

Trabajo Fin de Master

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

Especialidad de Geografía e Historia

Curso 2013-2014

Autor: Manuel Beamonde Soldevilla

Tutor: Francisco José Alfaro Pérez



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

1.- Introducción	3
2.- La aportación del Master en la profesión docente	4
2.1.- Las competencias adquiridas en el Master.....	4
2.2.- La aportación de las asignaturas del Master	7
2.3.- La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	14
3.- Justificación de los proyectos seleccionados y comparativa	17
3.1.- Unidad Didáctica “Tiempos de confrontación en España (1902-1939)” ...	17
3.2.- Proyecto de innovación “Estudio de Caso”	20
3.3.- Comparativa	21
4.- Conclusiones y propuestas de futuro	23
4.1.- Conclusiones	23
4.2.- Propuestas de futuro	24
5.- Bibliografía	25
Anexos	26

1.- Introducción

El presente Trabajo Fin de Master es el último requisito necesario para la obtención del título al *Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* y, por tanto, para poder ejercer la labor docente en cualquier centro educativo de España. Se trata de una memoria de modalidad tipo “A” en la que he ido recopilando las principales aportaciones que he recibido durante el curso de manera reflexiva y crítica, relacionando teoría y práctica y destacando los aspectos más importantes que considero de cara a la formación del profesor. Una vez hecho esto, y dado que soy licenciado en Historia, recojo las características que a mi juicio debe tener un profesor de Ciencias Sociales, señalando su funcionalidad y problemática a la hora de explicarlas.

A continuación mostraré dos de los proyectos que he elaborado como parte de mi formación en el Master y que incluyo en este trabajo como parte fundamental del mismo. El primero se trata de la unidad didáctica que puse en práctica durante mi experiencia docente en el “*Colegio Cristo Rey Escolapios*”, mientras que el segundo consiste en el proyecto de innovación que hice a mi tutora en el centro docente, y que consistió en un estudio de caso sobre sus planteamientos y concepciones de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Tras ello realizo una comparativa de ambos, señalando la relación que guardan y cómo se pueden complementar y contribuir a mejorar la experiencia docente.

Como último punto extraeré una serie de conclusiones generales de toda la experiencia que ha supuesto este Master, a la par que elaboraré una serie de propuestas de futuro con el fin de que mi experiencia y valoración sirva para mejorar la formación de futuros docentes.

Finalmente añado en el apartado de anexos los dos proyectos seleccionados para este trabajo para su consulta y valoración.

2.- La aportación del master en la profesión docente

2.1.- Las competencias adquiridas en el master:

De acuerdo a lo estipulado, *“La finalidad del Master es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre”*¹. Esta formación se concreta en la adquisición de cinco competencias específicas y fundamentales para el estudiante que son las siguientes:

1) *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.* Esta competencia se divide en dos partes, por un lado tiene una faceta más relacionada con la cuestión legislativa que afecta tanto al docente como al centro educativo y, por otro, comprende cuestiones de índole social y familiar que forman el contexto humano en el que se desarrolla la educación.

En cuanto a la primera parte, a lo largo del curso se ha estudiado la evolución del marco legislativo referente a educación en España, así como de la profesión docente, analizando cuales han sido los cambios más significativos y cómo se han ido adaptando ambos aspectos a la nueva realidad social presente en nuestro días. Del mismo modo también me he familiarizado con la normativa y documentos organizativos de los centros educativos, algo que al principio consideraba mero papeleo burocrático, pero que al final he descubierto que se

¹ Universidad de Zaragoza, *Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* [en línea], Facultad de Educación, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria> [Consulta: junio 2014].

tratan de las piezas clave que vertebran su funcionamiento a la vez que recogen la esencia identitaria propia y característica de cada uno.

En cuanto a la parte social, se ha aprendido que la comunidad educativa, formada por el centro escolar, los estudiantes y las familias, constituye el pilar fundamental que cimenta el sistema de la educación. Por ello es necesario para el docente valorar el contexto en que desarrolla su actividad, teniendo en cuenta las características y particularidades del mismo, para así adaptarse y poder llevar a cabo una labor que integre a dicha comunidad y la haga partícipe del proceso educativo.

2) Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. A través de esta competencia se pretende concebir al alumno como lo que es, es decir, un estudiante pero también una persona que se encuentra en un momento de su vida en el que está desarrollando su propia personalidad y adquiriendo un bagaje de experiencias que determinarán su “yo” adulto. Por ello es necesario para el docente comprender a estos sujetos, conocer cuáles son sus características, problemas y preocupaciones, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje pero al mismo tiempo fomentar y potenciar valores como el respeto, el trabajo colaborativo, la igualdad, el diálogo... Todo ello con el fin de crear un clima positivo en el aula que supere lo académico y donde ante todo se aprenda a convivir y a saber enfrentarse al mundo de acuerdo a las normas y criterios que rigen nuestra sociedad. Para esto la labor tutora y orientadora de los docentes resulta un requisito indispensable que se debería fomentar y potenciar continuamente, y nunca obviar bajo ningún concepto.

3) Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. Mediante esta competencia se busca que el docente, independientemente de cual sea su especialización, proponga retos y actividades a los estudiantes que les lleven a adquirir una serie de conocimientos, destrezas y aptitudes (intelectuales y

emocionales) útiles para su futuro y que, a su vez, les permitan seguir aprendiendo continuamente a lo largo de sus vidas. En este sentido resulta necesario conocer estrategias que desarrollen el pensamiento y creatividad de los discentes, así como su capacidad de aprender a aprender, pero todo ello atendiendo a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de cada cual (atención a la diversidad). Para todo esto las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) resultan un complemento valiosísimo en materia educativa, puesto que dotan de un amplio abanico de actividades y herramientas al aula, ajustables en función de las características del alumnado.

4) *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.* Esta competencia se divide en tres grandes bloques. El primero se centra en el diseño curricular, el segundo en el diseño instruccional y el tercero en la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En lo que respecta al diseño curricular se han aprendido los principios y procedimientos básicos que guían los modelos y teorías más destacadas, a la vez que nos hemos podido familiarizar con la estructura, con los diferentes elementos que lo componen (objetivos, propósitos, secuenciación de contenidos...) y con el significado de las competencias básicas que busca conseguir. Huelga decir que todo esto debe adecuarse al contexto educativo (tanto legal como social) y hallarse coherente y armónicamente articulado en función de los objetivos perseguidos y metodología a aplicar. Todo esto resulta vital para poder insertar adecuadamente nuestra materia de especialización, la cual, previamente, hemos aprendido a determinar el valor formativo y cultural que tiene para los discentes.

En cuanto al diseño instruccional se han adquirido los criterios para plantear actividades y sistemas de evaluación que concuerden con los objetivos y propósitos definidos en el diseño curricular, ajustándose a una metodología concreta. Dichas actividades deben estar orientadas a motivar e implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (tanto individual como colaborativo), de modo que sean ellos mismos quienes construyan sus propios conceptos e ideas (logren mayor autonomía) en pro de lograr un aprendizaje profundo y significativo. De nuevo aquí debe tenerse en cuenta la atención a la diversidad y la adecuación

de todo este aparato a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. De ahí que la incorporación de TIC en este sentido resulte beneficiosa, tanto para potenciar el interés del alumno en la materia y en aprender, como para hacerla llegar a todos y cada uno de ellos sin distinción.

Por último, en relación a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje, cabe destacar la necesidad de mantener unos criterios y procedimientos que aseguren la implicación del discente, la tutorización continua por parte del docente, el trabajo colaborativo, la calidad expositiva y la evaluación formativa. Solo de este modo se podrá crear un entorno de aprendizaje óptimo donde la accesibilidad, variedad e intensidad constituyan la esencia de las actividades, y donde las TIC aseguren y apuntalen estos principios.

5) *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.* Mediante esta competencia se busca identificar, reconocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la materia de especialización y área curricular. De este modo se ha aprendido a analizar críticamente el desempeño de la docencia, determinando la metodología usada y proponiendo puntos de mejora. También se han identificado problemas relativos a la enseñanza-aprendizaje de la materia y área curricular para, después, proponer alternativas y soluciones que contribuyan a paliarlos. Por último, y para lograr el desempeño efectivo de todo esto, ha sido necesaria la familiarización con las metodologías adecuadas que permiten llevar a cabo una investigación y evaluación educativa de forma efectiva y ordenada.

2.2.- La aportación de las asignaturas del master:

Las asignaturas del Master del Profesorado pueden dividirse en dos grandes bloques. Por un lado se encuentran las asignaturas que versan sobre temas educativos genéricos (legislación, pedagogía, psicología, didáctica, ...) comunes a todas las especializaciones y más propias del primer cuatrimestre, y, por otro, están las asignaturas ya específicas de cada licenciatura (más propias del segundo

cuatrimestre), donde los contenidos, metodologías y planteamientos difieren dependiendo de cual sea la formación de cada uno. A continuación voy a ir enumerando todas las asignaturas que he tenido la oportunidad de cursar, explicando las principales aportaciones de cada una y, a título personal, poniendo énfasis en los aspectos que yo considero más relevantes o más fundamentales.

La primera asignatura que tuve la oportunidad de cursar fue *Interacción y Convivencia en el Aula*, la cual pretende introducir a los estudiantes en cuestiones básicas sobre psicología evolutiva y social. Mediante esta asignatura se pretende conocer al adolescente, saber cuál es su forma de pensar y actuar, y averiguar sus preocupaciones, para así poder entenderlo y lograr un ambiente en el aula propicio, no solo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para su desarrollo como persona adulta. Tenemos que tener en cuenta que el periodo de la vida en que se encuentran nuestros estudiantes es muy complejo, lleno de cambios tanto físicos como psicológicos que pueden hacer que se sientan desorientados. Por ello la labor tutora y orientadora que desempeñan los docentes en el centro educativo resulta crucial, ayudándoles a solucionar los continuos problemas que les afectan y sirviendo de apoyo moral más allá del ámbito familiar. También debemos considerar que el docente es, por lo general, la segunda persona adulta que más tiempo pasa a diario con los estudiantes después de sus padres, de ahí que su labor deba trascender la mera enseñanza de su materia de especialidad y ejercer de educador.

Dentro del mismo módulo que la asignatura anterior se encuentra *Prevención y resolución de conflictos*. Esta asignatura tiene carácter optativo y los motivos que me llevaron a su elección fue el hecho de que en mi futuro como docente considero que los problemas y conflictos entre alumnos van a ser algo con lo que voy a tener que lidiar inevitablemente. De modo que desde un principio la concebí como una herramienta que me serviría de gran utilidad a la postre. En esta asignatura aprendimos aspectos sumamente interesantes como las diversas causas que generan el conflicto, las fases que lo componen, diversos métodos de solución en función de la naturaleza del mismo y la normativa disciplinaria correspondiente. Pero si tuviera que destacar algo por encima de todo lo aprendido, eso sería la

figura del mediador como elemento clave a la hora de resolver conflictos entre iguales, pues el hecho de haber una persona neutral, cercana, que escuche ambas partes y trate de acercar posiciones, lo considero muy positivo y efectivo. Prueba de ello son los numerosos casos reales vistos en clase y los buenos resultados obtenidos en cada uno de ellos.

Mediante la asignatura *Contexto de la actividad docente* nos hemos podido familiarizar con el marco legislativo de la educación actual, con su evolución y desarrollo a lo largo de los últimos años, y con los principales elementos que han sido modificados, valorando los motivos principales que llevaron a ello. Al mismo tiempo pudimos comprender lo importante que resulta el contexto social que rodea a los centros educativos y cuya integración con estos resulta fundamental a la hora del buen funcionamiento de todo el aparato docente. La adaptación de los centros educativos a la realidad social en la que se ubican supone un factor determinante y armonizador de toda la comunidad escolar, entendida como la unidad existente entre centro-alumnos-familias.

La asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje* nos ilustró de forma general sobre las principales teorías del aprendizaje, métodos de evaluación y la necesidad constante de atender a la diversidad, puesto que todos somos diferentes unos de otros e imponer un ritmo o modelo de aprendizaje concreto puede resultar provechoso para unos y negativo para otros. En cualquier caso, para que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje significativo es necesario para el docente generar un clima de aula adecuado que propicie la motivación del alumno, no solo con la materia de especialidad, sino con el hecho de aprender en sí. En este sentido hemos aprendido la importancia que tienen hoy día las TIC, como elementos multimedia e interactivos que son, tanto para aumentar la implicación, adaptarse a los estudiantes y potenciar el aprendizaje general.

Las asignaturas de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, aunque son dos asignaturas independientes son totalmente complementarias y

dependientes una de otra, por ello las analizo en conjunto. En la primera hemos podido descubrir los documentos oficiales españoles y aragoneses en relación al currículo en las materias de Ciencias Sociales para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, lo que nos ha permitido valorar el margen de decisión que dejan al docente a la hora de desarrollar su programación. Al mismo tiempo, y de acuerdo a las principales modelos y teorías sobre el diseño curricular, realicé una programación didáctica para Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato (fijando sus objetivos y secuenciación de bloque didácticos) que se vería completada con la siguiente asignatura.

Mediante la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* nos familiarizamos con las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como con los diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación. Con estas herramientas pude completar la programación arriba citada, dotándola de coherencia y adecuación entre todos los elementos que la componían y dando como resultado un proyecto unitario.

Concluiré con las asignaturas del primer cuatrimestre hablando del *Practicum I* y mi primera experiencia en un centro educativo. Para la realización de mis prácticas para el Master del Profesorado opté por elegir el Colegio Cristo Rey Escolapios, donde tuve la suerte de tener una fantástica tutora que estuvo ayudándome continuamente durante los tres periodos de prácticas. Este primer episodio tenía como objetivo introducirnos a los estudiantes en la dinámica y funcionamiento del centro. Para ello tuve que trabajar con toda la documentación oficial del colegio y descubrir cuáles eran sus principales órganos de gobierno, cómo se organizaban los departamentos, qué elementos innovadores estaban aplicando, diferentes aspectos de la normativa interna, etc. Pero además de todo esto, y gracias a la amabilidad de mi tutora, pude asistir a muchas de sus clases como oyente y tener una primera toma de contacto con los alumnos.

A continuación hablaré de las asignaturas del segundo cuatrimestre, empezando por *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. Con esta asignatura lo primero que aprendimos fueron los problemas más comunes que tienen los estudiantes a la hora de estudiar Ciencias

Sociales. Conceptos como tiempo o espacio, que desde nuestra perspectiva como “profesionales” no presentan ningún tipo de dificultad, disponen de multitud de variables que los hacen en muchas ocasiones incomprensibles para los adolescentes, obligándoles a memorizar contenidos sin una asimilación adecuada. Para solucionar esto hemos diseñado, elaborado y planificado multitud de actividades (donde las TIC han tenido un notorio peso) que permitan al alumno, no solo una mejor comprensión de la materia, sino también motivarse más por aprender y lograr alcanzar plenamente los objetivos estipulados. Con todo este bagaje diseñé la unidad didáctica que presento para este Trabajo Fin de Master y que puse en práctica durante el Practicum II.

Dado que soy licenciado en Historia, decidí escoger la asignatura *Contenidos disciplinares de Geografía* puesto que se trataba de la disciplina de la que más tiempo llevaba desconectado (a lo largo de la carrera pude cursar varias asignaturas de Historia del Arte, pero en lo que se refiere a Geografía llevaba desde 2º de Bachillerato sin haber cursado nada al respecto). En ella pude recordar y profundizar en aspectos que tenía olvidados del relieve, el clima, la vegetación y los suelos, el agua, la población y poblamiento y los sectores productivos. Además también hemos podido familiarizarnos con las nuevas TIC online disponibles en materia geográfica, que permiten un acercamiento a la disciplina como nunca ha habido. Todo este compendio de contenidos, metodologías e instrumentos se tradujo en la elaboración de una unidad didáctica de Geografía, que en mi caso personal versó sobre Geografía Medioambiental, en concreto sobre la sobre-explotación de recursos naturales.

Como optativa para el segundo cuatrimestre elegí *Educación secundaria para personas adultas*. El motivo que me llevó a esta elección no fue otro que la idea de conocer el panorama de la enseñanza ante un grupo social tan grande y heterogéneo que, al mismo tiempo, empieza a demandar una formación especialmente enfocada a ellos. En esta asignatura hemos estudiado la legislación y currículum correspondientes, los numerosos recursos y materiales disponibles y conceptos clave como el de Educación Permanente. Pero ante todo debo destacar la importancia que tiene para esta asignatura conocer las características de sus

destinatarios, sus diferentes intereses, cómo determina la edad en que se encuentran y sus diversas experiencias vividas. De este modo nos podemos encontrar con adultos “jóvenes”, sin trabajo, que debido a las exigencias de la sociedad actual necesitan de una formación determinada para incorporarse al mercado laboral; o, por el contrario, están esos adultos “mayores” que, debido a la coyuntura del momento, no gozaron de la oportunidad de estudiar y ahora tienen la posibilidad y medios para hacerlo.

La última asignatura del segundo cuatrimestre ha sido *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*. En ella pude aprender los planteamientos y metodologías más importantes para evaluar la actividad educativa en todos sus aspectos, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje siguiendo algunos de los planteamientos e instrumentos más consolidados en la didáctica de las Ciencias Sociales. De este modo adquirimos los criterios y metodologías para llevar a cabo una investigación de estas características, que se tradujo en el estudio de caso sobre los planteamientos de enseñanza de mi tutora de prácticas que presento para este Trabajo Fin de Master y que elaboré durante el Practicum III.

A continuación solo me queda hablar de los dos periodos de prácticas restantes y que han supuesto una de las experiencias más positivas de todo el master. En lo que se refiere al *Practicum II*, y como ya se ha dicho, llevé a cabo la puesta en práctica de la unidad didáctica elaborada en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y aquí presente en el apartado de anexos. La unidad en cuestión que me tocó dar fue “*Tiempos de confrontación en España (1902-1939)*” y su desarrollo transcurrió según lo previsto con total normalidad y sin contratiempos.

