mapas de tipo histórico.
- Trabajar, comprender y relacionar ejercicios en base a textos históricos aportados por el docente o por el libro de texto, con las modificaciones que se

cativos para entender los grandes conceptos de la
edad de masas, clases emergentes, guerra civil.

- Transferir y relacionar, en la medida de lo posible, los conocimientos de esta época a problemas del presente aún sin resolver que tienen su origen entonces. A esto pueden ayudar recortes de prensa actual que muestren lo fina que es la línea que separa el pasado del presente pero sin caer en anacronismos ni presentismos de lo que deberá asegurarse el docente.
- Hacer reflexionar a los alumnos, y que estos así lo expresen de forma oral o escrita, acerca de cómo la polarización social, el desequilibrio político y electoral y la desigualdad en el reparto de la riqueza generan inestabilidad y explosiones de consecuencias trágicas para un país.
- Realizar un estudio de caso sobre una cuestión/problema relevante en el mundo actual: esta podría ser más o menos amplia según el tiempo disponible pero se trataría de coger un tema como ¿Por qué la República perdió la guerra? o ¿Vuelven a desaparecer derechos laborales que se conquistaron hace un siglo? ¿Por qué? Temas al fin y al cabo que los jóvenes pueden palpar en la calle en especial el último.

Actitudinales:

- Promover en el alumnado unos valores de comunidad y hermandad, así como de pacifismo y solidaridad, pero no de una manera adoctrinadora ni obuenista, sino mostrándoles las consecuencias que han tenido las ideas contrarias a estas en la historia de su propio país y reflexionando a lo que se podría haber llegado sin los episodios de lucha fratricida vividos. Se trata de inculcar estos valores a través del estudio y la comprensión de la Historia.
- Poner en valor unos derechos sociales, laborales y humanos que se consiguieron luchando y nunca fueron regalados. Desde la investigación y el estudio de la Historia de España y del mundo comprender que estos nunca han sido regalados por nadie, sino que ha habido que luchar y en ocasiones ver como numerosos individuos perdían su vida en esta lucha. Este punto sería especialmente importante en un contexto como el actual de pérdida progresiva y paulatina de estos derechos.
- Introducir en los alumnos la necesidad no de olvidar el pasado, sino de investigarlo para superar los traumas que se vienen arrastrando desde hace



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

**[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)**

tificar a unos ñbuenosö y a otros ñmalosö sino de
or qué motivo, compensar los agravios, arreglar las
injusticias y así hacer cicatrizar las heridas y seguir adelante conscientes de
nuestro pasado en lo bueno y en lo malo.

La metodología que se va a seguir es la de ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, conscientes como somos de que este no es algo que se puede trasladar tal cual de una mente a otra. Se entiende entonces que la didáctica adquiere un papel troncal ya que el aprendizaje se basará en los conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias y la adaptación del docente a ellas así como la creación de actividades que pivoten a su alrededor. Es importante plantearse la unidad como un terreno de donde puedan surgir cuestiones que tengan algún tipo de importancia para los alumnos, que consigan establecer, aunque sea mínima, una conexión con ellos para que el aprendizaje no se quede en lo superficial. En esta misma línea se potenciará un estilo de clase que el docente deberá tener cuidado de no desvirtuar basado en constantes conexiones pasado-presente, que evitan que el alumno se enajene de la Historia y la vea como una colección de cuentos, y exigirá al alumno que él se implique de verdad en su propio aprendizaje de la Historia de manera autónoma y consciente de que puede construir su propio relato coherente. Así pues la iniciación al tratamiento de las fuentes, su interpretación y la construcción de un relato sobre un concepto o acontecimiento que sea coherente se entiende como la mejor formación de un ciudadano consciente de sus derechos y deberes.

Siguiendo la línea indicada más arriba la unidad didáctica tendrá varias características condicionadas por ella. La primera de ellas es un mínimo recordatorio del sistema de la Restauración y a partir de ahí empezar la construcción y/o el cambio de significado de los conceptos que definen esta época de la Historia de España. Los datos serán utilizados a modo de excusa o ejemplos que ilustrarán esta construcción/cambio conceptual. De modo que dentro de este marco teórico-interpretativo también se distinguirán entre conceptos más cortos en el tiempo y que responden a la comprensión de esta época, y otros mucho más largos en el tiempo que definen la época en general como sociedad de masas o clases emergentes.

Además de estos cambios conceptuales los alumnos prepararán, de la manera que ellos elijan, resúmenes, esquemas o mapas conceptuales de cada una de las tres partes diferenciadas de la unidad, reinado de Alfonso XIII, II República y Guerra Civil que tendrán que ir conectando como ejercicio para construirse un mapa mental que ayude a aclarar otro concepto que consideramos importante. Este concepto no es otro que el de

lad que dan sentido a una Historia que es muy
n mapa de Europa que se proyectará al cual se irá

cada vez que se considere que un acontecimiento europeo o africano condiciona de alguna manera los acontecimientos en España. De igual forma se recomendará a los alumnos realizar una o varias líneas de tiempo donde ubiquen los principales momentos de este periodo ya que se entiende que alguna fecha y acontecimiento de referencia deben tener.