Si bien es cierto esto, y todo lo que planteé teóricamente pudo llevarse correctamente a la práctica, debo reconocer que hay determinados aspectos que se ven durante el master que muy difícilmente pueden aplicarse en determinados casos. A título personal considero que he tenido una suerte enorme con los dos grupos de alumnos a los que tuve la oportunidad de impartir docencia, pues la participación, el respeto y el orden eran las tres principales características que

definían estas clases. Ni mucho menos me atrevo a decir que esto fue mérito mío, sino más bien a cuestiones del azar. Pero en ocasiones pensaba cómo hubiera podido motivar e implicar a los alumnos en la materia si su actitud hubiera sido totalmente opuesta.

Otra cuestión es la dificultad de implantar metodologías de aprendizaje novedosas cuando tanto el centro como el alumnado están acostumbrados a procedimientos tradicionales. En mi caso la situación no era restrictiva en absoluto, pero conversando con algunos de mis compañeros pude comprobar el carácter reactivo que muchos docentes/centros tienen sobre los nuevos paradigmas de la enseñanza.

Por último solo me queda hablar del *Practicum III*, durante el que llevé a cabo el proyecto de innovación para la asignatura *Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia*, consistente en un estudio de caso sobre los planteamientos y concepciones de mi tutora de prácticas. Este proyecto, que forma parte del presente Trabajo Fin de Master, me sirvió para adentrarme en el terreno de la investigación docente, mostrándome las herramientas y metodologías adecuadas para ello. Cabe destacar, como ya dije en un principio, que mi tutora se mostró constantemente colaborativa y en ningún caso puso pegas para llevar a cabo esta actividad, lo que me facilitó enormemente el trabajo. Además me pidió por favor que cuando lo finalizara se lo enviara con las conclusiones pertinentes para que ella pudiera mejorar como docente.

A continuación mostraré un cuadro donde relaciono las competencias que se adquieren en el master con las asignaturas del mismo. Con una “X” se marcan la competencia principal que generan las asignaturas, y con un “O” se marcan las competencias secundarias que se trabajan:

Asignaturas	Competencias				
	C1	C2	C3	C4	C5
Interacción y convivencia en el aula		X			
Prevención y resolución de conflictos	O	X			
Contexto de la actividad docente	X				
Procesos de enseñanza-aprendizaje			X		
Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía			X	X	
Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, y Economía y Empresa	O		X	X	
Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia	O		X	X	
Contenidos disciplinares de Geografía			O	X	
Educación secundaria para adultos	O	O	X	X	
Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia					X
Practicum I	X				
Practicum II		X	X	X	
Practicum III					X

2.3.- La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo:

Según lo aprendido en las asignaturas del Master y a lo experimentado durante las prácticas en el centro educativo considero que la labor de todo profesor debe atender a dos grandes bloques de características. Por un lado existen una serie de rasgos que todo docente debería cumplir simplemente por su condición y estatus profesional; y, por otro, se encuentran los factores específicos

de cada especialidad y que atañen a las materias concretas, en este caso las Ciencias Sociales.

De acuerdo a la primera premisa resulta fundamental establecer que todo profesor debería tener interiorizado una visión constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y rechazar la tradicional visión transmisora. Esto no solo focaliza el proceso en el alumno², sino que además potencia la creatividad y el desarrollo de multitud de respuestas válidas ante un mismo problema. Es lo que muchos denominan el cambio del “*Paradigma de Enseñanza*” al “*Paradigma de Aprendizaje*”, que genera el propósito verdaderamente inspirador de que en cada clase se aprenda más que en la anterior³. Además, dado que el alumno es el centro de todo este sistema resulta mucho más fácil atender a sus diferentes ritmos y características, permitiendo una adaptación a la diversidad mucho más efectiva y real.

En segundo lugar estaremos de acuerdo en que la educación secundaria, como tal, debe ser una formación que esté por encima de los contenidos académicos. Tenemos que tener en cuenta que muchos estudiantes, en función de su futura orientación, es posible que nunca más vuelvan a cursar determinadas materias, por no decir la gran mayoría de ellas. Por ello es necesario que esta etapa educativa sea más bien una preparación para la vida, que permita el desarrollo personal y colectivo del individuo para así lograr su integración en la sociedad como ciudadano activo de pleno derecho, capaz de tomar sus propias decisiones por su propio convencimiento.

La adolescencia resulta la etapa crucial para tal propósito, pues en ella se gesta el desarrollo de la personalidad adulta del individuo. De ahí que sea el momento oportuno para insuflar en los estudiantes ese espíritu crítico tan demandado que les lleve a valorar la situación actual, destacar los logros obtenidos en el pasado y, a su vez, poseer la capacidad de querer una sociedad mejor a todos los niveles, donde predominen valores democráticos como: justicia, libertad, igualdad, pluralismo...

² SCHANCK y CLEARY, 1995: “En vez de hacer que el estudiante se acomode a un programa de instrucción, debemos hacer que el programa de instrucción se acomode al estudiante [...] De este modo implicaremos a los estudiantes en el acto de descubrir, consiguiendo tratar los principios de la lección con un detalle inolvidable”.

³ BARR y TAGG, 1995.

Para lograr estos propósitos, además de profesores debemos ser educadores. Esto, que puede resultar obvio, es positivo e inevitable según alega Pedro Morales: *“Es el tipo de relación que mantiene el profesor con los alumnos lo que hace de él un educador”*; además *“Los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores”*⁴. Debemos considerar que el docente, como persona adulta que es, y dada la posición que ocupa, es un ejemplo para los alumnos. Sus modos de actuar, carácter y conducta determinarán si se trata de uno bueno o malo, pero lo que está claro es que solo de este modo podremos superar lo académico y lograr un *efecto Pygmalión* positivo en nuestros discentes que les lleve a un crecimiento consciente tanto personal como intelectual.

Pero si hay una disciplina capaz de lograr un desarrollo personal y social del individuo esas son las Ciencias Sociales que, como bien apunta Pilar Benejam, *“figuran en el currículum escolar de la Enseñanza Obligatoria para que puedan cumplir tres objetivos que consideramos esenciales y que concretamos en: 1) Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven; 2) Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas; y 3) Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático solidario”*⁵.

Las Ciencias Sociales sirven para conocer el pasado, nuestros orígenes y la respuesta que ha dado la humanidad a los diferentes problemas a lo largo del tiempo, para así poder interpretar el presente, tomar conciencia de nuestra identidad y actuar críticamente en consecuencia. Todo ello en pro de una sociedad mejor que prime los valores democráticos y donde elementos como el respeto o el diálogo sean los logros principales.

⁴ MORALES, 2009.

⁵ BENEJAM, 1999.

3.- Justificación de los proyectos seleccionados y comparativa

Como ya mencioné en el capítulo introductorio, para el presente Trabajo Fin de Master he seleccionado la unidad didáctica desarrollada durante el segundo periodo de prácticas y el proyecto de innovación sobre los planteamientos de enseñanza de mi tutora en el *Colegio Cristo Rey Escolapios*. Los motivos que me han llevado a esta elección han sido los siguientes:

En primer lugar considero que las unidades didácticas son las piezas fundamentales de la programación y del currículo, pues son los elementos que vertebran el desarrollo de una materia y transmiten la esencia de los propósitos del profesor. Además, el llevar a la práctica su desarrollo ha supuesto la más gratificante experiencia de todo el curso académico. Experiencia que constituye el prólogo inmediato para mi futuro laboral.

En segundo lugar, sumergirme en el terreno de la investigación docente y educativa a través del estudio de caso me ha permitido conocer las principales metodologías y recursos en este sentido. El proceso fue laborioso y complicado dada mi inexperiencia, pero el resultado final resultó ser muy gratificante, cumpliendo plenamente los objetivos que planteé en un principio y generando una gran satisfacción por ello.

3.1.- Unidad didáctica: “Tiempos de confrontación en España (1902-1939)”:

La presente unidad didáctica tiene como nombre “Tiempos de confrontación en España (1902-1939)” y se ubica dentro de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO. Su puesta en práctica tuvo lugar en el *Colegio Cristo Rey Escolapios* de Zaragoza en las vías A y C durante el *Practicum II*.

La elaboración de sus objetivos propios, así como de los contenidos se hizo teniendo en cuenta y respetando tanto la adquisición de las competencias básicas, como los objetivos de etapa y área que establece la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para satisfacer esos objetivos y contenidos propios opté por un enfoque pedagógico que favoreciera la creación de un entorno de aprendizaje adecuado, donde se tuviera en consideración desde el contexto que rodea al centro, a las diferencias existentes entre los distintos alumnos dentro del aula. De esta manera seguimos el camino no lineal de la teoría pedagógica constructivista⁶, mediante la que, a través de una combinación de metodologías, lograremos que el proceso de aprendizaje del alumno sea mucho más profundo, significativo, dinámico y entretenido. Así romperemos con el carácter monótono que siempre han tenido las Ciencias Sociales, al mismo tiempo que el alumno percibe su utilidad y potencia habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico.

La primera metodología que decidí emplear fue la “exposición magistral dialogada”, a modo de “método socrático”⁷, para introducir los principales conceptos de la materia, de manera cronológica, al mismo tiempo que combinaba preguntas para generar inquietud y que los alumnos dieran su opinión. De esta forma se consigue un objetivo triple: establecer el marco histórico con los contenidos mínimos de la unidad; motivar e implicar al alumno mediante la duda; y conectar con sus conocimientos previos. Lo que puede resumirse en causar “sensación” en el alumno y atraerlo hacia la materia porque ésta le resulta atractiva.

La segunda metodología que puse en práctica, en combinación con la anterior, fue la realización de numerosas actividades en las que los alumnos manejaran de forma activa y autónoma los contenidos vistos en las sesiones expositivas para darles su propio significado; de tal forma que fueran ellos mismos quienes construyeran su propio conocimiento. Esto supone romper con las clases

⁶ CARRETERO, 1997.

⁷ Este tipo de exposición no se corresponde con la criticada por Paul Ramsdem (RAMSDEM, 2003), pues favorece la aparición del factor sorpresa y potencia la creatividad de los discentes.

tradicionales e incorporar conceptos como el trabajo por descubrimiento, el trabajo colaborativo o la indagación.

La unidad didáctica se planteó en 8 sesiones (se puede consultar su desarrollo en el anexo correspondiente) y en su totalidad tuvo lugar en el aula correspondiente, que contaba con los medios necesarios para la proyección de PowerPoint, videos, diapositivas y demás recursos TIC. Las actividades que se plantearon van desde comentarios de textos historiográficos, a análisis de imágenes, debates, elaboración de ejes cronológicos... Todo un surtido variado que tiene como fin adaptarse a los diferentes modos de aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que se trabajan todas las competencias básicas propuestas por el currículo (ver cuadro de relación actividades-competencias en el anexo).

Por último establecí un total de 8 criterios de calificación y 4 instrumentos de calificación, siempre respetando los criterios de evaluación oficiales para la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO que se hallan establecidos en el Currículum Oficial Aragonés (Orden de 9 de mayo de 2007). El modo de evaluación que escogí fue una combinación entre evaluación formativa y sumativa, aunque siempre con un predominio de la primera. Esto se tradujo en un seguimiento constante de la evolución y progresión de las distintas actividades planteadas (con el consiguiente *feedback*), más una prueba escrita que permitió cuantificar el grado de logro del aprendizaje de los contenidos (donde también hubo *feedback*).

Una vez concluí la unidad didáctica pude extraer la conclusión de que todos sus elementos se hallaban bien integrados y respondían coherentemente entre sí. En líneas generales puedo decir que cumplí con mi objetivo de crear una unidad didáctica diferente a las tradicionales basada en la transmisión de conocimientos. Concedí un peso inferior a los contenidos meramente teóricos (tan solo tres sesiones fueron de carácter expositivo), resté peso a la prueba escrita en pro del buen desarrollo de los diferentes ejercicios y logré una actividad más dinámica, intensa y variada en los estudiantes. Lo que considero que se ajusta al carácter constructivista que desde un principio pretendí alcanzar.

3.2.- Proyecto de innovación: “Estudio de caso”:

Como ya mencioné, el proyecto de investigación que planteé para la asignatura de *“Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”*, y que puse en práctica durante el *“Practicum III”*, consistió en un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de mi tutora de prácticas sobre la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO.

En primer lugar establecí el planteamiento general o marco teórico sobre el que iba a girar la investigación, como toma de contacto con conceptos clave (concepciones epistemológicas, teorías implícitas, teorías explícitas...) y para introducir las principales teorías planteadas al respecto. De este modo hablo de John Biggs y sus tres niveles o planteamientos de enseñanza⁸; de los cinco planteamientos de enseñanza de Michael Prosser y Keith Trigwell en base a los propósitos curriculares que se plantea un profesor y las opciones instruccionales por las que se decanta⁹; del modelo de Daniel Pratt, que propone cinco perspectivas de enseñanza, todas válidas¹⁰; o del modelo de las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo¹¹. El análisis de este marco teórico me permitió elaborar una relación de “cuestiones-foco” sobre las que se desarrollaría el estudio.

A continuación muestro cuál ha sido la planificación de la investigación y la metodología que se ha empleado. En primer lugar se hizo entrega a la tutora de un cuestionario inicial como toma de contacto y para tratar de obtener unos primeros resultados generales sobre sus concepciones. En segundo lugar se le proporcionó el test ATI propuesto por Michael Prosser y Keith Trigwell con el fin de determinar su planteamiento de enseñanza¹². En tercer lugar llevé a cabo una entrevista en profundidad semi-estructurada¹³. Y, por último, mantuve una observación participante de carácter selectiva durante todo el periodo de prácticas, en base a unos ítems, con la idea de que sirviera como instrumento cualitativo de recogida

⁸ BIGGS y TANG, 1999.

⁹ PROSSER y TRIGWELL, 1999.

¹⁰ PRATT, 2002.

¹¹ POZO, 2006.

¹² PROSSER y TRIGWELL, 1993.

¹³ TAYLOR y BOGDAN, 1987.

de datos, así como para verificar y comparar elementos extraídos de otros medios¹⁴. Los resultados de todo este conjunto metodológico se hallan incluidos para su consulta dentro del proyecto de investigación (ver anexo correspondiente).

Las conclusión final a la que pude llegar, en base a los resultados obtenidos, fue que las concepciones epistemológicas de esta profesora (sobre la enseñanza docente de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO) no se ajustaban con las estrategias de aprendizaje llevadas a la práctica. Esta información que ya proporcionó el test ATI desde un principio fue corroborada por el resto de métodos empleados. La profesora mostraba unas intenciones curriculares tradicionales (centradas en la transmisión de información), mientras que desde el punto de vista instruccional evidenciaba una estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante, basada en su trabajo activo y participación. Pero lo más destacable es que explícitamente no consideraba que sus planteamientos fueran tradicionales, de ahí que se hallen en confrontación sus propias concepciones, lo que se traduce en unas intenciones transmisoras y unas actuaciones más constructivistas. Sin embargo esto concuerda con la situación en que la profesora se encuentra. La tutora estaba inmersa en un curso formativo para la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza. Esto quizá suponga el primer paso en su evolución docente que más adelante le lleve a superar esas creencias implícitas y a desarrollar los propósitos que realmente defiende para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO.

3.3.- Comparativa:

De acuerdo con las conclusiones extraídas en ambos trabajos nos encontramos con dos situaciones. Por un lado, gracias al estudio de caso, hemos descubierto que la profesora analizada se encuentra en un periodo de transición en su profesión docente, ya que está incorporando una metodología avanzada y participativa, basada en actividades que tienen como foco el trabajo continuo del alumno. Pero, por el contrario, esta misma profesora tiene unas intenciones

¹⁴ ANGROSINO, DE PÉREZ y KIMBERLY, 2000.

curriculares tradicionales y transmisoras (basadas en la memorización de conceptos y en un gran peso de los contenidos) que no concuerdan ni con sus estrategias de aprendizaje ni con sus concepciones epistemológicas hacia la materia, debido a sus creencias implícitas.

Por otro lado, la unidad didáctica puesta en práctica durante el *Practicum II* demostró estar bien planteada e integrada dentro del marco legal establecido, al mismo tiempo que todos sus elementos tenían coherencia entre sí. Mi idea fue romper con el estatismo del que siempre se han tachado a las Ciencias Sociales mediante un planteamiento constructivista donde los contenidos y conceptos sirvieran además para desarrollar toda una serie de capacidades o destrezas como el espíritu crítico, el saber analizar diversos tipos de fuentes o la emisión de un juicio personal razonado.

En base a todo esto considero que si mi tutora adaptase su programación e introdujera unidades didácticas que concedieran un menor peso a los contenidos teóricos, lograría adecuar más sus concepciones curriculares a sus estrategias de aprendizaje. Una de las maneras de lograr esto sería modificar el sistema de evaluación, en concreto los instrumentos. Si en lugar de un 80% de la nota final el examen supusiera un 60%, como en mi caso, o un 50%, se rebajaría drásticamente el peso de los contenidos en pro de las actividades de aprendizaje. Además reducir el número de clases expositivas, concentrando los conceptos principales de cada unidad en menos sesiones, permite disponer de más tiempo para desarrollar actividades de muy diversa índole, para que los alumnos profundicen por su cuenta en el tema y construyan su propio conocimiento. Esto, a su vez, permite atender de forma más eficaz a la diversidad, ofreciendo diferentes alternativas de aprendizaje para satisfacer los distintos ritmos y modos de aprendizaje de cada alumno.

Cabe señalar que mi unidad didáctica no es perfecta y soy consciente que tiene muchos puntos que mejorar. Pero como primera experiencia ha respondido mejor de lo esperado a los propósitos planteados previamente. Espero que mi experiencia futura me ayude a pulir estos detalles, logrando que se adecúen armónicamente todos sus elementos mejor de lo que ahora están.

4.- Conclusiones y propuestas de futuro

4.1.- Conclusiones:

En líneas generales puedo afirmar que el Master me ha proporcionado las claves para impartir docencia en mi especialidad, las Ciencias Sociales, y continuar formándome al respecto. Antes de empezar este curso creía que si una persona poseía los conocimientos adecuados de una rama del saber concreta, y disponía de un diálogo ordenado y claro, era un buen docente. Eso quizá pueda funcionar en enseñanzas superiores de especialización como la universitaria, pero en secundaria es necesario dotarse de unos conocimientos en didáctica y pedagogía que permitan al alumno un aprendizaje o acercamiento a la materia más profundo y significativo. Solo de este modo lograremos satisfacer los objetivos marcados, tanto de etapa, área, como de unidad.

Pero estas metas o fines disciplinares deben ser rebasados y superados. Nuestros destinatarios son adolescentes que están en un periodo de la vida determinante para su futuro y para su formación como adultos. Por ello, como docentes, y como personas adultas que convivimos con ellos tantas horas al día, debemos ir más allá de lo meramente académico y propio de nuestra especialidad. Aquí es donde entra el papel del educador y del tutor, dos roles que deberíamos tener siempre presente para entender a los alumnos y ayudarlos en su crecimiento personal, intelectual y emocional. Un hecho que sin duda mejorará el clima en el aula y, con ello, el proceso de aprendizaje.

Por último debo decir que he descubierto la gran importancia que poseen los documentos oficiales, tanto a nivel nacional y autonómico, como de centro. Estos constituyen la base y la estructura sobre la que se articula todo el aparato educativo y, como tales, determinan el resultado final. Conocer con detalle este marco legislativo resulta crucial para poder desempeñar nuestra labor con eficacia y de acuerdo a nuestras concepciones y estrategias de aprendizaje.

4.2.- Propuestas de futuro:

Si tuviera que señalar cuál ha sido la mejor experiencia de todo el Master sin ninguna duda elegiría las prácticas en el centro educativo. Este breve periodo de prácticas supone la oportunidad de tomar contacto con la realidad docente, poner en funcionamiento los aprendizajes de las sesiones teóricas y contemplar los resultados: limitaciones, adaptaciones, problemas, logros... Por todo ello, considero que debería haber un incremento en el número de horas dedicadas a esta actividad, que debería constituir el núcleo del Master.

Otra cosa que propongo es reducir el número de trabajos que hay por asignatura. La carga de proyectos es continuamente excesiva, llegando en la mayoría de los casos a resultar infructuosa por falta de asimilación de conceptos ante la presión de tener que ser entregados dentro del plazo estipulado. Por ello, y desde mi reciente experiencia, optaría por reducir los trabajos a un total de uno o dos por asignatura. Si bien es cierto, deberían tratarse de trabajos donde el estudiante, bien de forma individual o por grupos, pusiera en prácticas los principales contenidos y conceptos vistos en las sesiones expositivas.

Por último, me hubiera gustado cursar una asignatura exclusiva sobre las TIC en educación. La informática y el mundo digital invaden cualquier ámbito de la sociedad, y la docencia no se queda al margen. Hoy día existen infinidad de recursos novedosos que pueden resultar de gran provecho en el aula. Algunos ya se han implantado, con resultados positivos, pero muchos otros permanecen desconocidos y sin lugar a dudas podrían ser de gran utilidad. En este sentido, y relacionados con las Ciencias Sociales, existen programas informáticos para la creación de ejes cronológicos, para la elaboración de itinerarios geográficos, para realizar visitas 3D por algunos de los monumentos más importantes del mundo... Dotar al Master con una asignatura de estas características le proporcionaría un plus de actualidad y adecuación a los nuevos tiempos, al mismo tiempo que proporcionaría a los estudiantes un lote de herramientas cuya demanda va en aumento.

5.- Bibliografía

- ANGOSTINO, M. V. y DE PÉREZ, K. (2000), "Rethinking Observation: From Method to Context", en DENZIN, K. N. e YVONNA, S. L. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition, pp. 673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.
- BARR, ROBERT B. y TAGG, JOHN (1995), "From Teaching to Learning. Anew Paradigm for Undergraduate Education", en *Change*, 27 (6).
- BENEJAM ARGIMBAU, PILAR (1999), "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales", en *ÍBER*, 21.
- BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999), *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp. 16-20.
- CARRETERO, MARIO (1997), "Qué es el constructivismo?", en *Constructivismo y educación*, Progreso, México, pp. 39-71.
- MORALES VALLEJO, PEDRO (2009), *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 99-158.
- POZO, JOSÉ IGNACIO et alii (2006), "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en POZO, J. I. et alii (Eds), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, pp. 120-126.
- PRATT, D. D. (2002), "Good Teaching: One size fits all?", en ROSS-GORDON, J. (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993), "Development of an Approaches to Teaching questionnaire", en *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999), *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- RAMSDEM, PAUL (2003), *Learning to teach in higher education*, London & New York, Routledge Falmer, pp. 153-155.
- SCHANCK, ROGER y CLEARY, CHIP (1995), "The Learning Waterfall and Natural Learning", en *Egines for Education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984, pp. 100-123.
- TRIBÓ TRAVERIA, GEMMA (1999), "Los conceptos clave en las propuestas curriculares", en *ÍBER*, 21.

ANEXOS

Unidad didáctica (Prácticum II)

Manuel Beamonde Soldevilla



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	29
Ubicación de la Unidad Didáctica.....	29
Inserción de la Unidad Didáctica en el contexto del IES.....	30
2. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS.....	31
Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas.....	31
Objetivos de la etapa	34
Objetivos del área de Ciencias Sociales en ESO	34
Objetivos de la Unidad Didáctica	35
Relación entre competencias y objetivos de área y de Unidad Didáctica	37
3. CONTENIDOS.....	39
Contenidos curriculares	39
Contenidos específicos de la Unidad Didáctica.....	40
4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS	43
5. ACTIVIDADES: DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	46
Relación entre competencias y actividades de la Unidad Didáctica	49
6. EVALUACIÓN.....	50
Criterios de evaluación.....	50
Criterios de calificación	51
Instrumentos de calificación	52
7. BIBLIOGRAFÍA.....	53
8. Anexos.....	54

1. INTRODUCCIÓN

Ubicación de la Unidad Didáctica:

La presente unidad didáctica (UD) se halla ubicada en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y se incluye dentro de la asignatura de Ciencias Sociales (compuesta de contenidos en Historia e Historia del Arte contemporánea) que tiene carácter obligatorio para todos los alumnos que cursen el último curso de esta etapa educativa. De acuerdo con esto, la edad de los alumnos a los que esta unidad está dirigida será de 15 y 17 años (mayormente 16), dependiendo de si hay algún estudiante repitiendo curso o no.

Considero relevante señalar dos aspectos fundamentales que marcarán el desarrollo, no solo de la presente UD, sino de toda la asignatura. El primero de ellos es que durante el curso anterior (3º de ESO) la asignatura de Ciencias Sociales impartida constaba exclusivamente de contenidos en Geografía, de modo que la última vez que los alumnos cursaron Historia fue en 2º de ESO. El segundo aspecto tiene su justificación en la etapa en que nos encontramos. Al estar en el último curso de la escolarización obligatoria el profesor debe ser consciente de que muchos (o algunos) de sus alumnos, en función de la trayectoria académica por la que opten una vez superado el presente curso, puede que nunca más estudien contenidos relativos a las Ciencias Sociales, por lo que es algo muy a tener en cuenta a la hora de determinar qué es lo que queremos que nuestros alumnos aprendan de esta asignatura.

Por último cabe decir que el marco jurídico-legal que ampara esta UD queda establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, desarrollada por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO para todo el Estado, y la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de ESO y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, queda establecida dentro del Proyecto Curricular del Centro desde el departamento de Ciencias Sociales.

Inserción de la Unidad Didáctica en el contexto del IES:

El centro en el que se ha desarrollado la UD es el colegio “Cristo Rey Escolapios”, situado en el zaragozano barrio del Actur, a las afueras de la ciudad y próximo a la Academia General Militar. En líneas generales se puede afirmar que la mayor parte del alumnado pertenece a familias de clase social media-alta que viven en las proximidades del centro. La presencia de estudiantes inmigrantes es escasa, a razón de un máximo de 3 por curso académico. Este centro concertado oferta todas las modalidades de educación obligatoria, desde Infantil a Secundaria, a un número de alumnos que supera los 1000, gracias a la labor de 93 profesores. Por todo ello podemos decir que se trata de un colegio de tamaño grande.

En cuanto a la etapa de ESO, cada curso cuenta con 4 vías comunes (A, B, C y D), y dos más extra para 3º y 4º (E) que se corresponden con los alumnos que requieren adaptación curricular. En mi caso he impartido la UD a 4º A y C, dos cursos con 23 y 21 alumnos respectivamente. En los dos casos la edad de los alumnos se corresponde al margen de edad normal para esta etapa (15-17 años), pues no hay ningún estudiante repetidor ni con necesidades educativas especiales. Cabe destacar el caso de 4º A donde, en comparación con el resto de vías, hay mayor cantidad de mujeres (18) que de varones (5), mientras que en el resto en número de unos y otros es similar.

2. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas:

Las Ciencias Sociales permiten adquirir al alumnado toda una serie de competencias que, al finalizar la presente etapa educativa, le llevarán desarrollar habilidades para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Según el Boletín Oficial Aragonés (BOA), Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, las competencias a las que las Ciencias Sociales contribuyen en su consecución son:

1. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:

Esta competencia básica comprende conocer y comprender la organización del espacio y el modo en que el ser humano y la sociedad lo afecta, altera y modifica. Para ello es imprescindible familiarizarse y adoptar nociones en Geografía (manejo de distintos elementos como mapas o GPS) que permitan situar y orientar los diferentes hechos en el espacio, a la vez que suponen una herramienta crucial para el alumno puesto que le permitirán desenvolverse con mayor destreza y criterio en el espacio.

2. Competencia social y ciudadana:

Mediante esta competencia el alumno comprenderá la situación presente y la realidad que le rodea, valorando cuáles han sido los logros que nos han permitido alcanzar el estado actual y qué aspectos pueden mejorarse, en un intento de hacerle partícipe de la sociedad como ciudadano en potencia. Para ello es fundamental identificar los procesos de evolución y cambio, que permitan contextualizar las diferentes características de la sociedad, determinando su causalidad y continuidad.

3. Competencia cultural y artística:

Mediante esta competencia el alumno será capaz de conocer y valorar las principales manifestaciones culturales y artísticas, tanto humanas como naturales, que constituyen el patrimonio de las sociedades. Se trata de un intento por sensibilizar al estudiante de que son herederos de un legado que hay que disfrutar y conservar, pues además de la relevancia artístico-visual que puedan tener, constituyen un elemento de nuestra propia identidad como personas.

4. Competencia en comunicación lingüística:

Las Ciencias Sociales exigen, por su carácter social, la continua búsqueda de información en multitud de formatos, tanto escritas como orales, por ello el intercambio comunicativo es constante. Esto, sumado a que no se tratan de unas ciencias exactas, significa que el conocimiento está en continuo cambio y avance, de ahí que el alumno deba construir su propio conocimiento mediante el debate, la contrastación de ideas y la argumentación de un discurso coherente y razonado. Una vez logrado esto, bien a través de la exposición oral, bien a través de la redacción escrita, el estudiante tendrá que dar forma a esas ideas de manera ordenada y bien estructurada, de tal forma que dicho discurso pueda ser contrastado, aceptado o discutido, pero siempre manteniendo un rigor y método propio de las Ciencias Sociales.

5. Competencia matemática:

Aunque parezca un tanto contradictorio, las Ciencias Sociales contribuyen a la competencia matemática en cuanto a la adquisición de capacidades para manejar elementos y operaciones matemáticas básicas en la búsqueda de información, en su codificación y en su representación, además de las destrezas asociadas al razonamiento, la precisión y el desarrollo del pensamiento formal. Claros ejemplos de ello se pueden ver en actividades como la elaboración de ejes cronológicos o en el análisis de datos cuantitativos expresados en gráficas.

6. Competencia en tratamiento de la información y competencia digital:

Como toda disciplina científica, las Ciencias Sociales exigen la búsqueda, análisis y síntesis de fuentes en multitud de formatos (escritas,

orales, materiales, arqueológicas, artísticas...) con el fin de que el estudiante pueda construir él mismo su propio aprendizaje. Debido a la era en que nos encontramos, el aula ofrece un sin fin de posibilidades mediante el uso de computadora e internet, de modo que los estudiantes se familiarizarán con tales herramientas, siendo capaces de buscar y encontrar soluciones a cualquier tipo de problema que se les plantee. Además, esto supondrá un elemento clave en lo que se conoce como “aprendizaje permanente”.

7. Competencia para aprender a aprender.

Las sucesivas actividades que se propondrán harán que el alumno trabaje de forma activa habilidades de muy diversa índole (análisis crítico de fuentes, síntesis y organización de los contenidos y conceptos estudiados, participación en los debates y discusión de ideas...) que no solo le serán útiles en un futuro para continuar aprendiendo, sino que también contribuirán a la construcción de su propio conocimiento personal. De esta forma, al disponer de las herramientas adecuadas para aprender, el alumno desarrollará conciencia de sus propias capacidades, aumentando su autoestima y motivación ante cualquier proceso cognitivo o intelectual.

8. Competencia de autonomía e iniciativa personal:

Por último los alumnos, gracias a la adquisición de las competencias anteriores, desarrollarán una más como consecuencia de una evolución natural de todas ellas que consiste en el desarrollo de la capacidad de poder afrontar cualquier reto o estudio de forma autónoma. Al mismo tiempo, al haber estado implicados de forma activa en la construcción de su propio aprendizaje, bien en grupo o de forma individual, potenciarán su capacidad de actuación y respuesta ante cualquier situación, siendo capaces de realizar análisis críticos de forma coherente y razonada.

Objetivos de etapa:

La ESO contribuirá a desarrollar en el alumnado capacidades que le permitan alcanzar objetivos como: asumir sus deberes y ejercer sus derechos

basándose en el respeto a los demás; valorar y respetar las diferencias sociales; adquirir conocimientos en el ámbito de las nuevas tecnologías, desarrollar capacidades para la recogida, selección y análisis de datos... En total se agrupan en un total de 15 bloques que se hallan recogidos en el BOA, Orden 9 de mayo de 2007, sección II (Ordenación del Currículo), artículo 6.

Objetivos del área de Ciencias Sociales en ESO

En cuanto a los objetivos del área de las Ciencias Sociales en ESO, éstos se hallan definidos en el Real Decreto 1631/2006 de 5 de enero de 2007 y, en lo que respecta a Aragón, en el BOA, Orden 9 de mayo de 2007. Son un total de 13 objetivos pero a continuación destacaremos los que he considerado fundamentales para la puesta en práctica de la presente UD:

- I. ¹⁵ Comprender e identificar en el tiempo y en el espacio los distintos procesos históricos¹⁶, con el fin de identificar cómo ha sido la evolución de la humanidad, determinar de qué naturaleza fueron las causas que motivaron los cambios y comprender el papel y problemas que tuvo la sociedad del momento para, finalmente, construir una interpretación personal razonada que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
- II. Valorar la diversidad y riqueza cultural mediante una actitud de respeto y tolerancia hacia otras culturas y opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
- III. Comprender los elementos técnicos elementales que caracterizan las manifestaciones artísticas en su contexto socio-cultural, con el fin de valorar, respetar y sensibilizarse con el patrimonio natural,

¹⁵ Por su similitud, solo que a un nivel más concreto (Aragón), he decidido fusionar y sintetizar en uno solo los objetivos 1, 5 y 7.

¹⁶ Procesos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular.

histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad de preservarlo como herencia y parte de la identidad personal.

- IV. Adquirir, familiarizarse y adoptar el vocabulario específico de las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
- V. Buscar, seleccionar, comprender, relacionar y analizar información proveniente de fuentes de diversa naturaleza para, después, elaborar una síntesis/juicio personal razonado y coherente que pueda ser aceptado o sometido a crítica desde un punto de vista científico (acorde al nivel de la etapa).
- VI. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
- VII. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades que de ellas emanan, con el fin de valorar y defender sus principios.

Objetivos de la Unidad Didáctica:

En relación a lo dictado en los diferentes documentos oficiales, a continuación se mostrará la relación de objetivos específicos para esta UD que he elaborado y que tendrán en cuenta los criterios mínimos establecidos por la legislación vigente:

- 1) Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España durante el primer tercio del siglo XX.
- 2) Identificar las características de la Dictadura de Primo de Rivera, poniéndola en el contexto internacional y determinando el por qué de su devenir.

- 3) Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española (siempre sin perder de vista el marco internacional), las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.
- 4) Señalar las principales etapas de la Guerra Civil y valorar las consecuencias que tuvo, identificando y rechazando los desmanes ocasionados por los dos bandos beligerantes.
- 5) Situar la Guerra Civil en el contexto internacional como prólogo a la II Guerra Mundial, identificando las potencias extranjeras que intervinieron y valorando en qué medida resultaron determinantes.
- 6) Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España en 1939 y que marcaría definitivamente su evolución a lo largo del siglo XX.