En la parte donde se tratará la Guerra Civil se procurará añadir elementos más claros de empatía debido a que se trata del episodio más dramático de nuestra historia reciente. Además el tratamiento que normalmente se le da, fuera del entorno académico, a este tema suele estar muy polarizado y contaminado de modo que no estaría de más hacer ver a los alumnos el sufrimiento humano que causó, así como trabajar esta parte a base de textos que, aparte de la confrontación ideológica, atestigüen como vivían la guerra las personas corrientes, los intelectuales, etc. Finalmente se trabajará mediante un estudio de caso un concepto que en la educación secundaria, en nuestra opinión, no se trata con claridad como es el concepto de sociedad de masas. Los alumnos en dos sesiones trabajarán y construirán su propio concepto lo que les ayudará a interiorizar para el Bachiller, la Universidad o la vida en general uno de los ejes rectores de la Historia y la sociedad.

El material que refuerza todo este planteamiento y metodología procede de distintos puntos que ahora nos disponemos a explicar. Básicamente todo será tratado a través de fuentes, hemos de aclarar que la principal fuente será el libro de texto, no porque el texto que hay en él nos parezca el mejor, de hecho no es así, pero es cierto que en él si hay fragmentos de fuentes primarias, actividades y gráficos y estadísticas que nos parece que, bien usados, pueden ser extremadamente útiles. Además siempre se recomendará a los alumnos que busquen páginas web donde puedan encontrar más datos además de los del libro aunque esas páginas sean muy genéricas o simples (nos importa más que empiecen a buscar que la calidad de lo que han buscado). Por otra parte en el estudio de caso el docente se encargará de ofrecer un relato y unos documentos en base a los cuales los alumnos puedan ir construyendo su propio concepto. Cualquiera de todos los documentos o fuentes que hemos hablado pueden ser discursos o fragmentos de los mismos, obras de arte, Constituciones, etc. Por lo tanto los alumnos continuamente estarán en contacto con fuentes primarias y secundarias, en

cial, con la ciencia histórica. Trabajar con distintas
a contrastar debería servir también para evitar

enfoques dogmáticos (que no quiere decir que tengan que ser asépticos) que, finalmente, no ayudan en nada al individuo ni al colectivo, y deberían servir para construir enfoques más plurales, coherentes y bien estructurados.

A continuación haremos una descripción provisional, ya que una vez lleguemos allí todo es susceptible de ser readaptado, de cómo se desarrollarán las sesiones en las que trataremos la unidad didáctica. Nos han dado bastante libertad a la hora de poner en práctica nuestra unidad, tanto en el número de sesiones como en la forma de ponerlas en práctica. Además nos han informado de las características de las clases y en general los alumnos son bastante disciplinados, algunos muy participativos y están acostumbrados tanto a clases magistrales como realizar trabajos, algunos incluso voluntarios. De esta forma y según como vayamos viendo el desarrollo de la unidad para nosotros la forma ideal de darla sería 9 sesiones examen incluido, no obstante podríamos reducirla hasta 6 sesiones examen incluido.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

1. Primera sesión

Esta primera sesión será más ligera en el sentido teórico ya que primera se explicará a los alumnos un marco general de la unidad que vamos a dar, criterios de evaluación que se van a seguir, el por qué de estos criterios y las condiciones óptimas en las que deberían desarrollarse las sesiones. El objetivo es que sepan que es lo que se espera de ellos y lo que debe hacer y superar para potenciar su responsabilidad y autonomía. Como ya habrán realizado un trabajo previo se les pedirá que en no más de 10 líneas pongan todo lo que sepan sobre el reinado de Alfonso XIII. Tras esto se introducirá un mapa conceptual con un punto de llegada que será la crisis de la Restauración y se comenzará a inicial el camino hasta ese punto hablando principalmente del desastre de 1898, el surgimiento de los nacionalismos periféricos, crisis política, economía y crisis social.

2. Segunda sesión

En esta segunda sesión se seguirá con la construcción entre el docente y los alumnos de los factores que vayan dirigiéndose al punto de llegada que hemos escrito arriba. En esta segunda sesión y al principio de la clase se proyectará o dibujará un mapa de Europa, simplemente para recurrir a él cuando sea un acontecimiento internacional lo que determine en ciertos aspectos el curso de la Historia. En función del tiempo en la clase se empezará a realizar un ejercicio del libro de texto referente a esta parte de la unidad al cual se le modificarán algunas preguntas para darles un carácter más reflexivo, y se eliminarán otras que a juicio del docente solo aumentan la carga de trabajo si ninguna ventaja al realizarlas.

3. Tercera sesión

Se empezará la sesión con la corrección del ejercicio que se mandó en la sesión anterior. Aunque no podrán corregirse todos, en base a unas pocas respuestas el docente reconducirá o corregirá las conclusiones de los alumnos si fuera necesario, haciendo hincapié en que los demás lo anoten también. Tras esto se comenzará la siguiente parte correspondiente a la II República que en el libro está dividida en bienios y el Frente Popular pero que nosotros abordaremos desde una perspectiva distinta. Esta perspectiva será el ascenso por vez primera de unos representantes que defienden los intereses de las

s tradicionales que habían dominado todo el siglo
ción entre distintas partes de la burguesía, los
campesinos y los obreros será la forma de abordar esta parte.

4. Cuarta sesión

Continuaremos con la explicación de la contraposición entre intereses de los distintos grupos sociales de España durante la II República. Lo que esos intereses conllevaron en materia de reformas, contrarreformas y otras características del primer sistema totalmente democrático de España. Se tratará también la creciente polarización y fractura de la sociedad española en posturas cada vez más extremas lo cual se completará con la realización de otro ejercicio que o bien se realizará en casa, o bien se empezará a realizarlo en clase con el correspondiente apoyo que prestará el docente ante cualquier surgimiento de duda y requerimiento de ayuda. Del mismo modo que en el ejercicio anterior se modificarán, eliminarán, etc. las preguntas que se consideren necesarias intento dar siempre un toque más reflexivo para que el alumno construya su visión y la comunique.