Relación entre competencias y objetivos de área y de Unidad Didáctica

1. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	<p>Objetivo I: Comprender e identificar en el tiempo y en el espacio procesos históricos como: la pérdida de colonias, la Guerra de Marruecos, La Guerra Civil...; con el fin de analizar su evolución y la naturaleza de sus causas.</p> <p>Objetivo 1): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España durante el primer tercio del siglo XX.</p> <p>Objetivo 4): Señalar las principales etapas de la Guerra Civil y valorar sus consecuencias...</p> <p>Objetivo 5): Situar la Guerra Civil en el contexto internacional como prólogo a la II Guerra Mundial, identificando las potencias extranjeras que intervinieron...</p>
2. Competencia social y ciudadana	<p>Objetivo I: Comprender e identificar en el tiempo y en el espacio los distintos procesos históricos, con el fin de identificar cómo ha sido la evolución de la humanidad, determinar de qué naturaleza fueron las causas que motivaron los cambios y comprender el papel y problemas que tuvo la sociedad del momento para, finalmente, construir una interpretación personal razonada que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.</p> <p>Objetivo II: Valorar la diversidad y riqueza cultural mediante una actitud de respeto y tolerancia hacia otras culturas y opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar a un juicio sobre ellas.</p> <p>Objetivo VI: Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</p> <p>Objetivo VII: Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades que de ellas emanan, con el fin de valorar y defender sus principios.</p> <p>Objetivo 3): Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española, las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.</p> <p>Objetivo 4): Valorar las consecuencias que tuvo la Guerra Civil, identificando y rechazando los desmanes ocasionados por los dos bandos beligerantes.</p> <p>Objetivo 6): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España en 1939 y que marcaría definitivamente su evolución a lo largo del siglo XX.</p>
3. Competencia cultural y artística	<p>Objetivo III: Comprender los elementos técnicos elementales que caracterizan las manifestaciones artísticas en su contexto socio-cultural, con el fin de valorar, respetar y sensibilizarse con el patrimonio, asumiendo la responsabilidad de preservarlo como herencia y parte de la identidad personal.</p> <p>Objetivo V: Buscar, seleccionar comprender, relacionar y analizar información proveniente de fuentes de diversa naturaleza para, después, elaborar una síntesis/juicio razonado y coherente.</p> <p>Objetivo 1): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España durante el primer tercio del siglo XX.</p> <p>Objetivo 5): Situar la Guerra Civil en el contexto internacional como prólogo a la II Guerra Mundial, identificando las potencias extranjeras que intervinieron.</p>
4. Competencia en comunicación lingüística	<p>Objetivo IV: Adquirir, familiarizarse y adoptar el vocabulario específico de las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.</p> <p>Objetivo VI: Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</p> <p>Objetivo 2): Identificar las características de la Dictadura de Primo de Rivera, poniéndola en el contexto internacional y determinando el por qué de su devenir.</p> <p>Objetivo 3): Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española (siempre sin perder de vista el marco internacional), las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.</p>
5. Competencia matemática	<p>Objetivo I: Comprender e identificar en el tiempo y en el espacio los distintos procesos históricos, mediante la elaboración de ejes cronológicos, con el fin de identificar cómo ha sido la evolución de la humanidad, de terminar de qué naturaleza fueron las</p>

	<p>causas que motivaron los cambios y comprender el papel y problemas que tuvo la sociedad del momento para, finalmente, construir una interpretación personal razonada que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.</p> <p>Objetivo 1): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España durante el primer tercio del siglo XX.</p> <p>Objetivo 4): Señalar las principales etapas de la Guerra Civil.</p>
6. Competencia en tratamiento de la información y competencia digital	<p>Objetivo V): Buscar, seleccionar, comprender, relacionar y analizar información proveniente de fuentes de diversa naturaleza para, después, elaborar una síntesis/juicio personal razonado y coherente que pueda ser aceptado o sometido a crítica desde un punto de vista científico (acode al nivel de la etapa).</p> <p>Objetivo 1): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España durante el primer tercio del siglo XX.</p> <p>Objetivo 2): Identificar las características de la Dictadura de Primo de Rivera, poniéndola en el contexto internacional y determinando el por qué de su devenir.</p> <p>Objetivo 3): Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española (siempre sin perder de vista el marco internacional), las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.</p>
7. Competencia para aprender a aprender	<p>Objetivo V): Buscar, seleccionar, comprender, relacionar y analizar información proveniente de fuentes de diversa naturaleza para, después, elaborar una síntesis/juicio personal razonado y coherente que pueda ser aceptado o sometido a crítica desde un punto de vista científico (acode al nivel de la etapa).</p> <p>Objetivo 3): Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española (siempre sin perder de vista el marco internacional), las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.</p> <p>Objetivo 4): Valorar las consecuencias que tuvo la Guerra Civil, identificando y rechazando los desmanes ocasionados por los dos bandos beligerantes.</p> <p>Objetivo 6): Analizar y valorar la situación política, social y económica en la que se encontraba inmersa España en 1939 y que marcaría definitivamente su evolución a lo largo del siglo XX.</p>
8. Competencia de autonomía e iniciativa personal	<p>Objetivo VI): Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</p> <p>Objetivo 3): Comprender el contexto en el que se proclamó la II República Española (siempre sin perder de vista el marco internacional), las reformas que se implantaron y por qué finalmente no pudo sobrevivir.</p> <p>Objetivo 4): Valorar las consecuencias que tuvo la Guerra Civil, identificando y rechazando los desmanes ocasionados por los dos bandos beligerantes.</p>

3. CONTENIDOS

Contenidos curriculares:

Al igual que ocurría con los objetivos, los contenidos elaborados para la presente UD han sido elaborados según lo dictado por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, desarrollada en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en la que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO para todo el Estado español, y atendiendo a lo establecido en el currículo aragonés en la Orden de 9 de mayo de 2007.

De acuerdo a lo dictaminado en el documento aragonés, los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO se dividen en tres bloques. El primero de ellos versa sobre *Contenidos comunes*, y engloba aspectos de carácter general como el análisis de hechos o situaciones relevantes de la actualidad atendiendo a sus antecedentes históricos, o como la valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia con el fin de criticar cualquier acto de dominación y buscar, ante todo, la paz. El segundo bloque, que es en el que se incluye nuestra UD, comprende las *Bases históricas de la sociedad actual* y supone un compendio de los principales acontecimientos históricos desde la crisis del Antiguo Régimen hasta el último cuarto del siglo XX. Finalmente, el tercer y último bloque, atañe al *Mundo actual*, señalando los hechos y cambios más relevantes de nuestros tiempos. Como ya se ha adelantado, nuestra UD “*Tiempos de confrontación en España (1902-1939)*” se encuadra dentro del segundo bloque pero, antes de explicar sus contenidos específicos, conviene señalar que en la UD previa los alumnos han estudiado el mismo periodo histórico solo que referente al ámbito internacional (I Guerra Mundial, Revolución Rusa, ascenso de los Totalitarismo, Crack del 29...). Por ello considero crucial conectar la presente UD con estos contenidos, con el fin de que el alumnado disponga de la dimensión total de los acontecimientos que estaban transcurriendo en el mundo durante el primer tercio del siglo XX y que serán determinantes en el devenir histórico.

Contenidos específicos de la UD:

Contenidos conceptuales:

- 1) El declive del (ineficaz) turno dinástico y de la Restauración (1898-1923).
 - a. La oposición al sistema: Republicanismo y Nacionalismo
 - b. Agitación social y política: Guerra de Marruecos, Semana Trágica y Crisis de 1917.
- 2) La Dictadura de Primo de Rivera: justificación y fracaso.
- 3) La II República Española (1931-1936):
 - a. Proclamación y Constitución de 1931.
 - b. El Bienio Reformista (1931-1933): reformas y oposición.
 - c. El Bienio Conservador (1933-1936): “contrarreformas” y oposición.
 - d. El Frente Popular (1936).
- 4) La Guerra Civil Española (1936-1939):
 - a. Por qué se produjo y división de España en dos.
 - b. La Guerra Civil como prólogo a la II Guerra Mundial: la internacionalización del conflicto.
 - c. Desarrollo de la contienda armada.
- 5) Valoración de la Guerra Civil:
 - a. Consecuencias sociales, políticas y económicas.
 - b. Represión, terror y exilio.

Contenidos procedimentales:

- 1) Extraer, a modo de resumen, las ideas o conceptos fundamentales de cada sesión, dando una breve justificación personal de por qué se han elegido.
- 2) Situar en un eje cronológico los principales acontecimientos mundiales del primer tercio del siglo XX y, paralelamente, los hechos más relevantes que estaban ocurriendo en España con el fin de conectarlos y lograr su comprensión integral.

- 3) Debatir y cuestionar en cada sesión los principales hechos históricos con la idea de hacer partícipe al alumno de la explicación y que sea capaz de aprender por descubrimiento propio.
- 4) Analizar carteles publicitarios/propagandísticos de época como fuentes históricas, valorando tanto su contenido “artístico” como ideológico.
- 5) Comparar dos teorías contrapuestas sobre por qué la II República fracasó (en un intento por adentrarse en el análisis histórico), identificar las ideas defendidas en cada caso y elaborar un juicio razonado y coherente defendiendo una u otra.
- 6) Analizar el cuadro *Guernica* de Pablo Picasso, identificando los elementos más característicos, dándoles un significado razonado y relacionándolo con el contexto histórico del momento; para ello se podrá buscar información a través de internet.
- 7) Debatir en grupos (4 personas) las reflexiones individuales realizadas en los dos puntos anteriores y elaborar una conclusión común consensuada.
- 8) Analizar y extraer las ideas/teorías principales de varios videos explicativos.
- 9) Identificar los intereses defendidos por cada bando beligerante durante la Guerra Civil.
- 10) Argumentar ordenada y coherentemente, tanto de forma oral como escrita, ideas o reflexiones formadas a partir del estudio o de la búsqueda de información.

Contenidos actitudinales:

- 1) Despertar la curiosidad de los alumnos en un tema que ha generado (y genera) tanta controversia, llegando a ser tema de debate en la actualidad.
- 2) Impulsar la emisión de juicios o reflexiones personales siempre que sea de forma coherente, razonada, tolerante y tenga rigor histórico.
- 3) Potenciar la expresión oral y escrita, utilizando un vocabulario histórico adecuado y una ordenación de ideas bien estructurada.

- 4) Fomentar el trabajo continuo del estudiante para que sean ellos quienes construyan sus propios conceptos e ideas.
- 5) Valorar los traumáticos acontecimientos ocurridos en este periodo con el fin de sensibilizar y hacer tomar conciencia a los alumnos del sufrimiento y consecuencias que origina una guerra civil.

Contenidos transversales:

- 1) Sensibilizar a los alumnos del concepto “guerra civil” y la repercusión que tiene en la lucha de intereses de una nación.
- 2) Fomentar la interdisciplinariedad mediante el análisis de obras de arte en su contexto histórico.
- 3) Abordar la metodológica de estudio/análisis histórico a través de actividades que permitan acercar al alumno al objeto de la Historia.
- 4) Hacer comprender a los alumnos que la Historia es una ciencia abierta, sujeta a revisión, donde el resultado varía en función de las fuentes y criterios del investigador.
- 5) Familiarizar a los alumnos con la política, los partidos políticos y la ideología que defienden.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Para poder satisfacer los objetivos y contenidos que se han visto es necesario partir de un enfoque pedagógico que favorezca la creación de un entorno de aprendizaje adecuado, donde se tenga en consideración desde el contexto que rodea al centro, a las diferencias existentes entre los distintos alumnos dentro de cada aula. De este modo optaremos por seguir las directrices de la teoría pedagógica constructivista, mediante la que, a través de una combinación de diversas metodologías, lograremos que el proceso de aprendizaje del alumno sea mucho más profundo, significativo, dinámico y entretenido, rompiendo con el carácter monótono del que siempre han “gozado” las Ciencias Sociales en Secundaria, al mismo tiempo que el alumno percibe su utilidad y potencia habilidades cognitivas tales como el pensamiento crítico. Cabe mencionar que la teoría constructivista concibe el aprendizaje no como un proceso lineal, donde un sujeto activo (en este caso el docente) transmite los conocimientos a un sujeto pasivo (estudiante), sino como un proceso heterogéneo, determinado por multitud de variables (sociales, psicológicas, ambientales...) ¹⁷, donde solo mediante la actividad y trabajo del alumno es posible, independientemente de lo pretendido por el profesor o de sus conocimientos sobre la materia.

La primera metodología que emplearemos será la **exposición magistral dialogada** combinada con preguntas a los alumnos, conforme se va introduciendo la materia, con el objetivo de hacerles pensar sobre los principales interrogantes que la rodean, dar su opinión y generar dudas e inquietudes al respecto. El objetivo es llevar a cabo un “método socrático”, donde el docente inste al alumno a intervenir y participar en la construcción de la exposición/asignatura ¹⁸. Esto será ideal a la hora de introducir los diferentes temas, logrando tres aspectos fundamentales: establecer un marco general

¹⁷ Carretero, Mario (1997), “¿Qué es el constructivismo?”, en *Constructivismo y educación*, Progreso, México, pp. 39-71.

¹⁸ Este tipo de exposición magistral dista mucho de las criticadas por Paul Ramsdem y favorece la aparición del factor sorpresa, potenciando ese aspecto de la creatividad que últimamente está siendo tan desatendido y reclamado: Ramsdem, P. (2003), *Learning to teach in higher education*, London & New York, Routledge Falmer, pp. 153-155.

histórico con los conocimientos mínimos de la unidad; motivar e implicar al alumno mediante su duda y las inquietudes que en él se generen; y conectar con sus conocimientos/experiencias previas, de modo que puedan relacionar y ampliar conceptos vistos con anterioridad o que conocían someramente. Un ejemplo al respecto sería el siguiente en el caso de estar explicando la evolución militar de la Guerra Civil española: *“Imaginando que sois el Estado Mayor sublevado, ¿cuál sería vuestro siguiente movimiento militar, Madrid o el norte?”*. De esta forma el alumno se verá obligado a razonar de acuerdo al contexto histórico y formular un juicio crítico y coherente.

El fin último de esta metodología es causar “sensación” al alumno, atraerlo hacia la asignatura porque ésta le resulta atractiva a la vez que ofrece el contexto básico de la unidad. Del mismo modo esto también será útil para conocer qué contenidos tienen más acogida o interés para el alumno, para así enfocar mejor el tema y ver qué actividades pueden ser más productivas y provechosas tanto para el alumno como para el cumplimiento de los objetivos¹⁹.

La otra metodología que se empleará, en combinación con la anterior, y siguiendo una perspectiva eminentemente didáctica, será la realización de numerosas actividades en las que el alumno tendrá que manejar de forma activa y autónoma las ideas vistas en la clase expositiva para darles su propio significado, de tal forma que sean ellos mismos quienes construyan y se impliquen en su propio conocimiento. Esto supone una alternativa a las clases magistrales tradicionales, sin salirse de su estructura general, pero incorporando nuevas ideas como el trabajo por descubrimiento y la indagación como piedra angular del proceso cognitivo, que lograrán implicar más a estudiante, haciendo que el profesor pase de ser el eje central de la asignatura a un mero guía o supervisor. Al mismo tiempo, como muchas de estas actividades supondrán un reto o problema para los alumnos, se propondrá que su realización sea en grupos, favoreciendo el debate y el trabajo colaborativo entre todos, de tal modo que puedan llegar a conclusiones o reflexiones gracias a las aportaciones y trabajo conjunto del resto de compañeros.

¹⁹ No debemos olvidar que según el constructivismo la estrategia docente debe estar centrada en el alumno (en su trabajo activo y continuo) y no en el profesor: Prosser, M. y Trigwell, K. (1999), *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.

En cuanto a los materiales necesarios para la puesta en práctica de la UD, el docente requerirá un aula dotada con proyector (pizarra digital) y audio para la proyección del PowerPoint, que guiará la exposición dialogada, y el visionado de videos explicativos. En cuanto a los alumnos tan solo necesitan el material básico para tomar apuntes y notas y un ordenador portátil (con conexión a internet) por cada grupo de 4 estudiantes para la elaboración de determinadas actividades. Sí que es necesario que el aula disponga de mesas y sillas móviles para poder estructurarlas adecuadamente a la hora de realizar trabajos en grupo

Por último cabe señalar que, con el fin de estructurar de forma ordenada la asignatura, se seguirá un enfoque cronológico ya que considero que de este modo se aprecia mejor el característico proceso evolutivo que tiene España en el primer tercio del siglo XX.

5. ACTIVIDADES: DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1ª Sesión: Introducción y crisis del Turnismo:

- Entrega de dossier explicativo de la UD con los criterios de evaluación, contenidos, materiales y actividades, tanto obligatorias como optativas (constituyen un 10% de la nota final: elaboración de eje cronológico, “diario” de clase, comentario de carteles publicitarios/propagandísticos).
- Introducción y contextualización de la unidad: ¿cuál era la situación de España a principios del siglo XX?. Debate sobre qué problemas existían y qué estaba ocurriendo en el contexto internacional.
- Explicación del declive del ineficaz turno político (1902-1923): características socio-políticas, demandas de la sociedad, llegada de ideas revolucionarias, Guerra de Marruecos...
- Explicación de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930): apoyos, componente ideológico, actuaciones y declive.

2ª Sesión: Llegada y fin de la II República Española:

- Explicación de la situación en que llega la II República: ¿cómo fue recibida?, ¿cuál era la situación de las fuerzas políticas?
- Explicación del Bienio Reformista y Bienio Conservador, señalando las principales medidas que se llevaron a cabo, la ideología dominante en cada momento y la oposición con que contaron.
- Conclusión con el ascenso del Frente Popular (1936).

3ª Sesión: Actividades de análisis histórico:

- Visionado y análisis de un video (4 minutos) explicativo de las causas de la Guerra Civil.
- Lectura y análisis de los artículos de Pío Moa y Julián Casanova sobre por qué la II República Española fracasó.
- Identificación de las causas que defiende cada autor y elaboración de una reflexión personal sobre con cual te identificas más o cual te ha ayudado a comprender mejor el tema.

- El profesor podrá aclarar en todo momento, siempre que lo demande el alumnado, conceptos o responder preguntas.

4ª Sesión: Actividad de análisis histórico colaborativo:

- Formación de grupos de 4 estudiantes y debatir, dentro de cada grupo, sobre las reflexiones personales y conclusiones a las que se ha llegado de forma individual.
- Elaboración por cada grupo de una reflexión grupal consensuada, indicando los puntos que ha habido en común y en los que ha habido divergencia de ideas.
- Debate general final entre todos los grupos. El profesor hará de moderador, dando la palabra y aclarando posibles dudas.

5ª Sesión: La Guerra Civil española (1936-1939):

- Explicación del concepto Golpe de Estado fallido y de cómo España quedó dividida en dos.
- Contextualización de la guerra en el marco internacional: prólogo a la II Guerra Mundial e irrupción de ideas extremistas.
- Visualización del video (10 minutos) explicativo del desarrollo de la contienda armada.
- Debate sobre las consecuencias de la guerra: valoración y sensibilización ante los desmanes cometidos (muerte, destrucción y represión).

6ª Sesión: Análisis de una obra de arte como fuente histórica:

- Proyección del cuadro *Guernica* de Pablo Picasso y breve contextualización histórico-artística del mismo.
- Identificación, de forma individual, de los elementos visuales más característicos, argumentando qué significado sugiere cada uno de ellos y poniéndolos en relación con la materia
- Realización, también de forma individual, de una pequeña reflexión sobre qué llevo a Picasso a pintar un cuadro así (acto de sensibilización con la obra de arte el mensaje que transmite).

- El profesor atenderá en todo momento las dudas que surjan, orientando el análisis y la interpretación de los distintos elementos.

7ª Sesión: Comentario grupal y búsqueda de información sobre una obra de arte como fuente histórica:

- Formación de grupos de 4 estudiantes y puesta en común, dentro de cada grupo, de las interpretaciones ha las que se han llegado de forma individual; a continuación elaboración de una síntesis con las ideas que se consideren más interesantes.
- Entrega de un ordenador portátil a cada grupo para buscar información sobre los distintos significados o interpretaciones que se le han dado a dicha obra.
- Elaboración de un conclusión grupal en la que se comparen las interpretaciones propias con las halladas en internet.
- Si sobra tiempo se puede emplear para resolver dudas o terminar las actividades optativas que fueron encomendadas al comienzo de la UD.

8ª Sesión: Examen escrito:

- Realización de la prueba escrita de acuerdo a los criterios establecidos al comienzo de la unidad.

Actividades de la UD	Competencias que se trabajan							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Situar en un eje cronológico los principales acontecimientos internacionales y nacionales del primer tercio del siglo XX, con el fin de comprender mejor la dimensión del momento	X				X	X	X	X
Elaborar un diario de clase de cada sesión con las ideas o conceptos que se hayan considerado más relevantes, donde una justificación personal				X		X	X	X
Comentario de una selección de carteles publicitarios/propagandísticos de época, argumentando su significado e ideología			X	X		X	X	X
Analizar y extraer las ideas/teorías principales de varios videos explicativos		X		X		X	X	X
Comparar dos teorías contrapuestas sobre por qué la II República Española fracasó, identificando las ideas defendidas en cada caso, y realizar un juicio razonado y coherente defendiendo una u otra		X		X		X	X	X
Debatir las ideas personales del ejercicio anterior con el resto de clase/grupos, recopilando aspectos novedosos y defendiendo críticamente los argumentos propios		X		X		X	X	X
Debate sobre las consecuencias de la Guerra Civil		X		X				
Análisis de una obra de arte como fuente histórica (identificación de elementos que la componen y reflexión sobre su significado) y búsqueda de información.		X	X	X		X	X	X
Examen escrito	X	X	X	X	X	X	X	X

6. EVALUACIÓN

El modo de evaluación por el que se ha decidido optar es una combinación de evaluación formativa y sumativa, aunque siempre con un predominio de la primera. Por un lado en todas las actividades propuestas y desarrolladas en el aula se tendrá en cuenta la evolución y progresión del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (inicial, procesual y final), lo que se corresponde a una evaluación formativa, continua, individual e integral (para ello se realizará continuamente *feedback* sobre las distintas tareas). Por otro lado, el empleo de una prueba escrita supone la adopción de una evaluación sumativa que permita cuantificar el grado de logro del aprendizaje de los contenidos, aunque siempre se efectuará *feedback* a los alumnos con la idea de que incluso este modelo de evaluación contribuya de manera formativa en su aprendizaje.

Criterios de evaluación:

Los criterios de evaluación oficiales para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO se hallan establecidos en el currículum oficial aragonés (Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte). Son un total de 11, aunque a continuación se expondrán aquellos (algunos ligeramente modificados) que tienen mayor relación con la presente UD:

1. Situar en el tiempo y en el espacio los hechos y procesos históricos más relevantes, identificando y explicando los componentes que intervienen y sus interrelaciones.
2. Identificar las diversas causas y consecuencias de los hechos y procesos históricos más significativos estableciendo conexiones entre ellos y comprendiendo los conceptos de cambio y continuidad.
3. Identificar los rasgos fundamentales de los procesos de industrialización y modernización económica, valorando los cambios socio-económicos que produjeron.

4. Identificar los rasgos fundamentales de las revoluciones liberales y nacionalistas en Europa y España, comprendiendo los factores que las originaron y las consecuencias políticas y sociales que tuvieron.
5. Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el primer tercio del siglo XX.
6. Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en la primera mitad del siglo XX y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas de la actualidad.
7. Identificar las características básicas de las manifestaciones culturales y artísticas que se han producido en esta etapa, contextualizándolas en el momento en que tuvieron lugar.

Criterios de calificación:

- Conocer las causas del fin de la monarquía (Turnismo / Dictadura de Primo de Rivera) y de la llegada de la II República Española.
- Conocer las principales reformas y logros democráticos conseguidos durante la II República Española.
- Identificar los principales grupos opositores a la causa democrática y que contribuyeron a su fracaso.
- Conocer las causas que desencadenaron la Guerra Civil.
- Comprender los motivos de por qué el bando republicano no ganó la guerra.
- Encuadrar la Guerra Civil en el contexto internacional como prólogo a la II Guerra Mundial
- El alumno se expresa de forma adecuada y empleando los términos propios de la UD.
- El alumno es capaz de realizar un análisis crítico de fuente(s), relacionándolo con la materia y elaborando un pequeño juicio/reflexión personal razonada y coherente.

Instrumentos de calificación:

- Examen escrito: **60%**
- Actividad de análisis y comparación de teorías historiográficas: **15%**
- Actividad de análisis e interpretación de una obra artística como fuente histórica: **15%**
- Participación del alumno en clase y elaboración de las actividades optativas (eje cronológico; comentario de carteles publicitarios; y diario de clase): **10%**

7. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

“¿Por qué fracasó la II República Española?”:
<https://www.youtube.com/watch?v=QOcRp0e39jQ>

“¿Por qué la República no pudo sobrevivir?”, de J. Casanova (El País, 1 de mayo de 2006):
http://elpais.com/diario/2006/05/01/opinion/1146434405_850215.html

“La Guerra Civil española”: <https://www.youtube.com/watch?v=bPS05DnzF-c>

“La tragedia de la Segunda República, de P. Moa (Libertad Digital, 7 de abril de 2006): <http://www.libertaddigital.com/opinion/fin-de-semana/la-tragedia-de-la-ii-republica-1276231593.html>

Blog de Julián Casanova, catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza: <http://www.juliancasanova.es>

Carretero, Mario (1997), “¿Qué es el constructivismo?”, en *Constructivismo y educación*, Progreso, México, pp. 39-71.

Casanova, Julián y Gil Andrés, Carlos, *Breve historia de España en el siglo XX*, Ariel (Quintaesencia), Barcelona, 2012.

El Guernica de Picasso: <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>
<http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/geografia-e-historia/como-empezo-la-guerra-civil-espanola-2327>
<http://www.historiasiglo20.org>

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

Ramsdem, P. (2003), *Learning to teach in higher education*, London & New York, Routledge Falmer, pp. 153-155.

8. ANEXOS

Anexo 1: Dossier para los alumnos

Tema 7: Tiempos de confrontación en España (1898-1939)

Criterios de evaluación:

- Conocer las causas del fin de la monarquía (Turnismo/Dictadura de Primo de Rivera) y de la llegada de la II República Española.
- Conocer las principales reformas y logros democráticos obtenidos durante la II República Española.
- Identificar los principales grupos opositores a la causa democrática y que contribuyeron a su fracaso.
- Conocer las causas que desencadenaron la Guerra Civil.
- Comprender los motivos de por qué el bando republicano no ganó la Guerra Civil.
- Encuadrar la Guerra Civil en el contexto internacional como prólogo a la II Guerra Mundial.

Actividades obligatorias:

- Comentar desde el punto de vista histórico el cuadro *Guernica* de Picasso (fuente histórica).
 - o Poner en relación lo representado con la materia (violencia, represión, ayuda internacional...)
 - o Opinión y reflexión personal e individual
 - o Conclusión grupal consensuada
- Comparar dos teorías históricas sobre el fracaso de la II República (J. Casanova y P. Moa).
 - o Señalar los aspectos principales que defiende cada autor de forma individual y reflexión personal.
 - o Comparativa de ambos artículos y reflexión con las dificultades encontradas

Sugerencias didácticas:

- Comentario de carteles publicitarios.
- Elaboración de un eje cronológico con los hechos nacionales e internacionales más relevantes.
- Diario esquemático con los puntos más importantes de la unidad.

Vocabulario:

Alfonso XIII, Antonio Maura, Nacionalismo catalán, PSOE, UGT, CNT, Guerra de Marruecos, Semana Trágica, José Canalejas, Eduardo Dato, Pistolerismo, Expediente Picasso, Miguel Primo de Rivera, Pacto de San Sebastián, II República, Constitución de 1931, Sanjurjo, Ley de Jurados Mixtos, Voto femenino, Manuel Azaña, Niceto Alcalá Zamora, Bienio Reformista, CEDA, José María Gil Robles, Falange Española, José Antonio Primo de Rivera, José Calvo Sotelo, FAI, Bienio Conservador, Alejandro Lerroux, Frente Popular, Santiago Casares Quiroga, Sublevados, Brigadas Internacionales, Largo Caballero, Ejército Popular, Juan Negrín, Francisco Franco, Represión, Guernica, Batalla del Norte, Batalla del Ebro, Exilio.

Actividades de refuerzo:

- Señalar y explicar las causas de la llegada de la II República española: desgaste del turno político, Guerra de Marruecos, nacionalismos, Dictadura de Primo de Rivera...
- Identificar las principales medidas llevadas a cabo en el Bienio reformista.
- Identificar las principales medidas llevadas a cabo en el Bienio conservador.
- ¿Por qué se produjo la Guerra Civil?
- Compara la situación de la zona republicana con la zona controlada por los sublevados.
- Elabora una línea cronológica con el desarrollo de la guerra civil (se pueden emplear mapas que complementen la información).

Para saber más:

- “¿Por qué la República no pudo sobrevivir?”, de J. Casanova (El País, 1 de mayo de 2006): http://elpais.com/diario/2006/05/01/opinion/1146434405_850215.html
- “La tragedia de la Segunda República, de P. Moa (Libertad Digital, 7 de abril de 2006): <http://www.libertaddigital.com/opinion/fin-de-semana/la-tragedia-de-la-ii-republica-1276231593.html>
- Blog de Julián Casanova, catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza: <http://www.juliancasanova.es>
- El Guernica de Picasso: <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>
- Casanova, Julián y Gil Andrés, Carlos, *Breve historia de España en el siglo XX*, Ariel (Quintaesencia), Barcelona, 2012.
- <http://www.historiasiglo20.org>
- <http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/geografia-e-historia/como-empezo-la-guerra-civil-espanola-2327>

Evaluación:

- 60%. Examen escrito sobre los criterios de evaluación anteriormente expuestos. Dicho examen consistirá en un tema largo a desarrollar a elegir entre dos (4 puntos), tres preguntas cortas a elegir de entre cinco posibles (1.5 cada una), y 6 conceptos breves (0.25 cada uno).
- 15%. Actividad grupal sobre el *Guernica* de Picasso como fuente histórica, poniéndolo en relación con la materia y los contenidos vistos en clase.

- 15%. Actividad grupal de análisis de teorías históricas. Consistirá en el análisis de los motivos del fracaso de la II República desde el punto de vista de dos historiadores diferentes.
- 10%. Participación del alumno en clase y elaboración de las sugerencias didácticas.

Anexo 2: Textos para el trabajo de comparación y análisis de textos historiográficos

“¿Por qué la República no pudo sobrevivir?” (Julián Casanova, *El País*, 1/5/2006)

La República llegó en abril de 1931 de forma pacífica, con celebraciones populares en la calle y un ambiente festivo donde se combinaban esperanzas revolucionarias con deseos de reforma y cambio. Apenas cinco años después, esa República estaba defendiéndose en una guerra civil a la que le había llevado un golpe de Estado.

La Segunda República pasó dos años de relativa estabilidad, un segundo bienio de inestabilidad política y unos meses finales de acoso y derribo. Tuvo que enfrentarse a fuertes desafíos y amenazas desde arriba y desde abajo. Su ingente obra de reformas políticas y sociales abrió un abismo entre varios mundos culturales antagónicos, entre católicos practicantes y anticlericales convencidos, amos y trabajadores, Iglesia y Estado, orden y revolución.

Las dificultades que en España encontraron la democracia y la República para consolidarse procedieron de varios frentes. En primer lugar, resultó muy complicado consolidar una coalición estable de republicanos y socialistas, entre los representantes de un sector amplio de las clases medias y los de un sector también amplio de las clases trabajadoras urbanas. Ese proyecto común, que surgió en el verano de 1930 del pacto de San Sebastián y que presidió los primeros meses de la República, duró apenas dos años. Los republicanos más conservadores y católicos se desmarcaron ya del proyecto en octubre de 1931, con motivo del debate sobre la cuestión religiosa y de sus desacuerdos con el alcance de otros proyectos reformistas, principalmente el agrario y la legislación laboral puesta ya en marcha por los socialistas.

Por abajo, lo que se supone que iba a ser la incorporación de la clase obrera al Gobierno y a la administración del Estado encontró desde el principio importantes límites, porque en la sociedad española había un potente movimiento anarcosindicalista que prefería la revolución como alternativa al gobierno parlamentario. Algunos de los grupos más puros de ese movimiento se lanzaron a la insurrección, en enero de 1932 y enero y diciembre de 1933, como método de coacción frente a la autoridad establecida. Sin embargo, como la historia de la República muestra, desde el principio hasta el final, el recurso a la fuerza frente al régimen parlamentario no fue patrimonio exclusivo de los anarquistas ni tampoco parece que el ideal democrático estuviera muy arraigado entre todos los sectores políticos republicanos o entre los socialistas, quienes ensayaron la vía insurreccional en octubre de 1934, justo cuando incluso los anarquistas más radicales la habían ya abandonado.

Frente a las reformas políticas y frente al lenguaje y prácticas revolucionarias, las posiciones antirrepublicanas crecían a palmos entre los sectores más influyentes de la sociedad como los hombres de negocios, los industriales, los terratenientes, la Iglesia o el Ejército. La CEDA, creada a comienzos de 1933, el primer partido de masas de la historia de la derecha española, se propuso defender la "civilización cristiana", combatir la legislación "sectaria" de la República y "revisar" la Constitución. Cuando esa "revisión" de la República en un sentido corporativo y autoritario no fue posible efectuarla a través de la conquista del poder por medios parlamentarios, sus dirigentes, afiliados y votantes comenzaron a pensar en métodos violentos. Sus juventudes y los partidos monárquicos ya habían emprendido la vía de la fascistización bastante antes. A partir de la derrota electoral de febrero de 1936, todos captaron el mensaje, sumaron sus esfuerzos para conseguir la desestabilización de la República y se apresuraron a adherirse al golpe militar.

Algunos autores buscan la causa del "fracaso" de la República, pues ése es el término que suele utilizarse, en el territorio de la política, y más concretamente en la "polarización" y en la violencia política. Sin embargo, las manifestaciones más extremas de esa violencia, las insurrecciones anarquistas de 1932 y 1933 y la socialista de octubre de 1934, fueron reprimidas y ahogadas en sangre por las fuerzas armadas del Estado republicano. Mientras las fuerzas armadas y de seguridad se mantuvieron unidas y fieles al régimen republicano, los movimientos insurreccionales pudieron sofocarse.

Esas graves alteraciones del orden, como lo había sido ya la rebelión del general Sanjurjo en agosto de

1932, hicieron mucho más difícil la supervivencia de la República y del sistema parlamentario, pero no causaron su final, ni mucho menos el inicio de la guerra civil. En febrero de 1936 había habido elecciones libres y existía un Gobierno que emprendía de nuevo el camino de las reformas, con una sociedad, eso sí, más fragmentada y con la convivencia más deteriorada. El sistema político, por supuesto, no estaba consolidado y, como pasaba en todos los países europeos, posiblemente con la excepción de Gran Bretaña, el rechazo de la democracia liberal a favor del autoritarismo avanzaba a pasos agigantados.

Nada de eso, sin embargo, conducía necesariamente a una guerra civil. Ésta empezó porque una sublevación militar debilitó y socavó la capacidad del Estado y del Gobierno republicano para mantener el orden. El golpe de muerte a la República se lo dieron desde dentro, desde el propio seno de sus mecanismos de defensa, los grupos militares que rompieron el juramento de lealtad a ese régimen en julio de 1936. La división del Ejército y de las fuerzas de seguridad impidió el triunfo de la rebelión. Pero al minar decisivamente la capacidad del Gobierno para mantener el orden, ese golpe de Estado dio paso a la violencia abierta, sin precedentes, de los grupos que lo apoyaron y de los que se oponían. En ese momento, y no en octubre de 1934 o en la primavera de 1936, comenzó la guerra civil.

"La tragedia de la II República" (Pío Moa, *Libertad Digital*, 7/4/2006)

En la república de 1931 hubo dos tendencias principales. Una aspiraba a una democracia liberal, y la otra venía impregnada de mesianismo revolucionario y, por tanto, de demagogia. La primera la auspiciaron los llamados *Padres espirituales de la República*, Ortega y Gasset, Gregorio Marañón y Ramón Pérez de Ayala, así como los organizadores del movimiento republicano, Niceto Alcalá-Zamora y Miguel Maura.

La tendencia mesiánica dominaba en la izquierda, desde Azaña, que tenía una concepción despótica (un régimen para todos los españoles pero gobernado forzosamente por los autoproclamados republicanos, es decir, los afines al propio Azaña), hasta el Partido Socialista, que tras haber colaborado con la dictadura de Primo de Rivera pasó a exigir la dictadura del *proletariado*, es decir, del propio PSOE; pasando por los separatistas vascos y catalanes, o los anarquistas, sistemáticamente violentos.

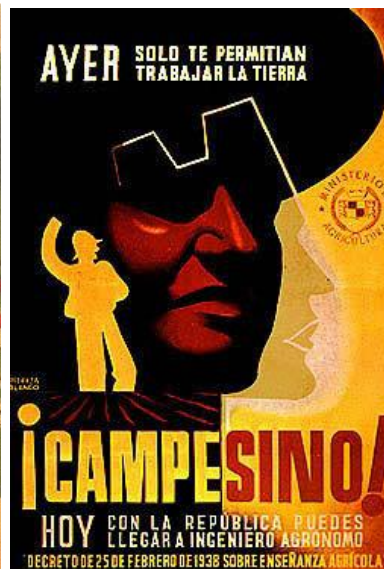
Cabe interpretar la evolución de aquel régimen como la pugna entre esas dos concepciones, la democrático-liberal y la despótico-revolucionaria. Desde muy pronto la segunda desbordó a la primera con agresiones brutales, como la quema de iglesias, bibliotecas y centros escolares, y una Constitución sectaria, no laica sino antirreligiosa. Tales abusos expulsaron del ideal republicano a una gran masa de la población, representada en la CEDA, la cual aceptó pacíficamente al nuevo régimen y sus leyes pero no pudo identificarse con él. Ello debilitó el proyecto de una democracia moderna y pluralista donde cupieran todos los españoles.