5. Quinta sesión

Se empezará corrigiendo el ejercicio del que se habla en la anterior sesión haciendo lo posible porque sean alumnos distintos los que respondan esta vez, el docente corregirá o reconducirá lo necesario haciendo hincapié en que todos deben apuntar esas correcciones en sus cuadernos. Y se empezará ya la parte de la Guerra Civil que, de la misma forma que las anteriores, no se impartirá tanto en función del texto del libro y de un relato lineal si no que se hablará de sus motivos y de los factores que determinaron que este, y no otro, fuera el desenlace. Se introducirá el tema con la intención de trabajar la composición de los bandos, lo que caracterizaba a cada uno de ellos nivel sociológico, económico, etc.

6. Sexta sesión

Se acabará con el contenido estrictamente teórico de la Guerra Civil en España y se procederá a observar una visión más emocional de la guerra. El fin de esta fase es que los niños empaticen con la situación dramática de la guerra y trabajen desde una perspectiva más personal las consecuencias que acarrea siempre una guerra. Para ello pueden proyectarse momentos concretos de un documental, leer relatos y realizar algún

de alguna personalidad desde un bando y desde otro el pacifismo se impusieron a la ideología, no con el

fin de que los alumnos carezcan de una, sino con el fin de que entiendan que nunca se debe recurrir al asesinato o la crueldad en defensa de la suya.

7. Séptima sesión

En esta sesión empieza el periodo de dos sesiones en el que se pondrá en práctica el estudio de caso en el cual se intentará que los alumnos construyan por primera vez el concepto de sociedad de masas. Para poder llevar a cabo esta actividad el docente construirá un relato que oriente al alumno sobre el concepto que se está tratando. Además de esto el docente buscará fuentes tanto gráficas, como textuales, fotos u obras de arte que ayuden al alumno en esta primera fase de exploración del concepto. En esta fase los alumnos deberían contestar a unas preguntas centradas en los puntos más importantes del concepto a juicio del docente. Esta primera fase de exploración del concepto se hará individualmente, es decir, cada alumno contestará a las preguntas por su cuenta. En la segunda fase que sería la de la construcción los alumnos deberán agruparse en grupos de tres o de cuatro como máximo y comenzar a construir un relato con las aportaciones de todos. Seguramente esta segunda fase quedará incompleta en esta sesión.

8. Octava sesión

En la penúltima sesión se seguirá con la fase de construcción del concepto durante otro rato, y cuando se considere oportuno se pedirá a los grupos que expliquen sus conclusiones. Tras esto se comprobará si los alumnos son capaces de aplicar el concepto que han construido a una situación actual que esté separada en el tiempo de las situaciones en base a las cuales han construido el concepto. En esta fase de aplicación es donde se comprobará si el aprendizaje ha alcanzado el punto óptimo y los alumnos son capaces de transferir el concepto a situaciones actuales para que adquiera una utilidad que evitará el olvido de este durante más tiempo.

9. Novena sesión

Esta última sesión será en la que tenga lugar el examen que evaluará a los alumnos especialmente en contenidos conceptuales, pero en la que también se le pedirá que ofrezca respuestas propias así como alguna reflexión original sobre lo que se ha tratado



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

**[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)**

ra lo que se utilice esta sesión además de una última
lo entregue el examen de lo que hace bien y lo que
debería trabajar más en opinión del docente.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Como es frecuente los objetivos y los criterios de evaluación se entremezclan y tienen muchas zonas comunes. La evaluación se convierte así, y además así es como lo cree sinceramente el docente, en un elemento fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilidad de la evaluación es fundamental pues para comprobar la calidad del aprendizaje del alumno, pero sólo tendrá utilidad si va dirigida a eso, es decir, una evaluación que no sea coherente con la metodología ofrecerá unos resultados que serán poco o nada útiles para comprobar el resultado de dicho aprendizaje por parte de los alumnos. Aunque es evidente su carácter sumativo debido a que habrá calificación tanto en el examen como en el trabajo, nuestro objetivo es que sea sobre todo formativa. En cada actividad que planteemos se le preguntará al alumno que le ha parecido, si cree que ha sido útil y si él cree que sabe más o mejor acerca de lo que se ha trabajado en clase. Este *feedback* dará una idea al docente de si su planteamiento de la unidad didáctica es correcto, total o parcialmente, si debe modificar algo, o, simplemente, la opinión de los alumnos.

La distribución de la importancia de las pruebas serían del 50% para el examen escrito, un 40% el trabajo del estudio de caso y un 10% la actitud y la participación en clase. Es preciso señalar que el porcentaje que se establece no debe dar lugar a engaño, en todas las pruebas será mucho más importante el cómo llegan a las conclusiones que las conclusiones mismas. Esto es un indicador de que realmente nos interesa que el alumno reflexione, que ponga en práctica procesos mentales complejos que les acerquen a unas estructuras y conceptos complejos a los que se van a tener que enfrentar tarde o temprano. Así pues el objetivo no es tanto transmitirles el significado que para el docente tiene un determinado concepto o idea, se busca, además, un componente de subjetividad que el alumno debe aportar y que el docente busca. De forma más concreta los criterios de evaluación podrían resumirse en los siguientes:

1. Situar cronológicamente en una línea de tiempo los principales acontecimientos y el año o el año aproximado en el que ocurrieron los principales acontecimientos del periodo de la Historia de España entre 1902-1938.
2. Ser capaz de identificar y explicar de forma aproximada las clases dominantes hasta la crisis de la Restauración y diferenciarlas de las clases emergentes que comienzan a nacer, así como su encaje en la sociedad de masas.

tratamiento de las fuentes y en la búsqueda de
resolver ejercicios y actividades. En esencia es una

primera fase de familiarización con el método y la ciencia histórica aunque sea a
un nivel muy superficial.