En 1933, luego de dos años de experiencia de gobierno de izquierdas, una amplia mayoría de la población votó al centro-derecha, que llegó al poder pacífica y legalmente. Pero la decisión popular fue rechazada por las izquierdas y los separatismos, los cuales intentaron varios golpes de estado, desestabilizaron el Gobierno legítimo y, finalmente, planearon, en sus propias palabras, la guerra civil. La derecha defendió la legalidad republicana, pese a disgustarle, contra el asalto de las izquierdas, que ocasionó una guerra en octubre de 1934 con 1.400 muertos en 26 provincias, y enormes daños materiales.

Pese a este fracaso, la corriente despótico-revolucionaria, atribuyéndose con pleno fraude la legitimidad republicana, consiguió unirse y volver a la carga. En los comicios de 1936, repletos de irregularidades, ganó, en principio, en diputados, empatando en votos (si bien los supuestos vencedores nunca publicaron los datos fehacientes de las elecciones). Su victoria originó un rápido proceso de descomposición social y política, con cientos de muertes, incendios y destrucciones, culminados en el secuestro y asesinato de Calvo Sotelo, uno de los jefes de la oposición, y el intento fallido contra otros. Este crimen, perpetrado por la policía y milicianos socialistas, prueba la extrema degradación de un Estado cuyos aparatos de seguridad actuaban como grupos terroristas.

La legalidad había sido destruida por completo desde el Gobierno y desde la calle, y ello causó la Guerra Civil; o, más propiamente, la reanudación de ella después de los episodios de 1934. Vale la pena recordar las invectivas de los "Padres espirituales de la República", y de tantas personas sensatas, contra "los desalmados mentecatos", "los canallas" que habían traído la ruina al régimen y la guerra a España.

Anexo 3: Ejercicio de comentario de carteles publicitarios y propagandísticos

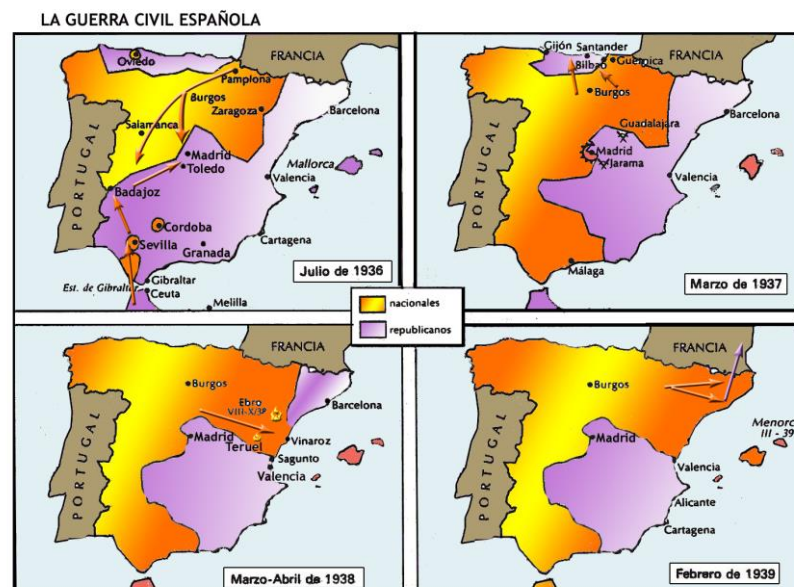


Anexo 4: Examen

Examen 4ºA y C

Tiempos de confrontación en España (1898-1939)

- Desarrolla **brevemente** (3 líneas) los siguientes términos: [0,25]
 - Alfonso XIII
 - Miguel Primo de Rivera
 - CEDA
 - Frente Popular
 - Sublevados
 - Represión
- Responde a **tres** de las siguientes preguntas cortas: [1,5]
 - Sitúa la Guerra Civil Española en el contexto internacional: indica qué potencias apoyaron a cada bando, por qué y en qué medida resultaron determinantes.
 - Guerra de Marruecos: ¿cómo afectó a España?
 - ¿Qué repercusión tuvo la aprobación del voto femenino por las Constitución de 1931? Señala las posturas que lo apoyaban y las que se oponían explicando por qué.
 - ¿Por qué fracasó la II República Española?
 - Comenta los siguientes mapas:



- Desarrolla de forma extensa, destacando los aspectos fundamentales, **uno** de los siguientes temas: [4]
 - Causas de la llegada de la II República Española
 - La II República Española

Proyecto de innovación: Estudio de caso

Manuel Beamonde Soldevilla



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN:	63
2. PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO:	63
3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA:	68
3.1. CUESTIONARIO INICIAL:	69
3.2. TEST ATI:	70
- Introducción:	70
- Conceptos fundamentales y estructura:	70
3.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMI-ESTRUCTURADA:	72
3.4. OBSERVACIÓN:	74
4. RESULTADOS:	76
4.1. Cuestionario inicial:	76
4.2. Test ATI:	77
4.3. Entrevista semi-estructurada:	77
4.4. Observación:	78
5.1. Discusión de los resultados obtenidos:	79
5.2. Conclusiones finales:	83
6. BIBLIOGRAFÍA:	85
7. ANEXOS:	87
7.1. Anexo 1: Cuestionario inicial	87
7.2. Anexo 2: Test ATI	89
7.3. Anexo 3: Entrevista semi-estructurada	90
7.4. Anexo 4: Observación	94
7.5. Anexo 5: Lo que es ser profesor para Casilda	97
7.6. Anexo 6: Exámenes y materiales de Casilda	101

1. INTRODUCCIÓN:

El presente proyecto de innovación consiste en un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º curso de Educación Secundario Obligatoria (ESO), impartida por la profesora Casilda Esquillor Piracés en el Colegio Cristo Rey Escolapios de Zaragoza. El objeto de estudio son las concepciones epistemológicas del docente sobre la materia de Ciencias Sociales y como éstas son plasmadas en su proyecto curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza. Entre otros aspectos se analizará cómo concibe este profesor la asignatura, lo qué se aprende, qué considera más valioso, cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué considera valioso de la asignatura y qué es lo que considera que deben hacer los estudiantes para superarla.

Aunque tanto el proceso de recopilación como el análisis de información y el estudio sobre los resultados ha sido realizado de forma individual, he colaborado con Cristian Concha Alonso, Sheyla Polo Martín, Javier Bonis Aínsa y César Viscasillas Lalaguna, en la elaboración del marco teórico, propuesta de estudio y metodología.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO:

Los principios y las concepciones epistemológicas que los docentes tienen sobre su materia son las que luego determinan sus planteamientos curriculares o formativos y las que se plasman en su práctica docente que, esconde siempre una teoría explícita o implícita. Los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que un profesor adopta surgen de este modo de la conjunción entre esos principios epistemológicos y las ideas sobre otras variables de índole educativa tales como las creencias sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, el modo en el que se produce el aprendizaje humano, el papel de la materia en el conjunto del currículo oficial, etc.

Son muchos los autores que han teorizado sobre los planteamientos curriculares y de enseñanza-aprendizaje de los docentes, sobre sus concepciones y planteamientos, siendo fundamental conocerlos y analizarlos antes de entrar a describir y encuadrar la labor de nuestro tutor en el centro de prácticas. Sólo conociendo los diversos marcos teóricos y las grandes “tradiciones” sobre investigación educativa existentes hasta la actualidad, podremos abordar con éxito este trabajo. El estudio de estas teorías y creencias, explícitas e implícitas, sería el primer paso para explicar y vencer la dificultad tradicional para el cambio y la innovación en el terreno educativo.

Uno de los primeros en reflexionar sobre estos temas fue John Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999), que nos habla de la existencia de tres niveles o planteamientos de enseñanza. El primero de ellos sitúa el foco de la enseñanza en lo que “el estudiante es”, siendo uno de los más extendidos. Con una clara orientación conductista, el profesor debe limitarse a conocer bien la materia y transmitirla con claridad, cubriendo una lista de temas y conceptos que limitan la labor del estudiante a un mero esfuerzo memorístico. El segundo nivel se centra en “lo que el profesor hace”, es decir, la responsabilidad recae ahora sobre el docente, que es quien determina el aprendizaje. Sigue siendo una visión centrada en la transmisión de conocimientos, pero va más allá de una simple memorización, persiguiendo la comprensión de las ideas fundamentales. Para el propio Biggs, este sería considerado como un modelo deficiente, ya que el aprendizaje es visto como un producto de lo que el profesor está haciendo, independientemente del tipo de estudiante con el que tiene que tratar y de sus conocimientos previos.

El tercer nivel sería el más completo e ideal para la puesta en práctica en el aula, y tiene que ver con “lo que el estudiante hace”. Se trataría de un modelo de enseñanza constructivista centrado en el estudiante, recayendo la responsabilidad del aprendizaje tanto en este último como en el profesor. Es la propia actividad del alumno la que generará un aprendizaje significativo, limitándose la tarea del profesor al diseño de retos y buenas actividades que generen situaciones de aprendizaje. En este tercer nivel los profesores deben tener una visión clara sobre los resultados de aprendizaje que esperar y ajustarlos a las actividades planteadas.

Esta primera categorización sobre los niveles de enseñanza se vio implementada por los estudios de Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999), que distinguieron la existencia de cinco planteamientos diferentes, que se estructuran en base a los ejes o dimensiones: “la intención” y “la estrategia”, es decir, los propósitos curriculares que se plantea un profesor y las opciones instruccionales por las que se decanta. La combinación de estas dos variables da lugar, según este modelo, a esos cinco planteamientos diferentes y progresivamente evolucionados que se detallan a continuación, y que hemos elegido a la hora de abordar nuestro trabajo.

El *Planteamiento A* es una estrategia centrada únicamente en el profesor, cuya función primordial es la de transmitir la información a sus alumnos, dentro de lo que consideraríamos una sesión tradicional expositiva englobada dentro del conductismo. El *Planteamiento B* sigue estando centrado en el profesor pero ya no se busca la mera transmisión de conocimientos sino que, además, se pretende que los alumnos adquieran y relacionen los conceptos de la materia. Con el *Planteamiento C* se busca un modelo de enseñanza en el que exista una interacción entre el profesor y los estudiantes, con la intención de que estos últimos adquieran los conceptos de la disciplina y se conviertan, a diferencia de los planteamientos *A* y *B*, en agentes activos de su propio aprendizaje. Siguiendo esta línea, el *Planteamiento D* persigue el propósito de que los estudiantes desarrollen sus concepciones, siendo los protagonistas del proceso de aprendizaje, en el que el profesor ejerce de simple “facilitador” ante un alumno “desarrollador”. Finalmente, el *Planteamiento E* supondría un enfoque centrado en el estudiante, pero ahora se pretende no solo que desarrolle sus propias concepciones sino también que las cambie. Nos encontraríamos claramente ante el paradigma del aprendizaje.

Parafraseando a los autores del modelo, cada uno de los planteamientos se organizaría según dos grupos claramente diferenciados, y mientras que en el primero (*Planteamientos A-C*) el foco se pondría directamente sobre el profesor, en el segundo (*Planteamientos D-E*) el foco se sitúa en los estudiantes. Pasaríamos de la mera “transmisión” del conocimiento a la construcción del mismo por parte de los alumnos, del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997).

El instrumento de exploración de estos autores y el que nosotros vamos a emplear en nuestra investigación, es el cuestionario ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), que cuenta con dieciséis ítems, divididos en las dos subescalas anteriores. Se consideraría mejor docente a aquel que busca un mayor desarrollo cognitivo de sus estudiantes y por tanto se acerca más al último planteamiento del modelo, el planteamiento *E*.

Sin embargo, el modelo de Daniel Pratt (PRATT, D. 2002) propone la existencia de cinco perspectivas de enseñanza que no son mejores, ni peores en sí mismas, sino que poseen su propio potencial para generar lo que se considera “buena enseñanza”, sin despreciar o infravalorar ninguno de los planteamientos. Para Pratt, las perspectivas no son sino orientaciones filosóficas, un conjunto de creencias e intenciones que justifican y dan sentido a las actuaciones de los docentes. Dentro de cada una de estas cinco perspectivas, distingue tres dimensiones (a diferencia de las dos dimensiones de Prosser y Trigwell), que definen las creencias (qué pienso), las intenciones (qué pretendo) y las acciones (qué hago) del docente. La perspectiva del profesor vendría determinada por la mayor o menor afinidad de sus creencias, su plataforma, con cada una de las cinco perspectivas que definiremos a continuación. En base a estas cinco dimensiones se ha desarrollado el cuestionario TPI (*Teaching Perspectives Inventory*).

En primer lugar, *Transmisión (Transmission)*, que al igual que sucedía en el *Planteamiento A* de Prosser y Trigwell y en el primer nivel de Biggs, está centrada en el profesor y su mejor o peor dominio de los conocimientos. Lo valioso son los contenidos y su transmisión. La segunda perspectiva hace alusión al aprendizaje profesional (*Apprenticeship*). El profesor valioso es el que tiene experiencia profesional en la materia y es capaz de transmitirlos a los alumnos, pues lo valioso es aprender los usos prácticos de los profesionales. Es una visión muy pragmática que pretende preparar al alumno para el trabajo. En tercer lugar, la perspectiva de *Desarrollo* o transformación conceptual (*Developmental*), que se relaciona con el tercer nivel de Biggs y con el *D* y *E* de Prosser y Trigwell. Se busca un cambio cognitivo en las estructuras mentales de los alumnos partiendo de sus ideas y conocimientos previos sobre la materia. La cuarta perspectiva se conoce como *Fortalecimiento (Nurturing)*, y se caracteriza por el apoyo incondicional del

profesor al alumno, priorizando el desarrollo de su autoestima, autoeficiencia y sensación de logro por encima de conceptos o conocimientos concretos. La última perspectiva se corresponde con la enseñanza como *vehículo para la reforma social* (*Social Reform*), que como su propio nombre indica, pone el foco en el estudiante para producir en él un pensamiento crítico con el que sea capaz de cuestionar sus propios valores y los valores presentes en las prácticas sociales. El cambio social por encima del cambio individual es el objetivo de una educación comprometida con los temas sociales y los cambios estructurales en la sociedad.

Estos tres modelos anteriores ya nos darían una idea aproximada sobre las variables que entran en juego dentro de las concepciones y planteamientos de los docentes, pero para poder completarlos más detalladamente y entender sus divergencias, tenemos que acudir al modelo de las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo (POZO, J.I. 2006), entendiendo por teorías implícitas aquellas que adquirimos de forma inconsciente y que explicarían en buena medida las diferencias entre lo que creemos (creencias explícitas) y cómo actuamos. Sus tres teorías respecto a la concepción del aprendizaje son las siguientes: la teoría *Directa*, de corte conductista y que valora únicamente los resultados obtenidos, definiendo un aprendizaje sumativo y cuantitativo; la teoría *Interpretativa*, que conecta de modo lineal los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje. El alumno es el aprendiz y su actividad el eje del aprendizaje. Y por último, la tercera y más completa, la teoría *Constructivista*, que supone un cambio radical respecto al aprendizaje del alumno y asume que lo esencial no son los resultados esperados sino la adquisición por parte del alumno de un conocimiento propio y una capacidad de análisis y pensamiento crítico. El objetivo es la transformación de las estructuras mentales. Debemos ser conscientes de que sobre las concepciones y planteamientos del profesor influye sobremanera el contexto en el que tiene que desarrollar su labor docente (nivel, curso, asignatura, etc.), algo muy a tener en cuenta en nuestro estudio.

Como hipótesis de partida hemos querido reflexionar sobre los planteamientos de enseñanza del docente en la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO. Para ello seguiremos los cinco planteamientos propuestos por PROSSER, M. y TRIGWELL, K (1999).

A partir de esta cuestión principal hemos desarrollado una serie de cuestiones-foco en torno a las cuales hemos desarrollado el estudio:

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?
- ¿Qué visión tiene el docente sobre las disciplinas científicas encuadradas dentro de las ciencias sociales?
- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?
- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?
- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?
- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA:

La planificación de la metodología que hemos seguido para esta investigación ha sido desarrollada siguiendo un planteamiento que ocupa el siguiente orden: En primer lugar, se facilitó al profesor un cuestionario inicial como toma de contacto e introducción a nuestro estudio de caso; a continuación, entregamos el cuestionario ATI a nuestro tutor para ir obteniendo una visión más profunda y detalla sobre sus planteamientos de enseñanza y concepciones epistemológicas; y, para finalizar, en función de los resultados recogidos con estas dos herramientas anteriores formulamos una entrevista semi-estructurada y en profundidad con la que terminaremos de completar y contrastar los datos

recogidos para nuestra investigación. A cada una de las herramientas utilizadas para la obtención de información, tenemos que sumar la observación directa durante todo el periodo de prácticas, así como, ideas propias del tutor del centro, expresadas en conversaciones distendidas, al término de las cuales se recogían las principales ideas manifestadas por el profesor tutor. También hemos incluido un modelo del tipo de prueba escrita que el profesor pide a sus estudiantes, puesto que creemos que es una fuente importante para poder responder a las preguntas planteadas con anterioridad. Este tipo de pruebas constituye la materialización de lo que el profesor considera importante para que los estudiantes alcancen los objetivos académicos propuestos para su materia (ver Anexo 6).

3.1. CUESTIONARIO INICIAL:

En primer lugar decidimos entregar a nuestros respectivos tutores un cuestionario inicial con una batería de 5 preguntas con el fin de obtener unos primeros resultados generales sobre sus concepciones y la relación que guardan con las preguntas foco planteadas en el apartado anterior. Este cuestionario fue entregado durante la primera semana de prácticas, tras haber podido asistir a las primeras clases como observadores, y se pidió que se contestara de forma sintética en no más de 10 líneas. Su estructura es la siguiente:

- ¿Qué espera que los alumnos ganen con lo aprendido en su asignatura?
- ¿De qué forma cree que los alumnos aprenden más? (haciendo actividades, atendiendo a la explicación, haciendo exámenes, visualizando vídeos...)
- ¿Qué tipo de actividades considera valiosas para el aprendizaje del alumno?
¿Por qué?
- ¿Cuál es su visión de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué rol desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

3.2. TEST ATI:

- **Introducción:**

El test ATI es un cuestionario utilizado para explorar los planteamientos de enseñanza de un profesor con respecto a una materia determinada o, dicho de otro modo, supone una herramienta para medir la forma en la que los docentes plantean su enseñanza en una situación determinada (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1999, p. 177).