4. Ser consciente de la transferibilidad de las situaciones y los datos que aporta la Historia y que la conecta continuamente con el presente. Esta dialéctica pasado-presente conecta con el concepto cambio-continuidad que es fundamental para entender y aprender la Historia.
5. Aprender que en los debates se debe defender una posición cuando la opinión que se tiene es razonada y con fundamento y se defiende de forma educada. Es una iniciación de la educación como ciudadano ya que estas situaciones las van a vivir los alumnos durante toda su vida de forma continua.

Interiorizar unas actitudes de respeto, pluralidad, reconocimiento de la injusticia gracias a la posesión de un espíritu crítico así como una búsqueda dentro de las posibilidades de cada uno a la justicia social. Este criterio conecta con la principal tarea de las ciencias sociales que, al fin y al cabo, es entrenar al individuo para vivir en sociedad.

Innovación pedagógica de desarrollo conceptual

○ El concepto de sociedad de masas○

Titulación: Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, especialidad Geografía e Historia.

Asignatura: Evaluación, innovación docente y e investigación educativa en Geografía e Historia.

Profesor: Javier Paricio Royo.

Alumno: Miguel Royo Jiménez.

Año académico: 2013-2014.

***Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features***

Introduction

Planteamiento teórico	Pag. 3
Planificación/Planteamiento metodológico	Pag. 4
Resultados	Pag. 6
Análisis de resultados/conclusiones	Pag. 10
	Pag. 12

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

En este trabajo lo que se va a efectuar es un ejercicio de planteamiento de unas hipótesis que queremos confirmar en un aula en la que hemos observado algún problema o disrupción, así como una actividad o actividades que queremos proponer que creemos que pondrán algún remedio a estos problemas que hemos observado. De la misma forma también evaluaremos esta innovación que hemos diseñado a la hora de saber si de verdad hemos contribuido en algo al proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos o si, por el contrario, el diseño, la aplicación o las circunstancias en las que tuvimos que ponerla en práctica fueron deficientes.

En primer lugar estableceremos un planteamiento o marco teórico en el cual se encuadrará nuestra innovación pedagógica. Es importante en el ámbito educativo, y en el de las Ciencias Sociales en general, apoyarse en lo que otros han escrito e investigado antes. De modo que lo que haremos es seleccionar a unos pocos autores que entendemos trataran el tema de una manera más próxima a la situación que vivimos en el centro educativo en el que estuvimos de prácticas. Es en este apartado donde, con la investigación previa como apoyo formularemos también nuestras hipótesis que comprobaremos a través de la evaluación de nuestra actividad.

A continuación se describirá la metodología que hemos considerado más adecuada para poner en práctica en las sesiones que tuvimos disponibles con los grupos de alumnos. El detalle en este apartado es especialmente importante ya que una buena metodología, así como una buena adaptación de la misma al medio en el que se pone en práctica aunque no sea garantía de éxito, de lo que sí es garantía es de no sufrir un fracaso rotundo. En este caso también podremos apoyarnos en lo que la investigación previa nos puede proporcionar, como es el caso, o crear nosotros una nueva que en este caso debido a algunas causas como pueden ser la nula experiencia previa del docente se ha desecharo.

Por último los apartados finales del trabajo irán más orientados a la evaluación de nuestra propia actividad de innovación pedagógica, que no del trabajo que los alumnos han hecho mientras la poníamos en práctica. Aquí se deberá buscar un sistema de clasificación de datos que nos permita luego poder desentrañar alguna conclusión a base de la observancia de tendencias, patronesí que nos permitan extraer conclusiones que, verdaderamente, ayuden al docente a la hora de valorar si tiene que efectuar algún cambio en el diseño de su actividad y si es así cuáles son o hasta qué punto.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

En este apartado pasaremos a explicar en que nos hemos basado para crear nuestra innovación pedagógica, es decir, el contenido teórico en el que nos apoyamos para lanzar nuestra hipótesis y qué hemos hecho y cómo para confirmar o descartar nuestra hipótesis. En este sentido primero formularemos nuestra hipótesis y explicaremos en qué y quién nos apoyamos, en segundo lugar pasaremos a hablar de por qué creemos que innovación de esta naturaleza es útil para los alumnos. Esto será lo concerniente al apartado de planteamiento teórico que se irá transformando poco a poco en el metodológico.

No sólo nos basamos en fuentes escritas para formular nuestra hipótesis, sino que durante el periodo del Practicum I ya observamos el principal escollo o carencia a superar por parte de los alumnos a los que íbamos a impartir la materia. Este escollo no es, ni más ni menos, que el de la percepción de que la mayoría de los alumnos, incluso los de mayor madurez, tienen una dificultad enorme para aprender y comprender la Historia sin memorizar datos o re-elaborarlos sino interiorizando conceptos y procesos estructurales y coyunturales. En este sentido nuestra hipótesis es la siguiente y tiene una doble vertiente, en primer lugar sería constatar las dificultades que los alumnos tienen a la hora de trabajar la Historia de la manera más eficaz para las Ciencias Sociales, y la segunda sería, a través de la innovación, la capacidad que si que tienen si se les hace trabajar de comprender conceptos abstractos que ahora mismo no se les plantean en el sistema educativo sino de manera anecdótica.

Con respecto a lo relacionado con la dificultad que tienen los alumnos para comprender, interiorizar y aplicar conceptos históricos hay mucho escrito y es un problema fundamental para la didáctica de las Ciencias Sociales. En concreto Mario Carretero, en el apartado de Comprensión y aprendizaje de la Historia en el escrito *«Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica»*, habla de cómo según va aumentando lo relacionado con lo social del concepto se hace más difícil para los alumnos interiorizarlo realmente y alcanzar un grado de comprensión solvente del mismo. Plantea que además hay un límite que establece la edad según el cual es necesario un cierto grado de madurez solo otorgado por el paso del tiempo para tener un acceso suficiente al aprendizaje del concepto. Además de este aspecto Carretero también llega a la conclusión en sus estudios de que cuánto más alto es el grado de

parte del estudiante más alta es su comprensión, es por lo tanto muy abstracto y con un grado de interrelación alto con muchos otros resulta muy inaccesible para un alumno, aunque se considere que este alumno está en un grado de madurez óptimo para entenderlo.

A parte de las limitaciones de los alumnos de los que hemos hablado con Carretero, Juan Ignacio Pozo y Miguel Ángel Gómez Crespo hablan de otras barreras a esta mejora del aprendizaje en su escrito òPor qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarloö en la revista *Alambique. Didáctica de las Ciencias Sociales*. En él hablan usando también escritos de Feynman argumentan la gran dificultad de la comprensión y construcción conceptual en cualquier materia radica en el sistema de enseñanza mismo. Por mucho que muchos docentes digan que su metodología está más interesada en la comprensión y la apropiación del concepto, en realidad su práctica apunta directamente a que los alumnos memoricen contenidos a modo de axiomas que son los que realmente para el docente rigen su materia. Los alumnos están acostumbrados a trabajar de esta manera y por tanto la incomodidad cuando se enfrentan a otro tipo de actividad que les obliga a establecer múltiples conexiones entre muchos aspectos, realizando un esfuerzo mental de construcción y aplicación conceptual es mayúscula. Se da la contradicción de que precisamente la manera de atender ònaturalö del ser humano que no es repetir y memorizar cada cosa al pie de la letra (ya que nuestro cerebro es muy limitado en eso) sino comprender los aspectos fundamentales de algo para poder aplicarlo en nuestra vida es la que no se potencia en la metodología.

Basándonos en esto intentaremos confirmar si de verdad existe esta dificultad en alumnos de dos grupos de 4º de la ESO, y además que con un cambio en la metodología y la creación de una actividad de innovación se podría sino resolver el problema, si paliarlo entendiendo que una sola actividad aislada no es nada comparada con el planteamiento de un sistema educativo en general. Para ello nos hemos basado casi por completo en el planteamiento del òLearning Cycleö planteado en un escrito de Edmund A. Marek llamado ò Why the learning cycle?ö en la *Journal of Elementary Science Education*. En el apartado del planteamiento metodológico explicaremos de manera más extensa de que manera hemos entendido este método y cómo lo hemos puesto en práctica para un concepto concreto.

[Click Here to upgrade to](#)[Unlimited Pages and Expanded Features](#)

lológico

En este apartado abordaremos el planteamiento metodológico seguido en la creación de esta innovación dividido en tres partes que, si bien las hemos dividido así no son tres compartimentos estancos y, evidentemente, todas están relacionadas. En primer lugar hablaremos del *Learning Cycle* y por qué se ha elegido este sistema para poner en práctica la innovación a la vez que se hablará también de las variaciones que se han hecho o como hemos entendido este sistema y hemos llegado a la conclusión de que era lo mejor. En segundo lugar abordaremos lo que pretendíamos hacer cuando confeccionamos esta innovación pedagógica y como la desarrollamos condicionando el trabajo con las limitaciones de tiempo, nuestra inexperiencia y el desconocimiento de los alumnos y la dinámica de la clase fuera de los períodos de prácticas. Por último hablaremos de lo que, efectivamente, ha pasado en el desarrollo de la innovación en el aula, los problemas que percibimos y los puntos más fuertes que observamos en los alumnos.

Hablando del sistema de *Learning Cycle* del que hemos sabido por textos de Edmund A. Marek nos pareció un método muy solvente para tratar una innovación de desarrollo conceptual. Los pasos que establece en este método son tres que, a nuestro entender, se pueden encajar perfectamente en lo que entendemos por dominar un concepto. En primer lugar según Marek primero estaría la fase de exploración. En esta fase el docente localizaría las fuentes que, según él, pueden ilustrar y ayudar más a los alumnos en la construcción y apropiación del concepto. Para esto es muy importante que el docente conozca los conocimientos previos que tienen sus alumnos, ya que entonces se podrá regular la complejidad de las fuentes o el nivel que se consideraría aceptable que adquiriesen los alumnos al realizar la innovación. Tras establecer las fuentes más adecuadas el docente pasa a elaborar una serie de cuestiones a las que a los alumnos deberán ir contestando mientras van realizando las actividades. En esta fase el docente debe establecer la forma de trabajar y además debe estar atento para guiar a los alumnos en la elaboración de esta fase, reconducir el trabajo cuando sea necesario y asegurarse de que no se traspasa ninguna línea roja que indique que se está trabajando de forma errónea.