Su creación se debe a Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1993, pp. 468-473), como resultado de un estudio cualitativo sobre los planteamientos de enseñanza llevados a cabo por 24 profesores universitarios.

- **Conceptos fundamentales y estructura:**

Un planteamiento de enseñanza está compuesto por un tipo de intención (o propósito, que puede ser: transmisión de información; adquisición de conceptos; desarrollo conceptual; y cambio conceptual) y un tipo de estrategia (centrada en el profesor; en la interacción profesor-alumno; o en el estudiante). El presente cuestionario efectúa una medición en función de la posición del profesor con respecto a dos grandes modelos:

- **CCSF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante y, por ello, la estrategia ha llevar a cabo está centrada en él. El profesor promueve la actividad del discente como agente de sus propia construcción conceptual.
- **ITTF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es transmitir al estudiante información sobre la materia. La estrategia en este caso tiene como centro al propio docente (figura que tiene mayor peso mediante su explicación y exposición), mientras que el estudiante es un mero receptor.

Estos dos grandes modelos constituyen los dos extremos de un total de 5 categorías de planteamientos de enseñanza detectados en la investigación

fenomenológica con profesores (PROSSER, M., TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. 1994).

Estas cinco categorías son:

- **Planteamiento A:** La intención consiste en transmitir información, de modo que la estrategia está centrada en el profesor.
- **Planteamiento B:** La intención reside en la adquisición de conceptos de la asignatura, por lo que la estrategia continúa focalizada en el docente.
- **Planteamiento C:** La intención, de nuevo, consiste en adquirir conceptos de la asignatura, pero en este caso la estrategia está basada en la interacción entre el profesor y el alumno, ya que se entiende que ese conocimiento disciplinar se adquiere mediante la implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Planteamiento D:** La intención pretende el desarrollo de sus propias concepciones por parte de los alumnos, de ahí que la estrategia ahora esté centrada en los estudiantes.
- **Planteamiento E:** De nuevo la estrategia está centrada en el estudiante, pero ahora ya no se busca la creación de sus propios conceptos sino su cambio conceptual.

Estos cinco planteamientos, aunque cualitativamente diferentes, los podemos organizar en dos grupos bien diferenciados, al igual que ocurre con los planteamientos de enseñanza (MARTON y SÄLJO, 1984). El primer grupo estaría formado por los planteamientos A, B y C, puesto que centran su atención en el profesor (o en la interacción de este con el alumno) y conciben la enseñanza como la “transmisión de conocimientos”. En cambio, el segundo grupo lo constituyen los planteamientos D y E, que presentan una estrategia centrada en el alumno y una concepción de la enseñanza basada en ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento. El motivo de esta organización jerárquica viene dado porque los profesores que se aproximan al planteamiento E son conscientes de todo el rango de planteamientos y de cómo se pueden aplicar a su enseñanza, mientras que al contrario no. Además, todo esto se corresponde, en cierto modo, a los planteamientos de aprendizaje de los estudiantes: el primer grupo (A, B y C) tiene características en común que guía hacia el aprendizaje superficial; mientras que el

segundo grupo (D y E) tiene características orientadas hacia el aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997, pp. 26-27).

Finalmente, todos estos planteamientos se reducen a una batería de 16 preguntas. 8 de ellas atañen a planteamientos de enseñanza que tienen como intención buscar el cambio conceptual (Nº: 5, 8, 15 y 16) y ponen el foco en el estudiante (Nº: 3, 6, 9 y 14) (CCSF). Y la otra mitad hacen referencia a planteamientos que tienen como intención transmitir información (Nº: 2, 4, 11 y 13) y cuya estrategia se halla centrada en el profesor (Nº: 1, 7, 10 y 12) (ITTF) (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999, p. 176).

3.3. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMI-ESTRUCTURADA:

La entrevista en profundidad semi-estructurada es otra de las herramientas de la que nos hemos valido para la recogida de información en este método del caso. A diferencia de por ejemplo, el cuestionario, la entrevista en profundidad es un método de investigación cualitativo: se busca la comprensión de la perspectiva que tiene el informante respecto a su vida, experiencia o una determinada situación. El entrevistador presta atención y otorga significatividad a todos los datos recogidos.

Una entrevista en profundidad es dinámica y flexible, por eso hablamos de entrevista en profundidad semi-estructurada, no directiva, no estandarizada, y abierta (TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987). Que una entrevista sea semi-estructurada supone que las preguntas no están ligadas a una estructura fija a cumplir, pudiéndose modificar, añadir otras u omitir en función del propio desarrollo de la entrevista. De esta forma, la entrevista en profundidad supone un modelo de conversación entre iguales. La entrevista depende del vínculo que se genere entre entrevistador y entrevistado, ya que entendemos la entrevista como un proceso largo y lento hasta llegar a la esencia de la información que buscamos; dicho vínculo actuará como facilitador esencial del proceso. En nuestro caso concreto, hemos concluido que la posición de los entrevistados como nuestros tutores y el contacto diario durante el periodo de prácticas ha generado esa

relación cercana necesaria para facilitar la entrevista y el *rapport* no ha tenido que crearse “*ex novo*” a lo largo de ella.

La entrevista también se enfrenta a una serie de desventajas que es importante conocer. La información recogida son enunciados verbales, y por tanto, cabe la posibilidad de que aparezcan engaños, falsificaciones o exageraciones. Por otra parte, puede que haya disonancia entre lo que el entrevistado convincentemente afirma y lo que luego hace, consciente o inconscientemente. Además de la multiplicidad de situaciones que se pueden dar. Por todo esto, dentro del discurso del informante hay que encontrar dónde está el equilibrio entre el ocultamiento y la revelación de información valiosa.

El principal objetivo del desarrollo de toda entrevista en profundidad es saber qué es importante en la mente del entrevistado: el modo en que ven, clasifican y experimentan con el mundo. Puede resultar tentador realizar la pregunta objetivo de manera directa, sin embargo es desaconsejable, pues puede condicionar una predisposición al entrevistado negativa para la entrevista. El entrevistador cualitativo debe conocer estrategias para que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir: conseguir que el informante empiece a hablar sin estructurar la conversación ni definir directamente aquello que buscamos en un ambiente de comodidad.

Es tarea del entrevistador crear un ambiente propicio a que el informante se explice, más en el caso de tener que hablar de facetas intrínsecas de su personalidad. Las personas desarrollamos cierta reticencia a hablar de nuestros sentimientos mas profundos, por eso es importante dar apariencia de conversación en confianza a la entrevista, de relación en el plano personal. Entre las diferentes estrategias que hemos usado para desarrollar una entrevista que cumpla estos términos están, como en una conversación, siendo como los individuos normalmente interactúan. Se ha utilizado un tono de relajado evitando emitir juicios que puedan cohibir al entrevistado. Hay que tener paciencia y saber escuchar, aunque el entrevistador pueda dar rodeos o eludir ciertos temas, todo es importante y ayuda a elegir las cuestiones necesarias para derrumbar la fachada del entrevistado. Este momento, en el que el entrevistado “baja la guardia” es muy

singular y de duración incierta, por lo que tiene que ser extremadamente aprovechado.

3.4. OBSERVACIÓN:

Por último, vamos a llevar a cabo una observación participante que se extenderá durante todo el Practicum II y que ya empezó en el Practicum I. Dicha observación no se limitará al espacio del aula sino que deberá ser constante para configurar así una “descripción sistemática de eventos, de comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. 1989), incluidos los periodos de descanso, pasillos, las zonas reservadas para profesores, etc. En definitiva, en palabras de (SCHENSUL, S.T., SCHENSUL, J.L. y LECOMPTE, M.D. 1999) , llevar a cabo un proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador. El objetivo es que nos sirva como instrumento cualitativo de recogida de datos para nuestro estudio de caso, así como para verificar y comparar elementos extraídos de otras fuentes.

El proceso observador va a ser de carácter selectivo (ANGROSINO, M. y DE PÉREZ, M. y KIMBERLY, A. 2000, p. 677), es decir, como observadores nos vamos a centrar en diferentes tipos de elementos para delinear las diferencias entre dichos tipos de elementos. Para ello, hemos preparado unos ítems sobre los que se va a articular el proceso observador (Ver cuadro 1). Sin embargo, hay que tener en cuenta los inevitables contrastes entre un observador y otro de los que componemos este estudio de caso. La subjetividad es uno de los principales problemas que surgen a la hora de emplear este método pero es recomendable mantenerse fiel a unos criterios predeterminados para que el estudio no pierda credibilidad.

CUADRO 1.

ÍTEMS DE OBSERVACIÓN	
<u>Centrados en el profesor.</u>	<u>Centrados en su metodología.</u>
Carga lectiva	Porcentaje de discurso expositivo durante sus sesiones.
Carácter en el aula.	Grado de importancia que le da al libro de texto.
Relación con los alumnos.	Trabajo que pide a los alumnos.
Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.	Tipo de evaluación (sumativa/formativa).
Instrumentos de evaluación que utiliza.	Criterios de calificación.
Carga lectiva	Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates).
	Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.

4. RESULTADOS:

En este capítulo se mostrarán los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados (cuestionario inicial, test ATI, entrevista semi-estructurada y observación) y que en el siguiente apartado se valorarán y evaluarán. Estos resultados se mostrarán siguiendo el mismo orden que aparece en el capítulo 3 (Metodología).

4.1. Cuestionario inicial:

Las cinco preguntas que fueron planteadas al profesor inicialmente (ver Anexo 1) iban encaminadas a generar una perspectiva general sobre varias cuestiones: Propósitos curriculares (pregunta Nº 1); Creencias sobre cómo se produce el aprendizaje desde el punto de vista instruccional (preguntas Nº 2 y 3); Creencias sobre la contribución de la enseñanza-aprendizaje (pregunta Nº 4); y Estrategias de Enseñanza (pregunta Nº 5). El motivo de la elección de estos planteamientos docentes de la materia de Ciencias Sociales fue complementar la información que, posteriormente, nos iban a aportar el resto de metodologías, con la idea de precisar aún más en la investigación.

En la primera pregunta la tutora cree que con su asignatura los alumnos podrán entender mejor el presente y el mundo futuro, aunque considera que sobre todo debe prepararles para afrontar y acceder a estudios superiores.

En las cuestiones dos y tres la profesora considera que los alumnos aprenden realizando actividades de diversa naturaleza, pues *“toda experiencia es positiva y constructiva”*, de modo que cuanto mayor sea la tipología empleada mejores resultará el aprendizaje.

En la cuarta pregunta la tutora cree que cuanto mejor sea la preparación de un profesor, mejor aprenderán los alumnos, pues de ello depende el grado de exigencia que establezca el docente.

Finalmente, en la última pregunta, la profesora afirma que el profesor debe aportar mucho más al alumno porque es su trabajo.

4.2. Test ATI:

RESULTADOS TEST ATI (Ver Anexo 2)					
Intenciones o propósitos curriculares		Estrategias o métodos instruccionales		Planteamientos de enseñanza	
CC (<i>Conceptual Change</i>) o Cambio Conceptual	IT (<i>Information Transmission</i>) o Transmisión de Información	SF (<i>Student Focused</i>) o Centrado en el Alumno	TF (<i>Teacher Focused</i>) o Centrado en el Profesor	CCSF	ITTF
11	16	13	12	24	28

4.3. Entrevista semi-estructurada:

La entrevista semi-estructurada fue realizada el día 30 de abril de 2014, a las 10:00 a.m., por mi compañero de prácticas, David Urigoitia (con quien compartía tutora), y el que suscribe al mismo tiempo, en la sala de reuniones que el Colegio Cristo Rey Escolapios dispone para las reuniones de padres y tutores. De modo que la autoría de la misma se halla compartida por ambos estudiantes, pues muchas de las preguntas que llevábamos preparadas eran comunes y decidimos complementarnos en esta práctica.

Esta entrevista tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos, debido a que los momentos de preguntas se intercalaban con comentarios, por parte del entrevistado y de los entrevistadores, sobre otros aspectos que guardaban relación con las cuestiones; y fue grabada utilizando un iPad.

En el apartado correspondiente (Ver Anexo 3) se encuentra escrito el texto perteneciente a la entrevista. Debido a su larga duración, y con el objetivo de hacerla lo más comprensible y directa posible, solo aparecen las preguntas principales y su respuesta resumida, donde se ha tratado de condensar y sintetizar la esencia de las contestaciones de la manera más objetiva y fiel posible.

4.4. Observación:

Como ya se dijo en el capítulo correspondiente, la observación se realizó durante los Practicum I (del 19 al 29 de noviembre de 2013), II (del 18 de marzo, al 4 de abril de 2014) y III (del 7 de abril, al 30 de abril de 2014). Esta observación estuvo centrada en el curso de 4º de ESO, concretamente en las vías A y C, sin embargo cabe señalar que, como mi tutora también impartía docencia a otros cursos y en otras materias, también fue aplicada en otros ámbitos que no eran específicamente mi línea de investigación con el fin de obtener más datos. A continuación se muestra el horario lectivo que tenía mi tutora, pero insisto que mi actividad estuvo centrada en la observación en 4ºA y C.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 - 9:25	CCSS (4ºD)	Lengua (2ºC)		CCSS (4ºA)	CCSS (4ºD)
9:25 - 10:20	Lengua (2ºB)	Lengua (2ºB)		CCSS (4ºB)	Lengua (2ºB)
10:20 - 11:15	Lengua (2ºC)	CCSS (4ºD)		Ciudadanía (3ºC)	CCSS (4ºA)
11:45 - 12:40	Ciudadanía (3ºA)	CCSS (4ºB)	Lengua (2ºC)		CCSS (4ºC)
12:40 - 13:35	CCSS (4ºC)	CCSS (4ºC)	Ciudadanía (4ºD/E)		Ciudadanía (3ºB)
13:35 - 14:30		CCSS (4ºA)	CCSS (4ºB)		Tutoría (4ºA)
15:00 - 16:00				Lengua (2ºB)	
16:00 - 17:00				Lengua (2ºC)	

En el apartado correspondiente (Anexo 4) se muestran los resultados de la observación.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

5.1. Discusión de los resultados obtenidos:

A continuación nos dispondremos a evaluar los resultados obtenidos de acuerdo a las cuestiones-foco que planteamos en un principio (ver punto 2, Planteamiento general – Marco Teórico) y que han vertebrado nuestra investigación.

La profesora aquí estudiada es consciente de que la educación no es algo plano, inamovible y rígido. Para ella los profesores deben estar en continua formación y al corriente de las últimas novedades. Ella misma está inmersa en un curso de nuevas metodologías de enseñanza donde está aprendiendo a llevar a cabo actividades novedosas que motiven a los alumnos y les permitan aprender más y mejor sobre la asignatura. Esto viene dado sobre todo porque no quiere que los alumnos aprendan de memoria, sino que interioricen y comprendan la esencia de los hechos, de tal modo que puedan explicarlos con sus palabras y ponerlos en relación con el presente.

Es consciente de que el alumno aprende en la medida que el profesor le exige, por ello las tradicionales clases magistrales deben de servir de base para que luego, mediante actividades lo más atractivas posibles, el alumno vaya construyendo sus propias ideas y conceptos. Sin embargo, por lo que yo he ido observando, muchas de esas actividades van encaminadas a transmitir esos conocimientos o contenidos de una forma más didáctica y alternativa a la mera escucha y estudio. Aunque debo reconocer que la profesora, tal y como ella nos ha confirmado, está en un proceso de adaptación a los nuevos tiempos y de incorporación de nuevas metodologías, por ello son comprensibles algunos de los errores o contradicciones que cometa (alguna actividad innovadora que implantó no resultó ser muy eficiente...).

En cuanto a las Ciencias Sociales la profesora las considera ciencias plenas y fundamentales para el ser humano ya que estudian cómo es (son ciencias

humanas). Durante nuestra estancia Casilda nos confesó que en el panorama educativo, en comparación con las ciencias exactas, las asignaturas de “letras” no gozan del prestigio que deberían porque no se conciben como útiles.

Considera que la base de la Historia (los hechos) son objetivos, pero en cambio sus interpretaciones son muy subjetivas en función de los intereses o creencias del investigador. Ella considera que el profesor debe tratar de ser neutro para que sea el propio alumno quien construya la interpretación de los hechos a su modo y sin adulterar, pero siendo consciente de que siempre se puede opinar y rebatir ideas con respeto.

La profesora cree que estudiar Historia es crucial porque comprender el pasado ayuda a entender el presente y, así, poder comprender hacia dónde vamos. Situar en el tiempo y en el espacio las respuestas que ha tenido el hombre a lo largo de su historia, y conocer sus causas y consecuencias permiten al alumno relacionar hechos y percibir que el presente es fruto de múltiples factores. Esto en ocasiones puede resultar aburrido a los alumnos, por eso el docente debe desmontar esa idea y demostrar cuán fascinante es la Historia a través de actividades motivadoras.

Respecto a su modelo de profesor ideal, la profesora considera que todo docente debería reunir las siguientes características: vocación + creatividad + paciencia + mentalidad abierta + capacidad de trabajo + inteligencia emocional. Según su experiencia cuando era estudiante, cree que los profesores son determinantes para los alumnos y por ello deben tratar de ser buenos ejemplos en los que fijarse y mostrarse cercanos a ellos (ser algo más que un profesor que explica una materia). De esta manera se establece un vínculo, una conexión, y “te los ganas”, haciendo la experiencia de enseñanza-aprendizaje mucho más productiva.

En lo que concierne a la enseñanza opina que es muy importante que el profesor conozca bien la materia y sepa transmitirla correctamente, pero de forma atractiva y motivadora y, sobre todo, clara (característica esencial). Por eso defiende la idea de combinar clases magistrales (entendidas como un diálogo profesor-alumno) con “nuevas experiencias metodológicas. El profesor debe construir la base sobre la que se asienta el aprendizaje del alumno, y debe

asegurarse que esa base es asumida por todos. Además debe atenerse a su programación, haciendo del curso escolar un curso eficaz y eficiente.