En este paso en nuestra actividad buscamos en su mayoría fuentes visuales, es decir, imágenes que podían ser fotografías, gráficos y, en mucha menor medida, algún texto.

es de tiempo y experiencia ya eran suficientes (2 clase) como para añadir unas fuentes demasiado complejas. Todo esto se veía reforzado además en que los conocimientos previos de los alumnos acerca del concepto «Sociedad de masas» eran igual a un conocimiento nulo. Por tanto nuestro principal objetivo era que aprendiesen a manejar el concepto aunque fuera un nivel muy básico. De modo que las fuentes seleccionadas lo fueron bajo el criterio de la claridad y la sencillez en representar las categorías en las que subdividimos el concepto, y en función de cómo representaban la última época del Antiguo Régimen, las primeras fases de la sociedad industrial y la sociedad actual. De esta manera contaban con 3 tipos de sociedades descompuestas en cuatro aspectos fundamentales que tenían que comparar.

Esta descomposición del concepto en unas cuantas caras concretas es fundamental para el éxito de este tipo de actividad ya que son las que marcan las categorías que nos permitirán evaluar, no sólo a ellos, sino a nosotros mismos y la utilidad de nuestra actividad. En este caso descompusimos el concepto «Sociedad de masas» en cuatro aspectos fundamentales como son el cambio demográfico/poblacional del Antiguo Régimen a la sociedad industrial y postindustrial, el de la prensa relacionándola sobre todo con su generalización y el fenómeno de la opinión pública, el del cambio del sistema de producción del Antiguo Régimen a la sociedad actual y, por último, el fenómeno de la propaganda y como afecta a la sociedad tanto en su manera política como comercial. Alrededor de estas cuatro características principales del concepto girará todo lo demás incluida las categorías que marcarán si la actividad que hemos realizado ha sido útil o no, las cuestiones planteadas y el desarrollo de la siguiente fase de método que estamos utilizando para realizar nuestra innovación pedagógica.

El siguiente paso es el desarrollo del concepto que Marek define como quizás el más difícil para el docente aunque a priori pudiera no parecerlo. Es aquí cuando en base a lo que los alumnos han respondido a las cuestiones, han tomado nota de los datos y han reflexionado en torno a las fuentes se plantea un terreno de debate o discusión sobre los aspectos en los que hemos dividido el concepto. En este terreno de debate y puesta en común es donde los datos son usados entre todos a modo de ladrillos para intentar construir una versión lo más sólida posible del concepto, aunque es evidente que cada alumno habrá interiorizado el concepto a su manera.

anera bastante *ðsui generis* en la innovación que se que ahora pasaremos a explicar. La fase de

desarrollo se fue llevando a cabo prácticamente al mismo tiempo que la exploración cuando se adivinaba unas posiciones comunes, fueran más o menos correctas, entre todos los grupos. Además el docente en esta fase de desarrollo del concepto ha tenido un papel menos relevante en este paso que el que podría atribuirle Marek. Los alumnos intentaban poner en común sus posiciones para llegar a la versión más completa, dentro de lo que ellos entendían como la versión más completa, y también, por ello, les costaba más contestar a las cuestiones planteadas en el trabajo y, por tanto, esta fase de desarrollo fue prácticamente propiedad de los alumnos y el docente se dedicó a intentar poner en común y completar lo que todos los grupos iban entendiendo igual, mal o bien.

Una vez y siguiendo el modelo de Marek al pie de la letra el último paso en el *Learning Cycle* es el de expansión del concepto. Se refiere a que una vez que los alumnos con el docente han explorado y desarrollado un concepto se pasa a la fase que demostrará, sino al 100% de una manera más clara que cualquier otra, si de verdad han interiorizado el concepto y llega la hora de aplicarlo. Aplicarlo es a lo que se refiere con expansión entendiendo que se debe reconocer rasgos identificativos de ese concepto o, en su defecto, no reconocer ningún rasgo identificativo del concepto en una situación totalmente distinta en el espacio y en el tiempo a la que se ha trabajado con los alumnos, es decir, solo se puede tener la certeza de que se ha comprendido un concepto cuando se puede aplicar a una situación distinta en todos o en algún parámetro a la situación dentro de la cual se ha trabajado el concepto en las sesiones.

En el caso de nuestra innovación didáctica este paso estaba bastante resumido en una sola cuestión que se incluía al final de todo el cuestionario. El objetivo era que después de haber trabajado el concepto en las cuatro facies en las que nosotros habíamos deconstruido el concepto los alumnos se enfrentaban a la verdadera prueba de fuego. Se había trabajado la sociedad en el Antiguo Régimen y su comparación a la sociedad industrial (en especial a finales del siglo XIX y principios del XX), así como esta sociedad industrial con la actual que podríamos definir como postindustrial, de la información etc. siempre dentro de los cuatro aspectos que consideramos fundamentales para entender estas sociedades que no son, ni mucho menos, los únicos ni los únicos importantes.

ente definía toda la innovación, no tanto para la
niento o no sino para nuestra propia evaluación de

si la innovación pedagógica ha funcionado o no, en qué grado, qué podríamos
cambiarí En esta cuestión debían enfrentarse al reto de comparar el concepto de la
sociedad de masas en su advenimiento (la sociedad industrial) y actualmente. Debían
pues identificar semejanzas y/o diferencias además de explicar las razones por las cuales
percibían estas semejanzas o diferencias con la sociedad actual. Era pues esta cuestión
la que definía en una mayor medida su la innovación tenía más de éxito que de fracaso o
viceversa. Con esto no queremos decir, como quizá hemos dado a entender, que esta
pregunta sea lo único valioso de la innovación, es evidente que un buen trabajo del
grupo de alumnos en todo el proceso y una respuesta que no se corresponda con el
grado de trabajo en el resto de la innovación, pero sí define nuestra propia nota en la
evaluación del éxito de la innovación.

Finalmente las variaciones que ha habido con respecto al *Learning Cycle* han obedecido
a varias razones de distintos tipos que señalaremos para clarificar porque nos ha
parecido adecuado efectuarlas. En primer lugar el tiempo del que disponíamos era
limitado ya que se circunscribía a dos sesiones, aunque al final a petición de los
alumnos y con el permiso de los tutores ya que nos pareció que la implicación lo
merecía. La siguiente razón obedece al resultado de la negociación con la manera de
trabajar a los que los alumnos estaban acostumbrados, es decir, los alumnos no están
acostumbrados a trabajar bajo el método del *Learning Cycle*, ni en grupos de debate
para sacar un relato común ni a construir sus propios conceptos. No es que el método
del colegio carezca por completo de intención de que las clases sean más dinámicas,
pero lo cierto es que observando en la práctica era lo que predominaba en la clase. Por
último la negociación la inexperiencia del docente también condujo a una versión más
sencilla del *Learning Cycle*, debido no sólo a una falta de experiencia y costumbre a
trabajar bajo este método sino a practicar la docencia en general. Todo esto hizo que
hubiera que poner en práctica una versión reducida y en algunos casos prácticamente
mutilada del método de Marek para la comprensión conceptual. No obstante el
comportamiento de los alumnos desde el principio fue estupendo, con un grado de
implicación alto en los dos grupos (aunque algo mayor en el grupo A que en el grupo B)
que hizo más fácil al menos la puesta en práctica de la innovación pedagógica que ahora
pasaremos a evaluar.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

En este apartado redactaremos en forma de texto los resultados que hemos obtenido del cuadro de resultados que se añadirá al trabajo en forma de anexo. De modo que aquí no sólo se va a ofrecer una valoración de los resultados sino que se va ejecutar una exposición de los mismos. En primer lugar describiremos como hemos intentado crear categorías eficaces para proceder a una clasificación del trabajo de los distintos grupos de alumnos para verificar, de la forma más aproximada posible, la efectividad de nuestra innovación pedagógica. Así pues habrá unas categorías referidas al trabajo de los alumnos en las distintas sesiones desentrañando los aspectos en los que, previamente, el docente descompuso el concepto a trabajar, y otras referidas a la fase final y quizá más definitoria de la actividad que es la aplicación del concepto a una situación diferente a la que han trabajado.

En base a estas dos partes del cuadro hay distintos grados de apropiación, tanto de los distintos aspectos de los que se compone el concepto como de la aplicación más o menos compleja que hacen de él los alumnos en grupo. De modo que tras evaluar las respuestas en varias vertientes como, corrección conceptual, relaciones dentro de las mismas respuestas con otros aspectos que no se contemplan de manera directa, madurez en las mismas y la calidad de las reflexiones la cual, sean más correctas o menos, se valora de una manera significativa se coloca al grupo en una de las casillas correspondientes. Cabe destacar que hay grupos que estarían a caballo entre un grado y otro y, al final, por lo que se ha optado es por situarlos en el cuadro con el cual compartían más rasgos aunque compartieran algún rasgo con otro cuadro. Esto puede resultar injusto pero se entiende que es preferible valorar el conjunto de la respuesta en lugar de hechos anecdóticos que podrían adulterar los resultados.

Otro aspecto a destacar en cuanto a la parte de los resultados es aclarar el qué se está evaluando para evitar confusiones. Aunque, evidentemente, existen paralelismos en algunos casos, lo que aquí se evalúa no es el trabajo del alumno para calificarle con una nota o evaluarle formativamente con consejos y aspectos a mejorar. Lo que se evalúa aquí es la calidad de la actividad innovadora que el docente ha creado y si, de verdad, ha alcanzado los objetivos que se proponía o en qué grado cree que lo ha hecho. Por ello aunque el trabajo de algún grupo diera la impresión que merece estar en cuadros que muestran una comprensión más solvente del concepto, en realidad se puede disociar con

que se ha invertido esfuerzo pero del que no se ha
1 esfuerzo no implicaría, necesariamente una mejor
apropiación del concepto.

Y esto es así no a causa de los alumnos, que puede que sean los que hayan generado alguna perturbación, sino porque es muy probable que el docente, al tratarse de su primera experiencia tanto en la enseñanza como en el diseño de actividades de este tipo, no haya sabido elegir bien las fuentes, descomponer el concepto en aspectos accesibles para los alumnos o plantear las cuestiones de una manera acertada para el resultado que pretendía obtener. Por ello es fundamental evaluar las actividades de este tipo, tanto para el docente como para los alumnos, ya que es a través de la evaluación rigurosa de la actividad que el docente ha diseñado como se puede mejorar, retocar o cambiar totalmente con el objetivo último de la misma que no es otro que el aprendizaje por parte de los alumnos de un concepto esencial para la comprensión de la disciplina.

Centrándonos en los resultados propiamente dichos si observamos la tabla que se refiere al trabajo de las distintas facies del concepto podemos observar varias cosas. En primer lugar si los grados son seis podemos observar que existe una mayoría que se encuadra mayoritariamente en los dos escalones más bajos de la tabla en algún aspecto o en todos. Por otro lado una nutrida minoría se termina por encuadrar en proporción descendente en los siguientes tres escalones hasta llegar al sexto en el que no se encuadra ningún grupo en ningún aspecto. Habría que señalar que la mayoría de los grupos están en estas dos situaciones ya que se dominan más unos aspectos que otros, en concreto el primero (referido a la demografía/población) y el tercero (referido al cambio del sistema productivo).

Con respecto a la tabla que correspondía a la aplicación del concepto a una situación más ajena a lo que se había trabajado y que, por tanto, era la más importante para observar la efectividad de la innovación hay otras observaciones que hacer. Aquí la distribución es más homogénea debido al menor número de categorías (4) y a que de los catorce grupos nueve se sitúan en la segunda que correspondería a un punto medio entre una apropiación excelente y una apropiación superficial o nula. En este último caso se encuentran 4 de los 14 grupos y sólo uno en la tercera casilla que es la que precede al grado óptimo que se estableció en la apropiación del concepto. En el siguiente apartado efectuaremos la interpretación que nosotros hacemos de estos resultados.

El análisis de los resultados que hemos descrito en el capítulo anterior conducirá a unas conclusiones que no serán más que la verificación de si se han cumplido nuestras hipótesis y, si es así, en qué grado lo han hecho. Para ofrecer una perspectiva todavía más clara hablaremos también de las dificultades y facilidades que nos hemos encontrado en el proceso de diseñar y poner en práctica esta innovación pedagógica. De modo que a lo largo de este apartado debería irse dibujando un desarrollo que, a su término, permitirá que cualquier persona pueda comprobar si la actividad alcanzó los objetivos para los que estaba diseñada o, por el contrario, no funcionó y, en cualquiera de los dos casos, las razones de ese fallo o acierto.

En primer lugar me gustaría destacar varias facilidades con las que nos hemos encontrado a la hora de su diseño y aplicación. La principal era que los alumnos jamás habían tratado el concepto «sociedad de masas» como tal, es decir, actuábamos en un folio en blanco, sin tener la necesidad de desterrar otra concepción más rígida que nos obligara primero a destruir lo anterior. Esto que también tiene su utilidad en este caso benefició al docente y a los alumnos pues las dificultades eran abundantes. De modo que, volviendo a la circunstancia favorable de la ignorancia total del concepto, cualquier apropiación por nimia fuese del concepto sería mayor que la que ya tenían y el grado en que lo hayan interiorizado o no es lo que les ayudará más o menos en siguientes cursos o ya fuera del centro educativo. Otras facilidades a destacar serían la ayuda del profesor de la asignatura para la cual se realiza este trabajo, y la de los tutores del centro que no sólo no tuvieron ningún problema sino que también se implicaron en la actividad.

Por otro lado las dificultades eran varias y todas pudieron entorpecer el desarrollo normal de la actividad. Para empezar los alumnos no estaban en absoluto acostumbrados a trabajar de esta manera (*Learning Cycle*), y ni siquiera tenían una concepción muy adecuada de lo que implica el trabajo en grupo a la hora de debatir, colaborar etc. Otra dificultad añadida fue la falta de tiempo, lo cual es algo habitual en el mundo educativo, pero si es verdad que quizás habrían venido mejor una o dos sesiones más, sobre todo a la hora de construir de forma más sólida el concepto entre todos antes del ejercicio de aplicación. Y la última, y quizás la más importante, fue la propia inexperiencia del docente en prácticas tanto en este tipo de actividad como en la enseñanza en general, lo cual seguro lastró el desarrollo y el diseño de la innovación.

ueño marco circunstancial podemos entrar de lleno
s podido recoger del trabajo de los estudiantes. En

primer lugar vemos que a un golpe de vista la mayoría de los grupos ocupan posiciones medias o medias-bajas, quedando las altas reservadas para unos pocos y las que serían el resultado óptimo vacías. Esto se traduce en la tabla de aplicación del concepto en una gran mayoría de los grupos en un escalón medio de apropiación. En cuanto a la primera tabla aún se pueden desentrañar más patrones ya que si observamos a un solo grupo a lo largo del análisis de todos los aspectos vemos una tendencia que se repite. Esta tendencia es la de que en los aspectos menos abstractos como población o cambio de sistema productivo el alumno siempre alcanza un mayor o igual grado de apropiación que en las que tienen que ver con la opinión pública y la propaganda. Es significativo que en ningún caso se rompa esta tendencia y que las facies más abstractas o sociales del concepto sean de difícil acceso para todos los alumnos.

Se confirmarían así en este caso las teorías de Carretero cuando aseguraba que para los alumnos cuanto más social es el aspecto del concepto, o el concepto mismo más difícil es para ellos comprenderlo y aplicarlo. Aunque es cierto que hay diferencias entre grupos esto se ha cumplido al pie de la letra ya que eran en estos apartados más sociales donde los alumnos recurrián a anacronismos, o queriendo, en verdad, trabajar bien los alumnos no sabían cómo abordarlo. Todavía hay algo más que añadir y es que a nuestro modo de ver sería injusto cargar todo el peso sobre los alumnos, ya que es muy probable que el docente debido a su inexperience tampoco elaborara el mejor de los ejercicios para comprender estos aspectos del concepto.

Por último, abordando la cuestión de si la innovación les resultó útil o no, creemos que si les resultó útil a la hora de apropiarse de un importante concepto en la Historia. Si bien es cierto que la inmensa mayoría de los grupos comprendieron de una forma más bien mediocre el concepto en el cual estaban trabajando, no es menos cierto que antes no tenían ningún tipo de conocimiento sobre el mismo. De modo que si añadimos alguna reflexión muy interesante en sus trabajos, la implicación que consiguieron poner en el trabajo la mayoría de los grupos, y la valoración que le dieron en la encuesta de final de prácticas en la cual le dieron una puntuación muy positiva, podemos concluir que si bien quedará muchísimo por mejorar por lo menos esta innovación si ayudó a que tomaran un primera contacto no solo con el concepto, sino también con una manera de construir y comprender uno.