El profesor debe intentar preparar a sus alumnos para desenvolverse en la vida dada la naturaleza de la materia que imparte. Por ello es fundamental que se planteen tareas auténticas que supongan retos y desafíos.

En lo que atañe a la evaluación, esta demuestra ser sumativa en exceso, pues la nota final se extrae de la media obtenida de los exámenes, actividades y comportamiento, con muy poca presencia de alternativas que tengan un carácter más bien formativo (es de destacar que este tipo de evaluación era malconsiderada “continua” por parte de todos los profesores del centro). De los diferentes instrumentos de evaluación el que más peso tiene sin duda es el examen escrito, que supone un 80% de la nota final. Este elemento constituye la pieza de evaluación básica para el profesor y sirve esencialmente para evaluar contenidos teóricos (conceptos, términos, hechos...).

Sin embargo cabe destacar Casilda ha ido perfeccionado la manera de plantear la prueba escrita (ver Anexo 6). En esta evolución a lo largo de sus 19 años de docencia se puede comprobar cómo ha pasado de plantear un examen tradicional, con preguntas de desarrollo muy teóricas que pueden resolverse con la mera memorización, a un examen mucho más “moderno” y elaborado, con preguntas abiertas que llevan al alumno a reflexionar, a comparar y a relacionar ideas del pasado y del presente. Este modelo de examen que plantea resulta mucho más constructivista, aunque, a mi modo de ver, debería de complementarse con otras actividades de similares características que tuvieran mayor peso en la evaluación final (en detrimento de la prueba escrita, por supuesto). Por mi experiencia en el centro, no solo con Casilda, sino con otros profesores, parece ser que a día de hoy, en educación secundaria, sigue pareciendo inconcebible que un alumno pueda ser evaluado sin la necesidad de un examen y de una forma mucho más formativa y continua.

De todo lo dicho se puede deducir que el valor que se concede a los contenidos curriculares es elevado. Si bien es cierto que se pretende lograr en los alumnos el desarrollo de determinadas competencias o aptitudes para la vida real,

el hecho de no poder terminar la materia durante el curso resulta molesto y frustrante para la profesora. Esto quiere decir que en cada tema se tratan de dar todos los contenidos, y como el temario de Ciencias Sociales en 4º de ESO es tan masivo, resulta imposible abarcar la totalidad de ellos, quedando siempre dos o tres temas sin ver por falta de tiempo. Por todo ello se concede gran importancia a los contenidos curriculares, que quedan por encima de los propósitos que el profesor pretende llevar a cabo con esta materia. Lo que ya resulta difícil de determinar es si esto es así por las propias creencias implícitas de la profesora o por la presión contextual del centro-sociedad. Si tuviera que decantarme por una opción considero que es debido a las creencias implícitas que posee la profesora, sobre todo por la importancia que, en la práctica, concede a la base conceptual de cada tema y a la idea que tiene de transmitir de forma clara y ordenada para hacer más fácil la comprensión de los alumnos.

Por último, y a modo de resumen de este apartado sobre la discusión de los datos obtenidos, podemos afirmar que las concepciones de esta profesora sobre la enseñanza docente no se ajustan totalmente con las estrategias llevadas a la práctica. Esto es algo que ya nos mostró el test ATI pero que debíamos corroborar y cruzar con datos provenientes de otras metodologías (observación, entrevista semi-estructurada). Los resultados que obtuvimos mediante esta prueba evidenciaban que la profesora presentaba unas intenciones curriculares más tradicionales (IT o Transmisor de la Información), cuyo propósito es que los estudiantes sean capaces de reproducir determinada información que se les ha transmitido de forma clara y ordenada. En cambio, desde el punto de vista instruccional mostraba un mayor equilibrio, con una metodología más avanzada y participativa (SF o Centrada en el Estudiante), mediante la cual los estudiantes hacen actividades y hablan para asimilar mejor el corpus de información (que constituiría esa “base” de contenidos que proporciona el profesor).

Por todo ello, y traduciéndolo a lenguaje de Prosser y Trigwell, podemos caracterizar a la profesora estudiada como ITSF, es decir, posee un planteamiento académico tradicional basado en la transmisión de información pero, por el contrario, instruccionalmente aplica estrategias más constructivistas centradas en el alumno. Lo curioso en este caso es que ella, explícitamente, no considera sus

planteamientos curriculares tan tradicionales, por ello lo que se halla en principal confrontación son sus propias concepciones, que se traducen en unas intenciones transmisoras y unas actuaciones más constructivas.



5.2. Conclusiones finales:

Como conclusión final podemos decir que la metodología e instrumentos empleados han servido para dar una respuesta satisfactoria, razona y coherente a las preguntas-foco que nos planteamos en un principio. Además, tanto la observación como la entrevista semi-estructurada han servido para corroborar y ampliar los resultados que en un principio nos mostró el test ATI, lo que para mí, que nunca me había enfrentado a un trabajo de esta índole, ha supuesto una gran satisfacción y alegría ver cómo cuadraban los datos obtenidos por métodos diferentes. Nuestra profesora ha demostrado presentar unos planteamientos curriculares más tradicionales que sus estrategias instruccionales, algo que concuerda con la situación en que se haya, pues está aprendiendo a innovar y a aplicar (a través de cursos) nuevas metodologías de enseñanza con sus alumnos. Esto, de acuerdo a lo que ella misma defiende (que los profesores deben estar en

continua formación), quizá suponga un primer paso en su evolución docente que más adelante le lleve a superar sus creencias implícitas y desarrollar los propósitos que realmente defiende para la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO.

En líneas generales, y a título personal, puedo asegurar que se ha tratado de una investigación complicada que ha requerido mucho trabajo, tanto individual como colectivo. El motivo principal ha sido el hecho de que nunca me había enfrentado a un trabajo de investigación didáctica, lo que hizo que me llevara mucho tiempo planificarme y estructurar su puesta en marcha. La siguiente razón tiene que ver con la falta de tiempo, pues la excesiva carga de proyectos y trabajos que exige este master no permite dedicar el tiempo necesario a cada uno de ellos. Esto hizo que, una vez terminado el periodo de prácticas y ya con todos los datos disponibles y el proyecto en marcha, lamentara no haber podido realizar otras preguntas, en el caso de la entrevista, o haber prestado atención o más detalle en otros aspectos, en el caso de la observación. Pese a todo este ha sido el resultado, e independientemente de la calificación que obtenga considero que ha sido una grata experiencia el haberme adentrado, a mi parecer de forma satisfactoria, en un terreno que nunca imaginé pisar en mi formación como docente.

Para finalizar considero que estudios de caso como este deberían de realizarse frecuentemente en los centros educativos por iniciativa propia, no solo para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, sino para que los docentes vean cuales son sus puntos de mejora y logren lo que realmente se proponen que, a mi parecer, creo que es lo más importante para un profesor.

6. BIBLIOGRAFÍA:

ANGOSTINO, M.V. y MAYS de PÉREZ, K. A. (2000). "Rethinking observation: From method to context". En DENZIN, K. N. e YVONNA. S.L. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition, pp.673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.

BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Pp. 16-20.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

MARTON. F. y SÄLJO. R. (1984). "Approaches to learning". En MARTON, F. *et alii* (eds.) *The experience of learning*. Scottish Academic Press. Edimburgo.

PRATT, D. D. (2002). "Good Teaching: One size fits all?". En ROSS-GORDON, J. (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.

POZO, J. I., *et alii*. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En POZO, J. I., *et alii*. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs. 120-126.

PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1997). "Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching". *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.

PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993). "Development of an Approaches to Teaching questionnaire". *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

PROSSER, M. y TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. (1994). "Qualitative differences in approaches to teaching first year university science". *Higher Education*, 27, 75-84.

SCHENSUL S.L., SCHENSUL, J.J. y LECOMPTE, M.D. (1999). Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires (Book 2 en Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 100-123

7. ANEXOS.

7.1. Anexo 1: Cuestionario inicial

1- ¿Qué espera que los alumnos ganen con lo aprendido en su asignatura?

“Espero que consigan los conocimientos y las destrezas para enfrentarse con una sólida base al Bachillerato o a cualquier estudio que vayan a emprender. Me gustaría que lo aprendido les ayude a entender mejor el presente o lo que pueda venir; que sepan relacionar ideas con los conocimientos que han adquirido”

2- ¿De qué forma cree que los alumnos aprenden más? ¿Haciendo actividades, atendiendo a la explicación, estudiando para los exámenes, visualizando vídeos...?

“Yo creo que es necesario que aprendan de todas las formas, pues TODA EXPERIENCIA ES POSITIVA Y CONSTRUCTIVA. Además creo conveniente que sea así.”

3- ¿Qué tipo de actividades considera valiosas para el aprendizaje del alumno? ¿Por qué?

“Actividades que les permitan: sintetizar, extraer ideas principales, relacionar diferentes acontecimientos, saber encontrar y exponer causas y consecuencias, hacer lecturas eficaces de fuentes primarias, aprender desde vídeos, películas, teatro, hacer exposiciones orales y ejercicios de saber desarrollar temas, comentario de textos, trabajos partiendo de unas pautas dadas, análisis de obras de arte, fotografías, noticias de periódicos...”

4- ¿Cuál es su visión de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje?

“El profesor debe ser una persona formada, no sólo en su asignatura, sino también en pedagogía de la misma, en tecnología; siempre en continua formación para aportarle al alumno/a todo lo que necesite para aprender. El alumno aprenderá en la medida que su profesor le exija y le motive.”

5- ¿Qué rol desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

“En el proceso de enseñanza-aprendizaje se necesitan tanto profesor como alumno, pero dentro de esa relación bidireccional el profesor debe aportarle mucho más al alumno que éste al profesor, pues para eso es profesor. Esto no quiere decir que el profesor no pueda aprender de sus alumnos, al contrario, puede y debe aprender de ellos, pero la relación de aportación no es la misma: el uno está ejerciendo su vocación y obligación de enseñar, mientras que el otro está ejerciendo su derecho a aprender”.

7.2. Anexo 2: Test ATI

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

cod.

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

Por favor, describa su materia aquí: *CIENCIAS SOCIALES DE 4º ESO. Se imparte toda la Edad Contemporánea. Combino métodos tradicionales con innovación metodológica.*

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

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

7.3. Anexo 3: Entrevista semi-estructurada

- ¿Por qué elegiste la carrera de Historia?

La profesora considera que todos los profesores influyen y determinan en los alumnos, tanto para bien como para mal. Mientras cursaba COU ella tuvo muy buenos profesores de Historia que le inculcaron el gusto por la Historia y quiso ser como ellos (aunque también le gustaba el periodismo). Por eso estudió Historia (con la especialidad en Arte) y pretende ser un buen ejemplo de profesora, para motivar a sus alumnos y que descubran lo fascinante que es (la Historia).

- ¿Qué crees que los alumnos esperan de ti como profesora de Historia?

La profesora cree que los alumnos esperan más de la persona que del profesor. Los alumnos de secundaria están en una edad complicada (son muy viscerales) en la que son muy influenciados, por eso considera muy importante la inteligencia emocional para conectar con ellos y que se encuentren a gusto con el profesor.

- ¿Qué crees que los alumnos esperan de la asignatura de Sociales?

Los alumnos piensan que la asignatura es un rollo, donde hay mucha materia y hay que estudiar mucho. La profesora reconoce que la asignatura es densa y que los libros de texto son un “tocho”, por ello hay que desmontar esa concepción. Para eso lo primero y fundamental es que el profesor crea de corazón que la Historia es fascinante (para transmitir esa idea) y luego, a través de actividades atractivas, buscar la participación del alumnado y que de este modo disfrute con la asignatura y aprenda.

- ¿Consideras repetitivo dar cada año los mismos temas?

La entrevistada asume que debe atenerse a la programación que marca el centro. Ésta se revisa cada año, incorporando novedades y permitiendo al profesor modificarla, dentro del marco establecido, en función de su experiencia. También afirma que la realidad de cada clase es diferente, de modo que los resultados y experiencias lo son también, por eso no lo considera repetitivo ni aburrido.

- ¿Crees que el número de horas totales anuales es suficiente para esta asignatura?

La profesora, por su experiencia y la de otros compañeros, lamenta que nunca se llega a dar todo el temario, dejando de lado temas importantes como la Guerra Fría. Por eso considera que sí se necesitaría una hora más extra por semana. Además critica que en 3º de ESO no se imparta Historia porque los alumnos llegan a 4º con la materia muy olvidada, obligando a hacer un repaso de contenidos “ya impartidos” en detrimento de los contenidos del curso presente. Añade que los alumnos desarrollan en función de lo que el profesor exige, por eso disponer de más tiempo potencia este hecho.

- ¿Qué utilidad ves a la Historia?, ¿cómo la consideras o qué quieres que aporte a los alumnos?

La Historia es muy importante porque, como Ciencia Social, es una ciencia humana sobre lo que somos (nuestra esencia) y nos permite descubrir cómo se ha comportado el hombre a lo largo del tiempo, que reacciones ha tenido, en qué circunstancias... En definitiva nos permite entender el pasado, para comprender el presente y así entender el futuro.

Quiere que principalmente los alumnos vayan a gusto a clase y la vean interesante. Luego ya en lo que es la materia en sí considera importante que los estudiantes sepan localizar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos (contextualizar), saber cuales fueron sus causas y consecuencias (multifactorialidad), y relacionar los hechos actuales con los pasados. Por eso manda a sus alumnos elaborar ejes cronológicos al comienzo de cada tema, para que sirva de base para el resto de actividades y para la construcción de su propio aprendizaje.

Cabe destacar que no considera las clases magistrales de forma peyorativa (para ella supone que el profesor ofrece un esquema o guía sobre lo que se va a trabajar), pues le parece fundamental que el estudiante tenga claro lo que se va a estudiar para no perderse y estructurar la asignatura adecuadamente (según su experiencia, si ofreces muchos contenidos se pierden). Después, sobre esa estructura se trabaja, a través de actividades, construyendo cada alumno su propia idea de la asignatura.

- ¿Qué grado de exigencia exiges a tus alumnos?

La profesora se asegura de que los mínimos lleguen a todos, pero plantea actividades para que los alumnos lleguen hasta donde puedan o hasta donde quieran llegar, de modo que los más “rezagados” logren ese mínimo, y que los más avanzados demuestren su potencial.

- ¿Cómo consideras que aprenden más los estudiantes?

Las actividades, cuantos más sentidos impliquen a los estudiantes mejores resultados dan, por eso la mera escucha no lo es todo. Pero para hacer esas actividades primero tienen que conocer, de ahí la importancia de esa base previa, para luego actuar sobre ella y que las actividades y el aprendizaje les resulte mucho más motivadores.

- ¿Utiliza fuentes primarias o teorías de otros autores para ilustrar la unidad?

Sí, en todos los temas incluye algún elemento de este tipo.

- ¿Cree que con sus clases el alumno logra lo que usted pretende?

Sí, se encuentra 100% convencida pese a no acabar el temario. El alumno acaba contento, con la sensación de haber aprendido y bien preparado, porque los que optan por cursar Bachillerato así lo demuestran.

- ¿Cree que sus alumnos van a recordar algo de los contenidos que han aprendido?

La profesora es consciente de que muchos estudian de memoria sin comprender realmente la esencia del tema, aunque considera que los que comprenden estructura base de los temas y los que trabajan a través de actividades sobre aspectos concretos sí que recordarán lo principal (aunque se olviden de fechas y hechos concretos puntuales).

- ¿Facilita todo el material con el que prepara sus clases a los alumnos?

Al comienzo de curso hace entrega de los criterios metodológicos generales y al principio de cada tema de un dossier con los objetivos, contenidos, conocimientos básicos, actividades, sugerencias y fuentes/recursos...

- ¿Propone trabajos voluntarios?, ¿tienen acogida?

Sí, en todos los cursos. Aproximadamente el 70% de la clase los suele hacer. Ella, en el guión que entrega al comienzo de cada unidad propone una serie de “sugerencias didácticas” de carácter voluntario, aunque permite a los alumnos plantear alternativas. Los alumnos tienen total libertad de creación, aunque están asesorados por ella, que les facilita fuentes, recursos y establece unos mínimos sobre los que volcar sus ideas.

- En las pruebas escritas, ¿sus preguntas son cerradas o permite que el alumno de una respuesta personal siempre y cuando sea razonada?

La profesora afirma que en sus exámenes trata de mezclar un poco los tipos de preguntas, aunque siempre suele incluir algún texto con preguntas que buscan que el alumno lo relacione con la materia y le obliguen a dar una reflexión personal.

- ¿Considera que una misma actividad pueda tener diferentes respuestas si el tema resulta atractivo y motivador?

No cree que el tema determine esto, depende más bien si el profesor sabe plantear la actividad de forma atractiva.

- ¿Qué tipo de evaluación considera más adecuada para lograr sus objetivos (o el aprendizaje de sus alumnos)?

Una combinación de exámenes escritos (en los que se incluyan preguntas abiertas), más actividades obligatorias, optativas y “novedosas metodológicamente” (como estudiar la Revolución Francesa desde un video-clip de Lady Gaga), y más el cuaderno de clase. La profesora cree que hoy en día se busca que el alumno logre una serie de conocimientos y habilidades, sin las cuales no podrá adquirir las destrezas necesarias para su formación.

- ¿Considera que lleva a cabo nuevas metodologías para enseñar Historia?

La profesora nos explica que está inmersa en un curso de nuevas metodologías de enseñanza (porque los profesores deben estar en continua formación), pues es consciente de que hoy día se busca hacer llegar a los alumnos por múltiples medios.

Como ejemplo nos explica algunas actividades que ha llevado a cabo con los alumnos, como la elaboración de cortometrajes en equipo sobre alguna temática histórica, que resultaron muy motivadoras. También nos advierte que algunas no han dado el resultado esperado, bien por las características del alumnado, bien porque resultaban difíciles de aplicar correctamente.

Considera que la forma de evaluar determina la metodología, lo que ocurre es que en el colegio (a diferencia de otros centros), con el fin de innovar y aplicar nuevas “técnicas”, empezaron cambiando la metodología y ahora están cambiando la evaluación.

7.4. Anexo 4: Observación

Ítems centrados en el profesor:

- Carga lectiva: Como se ve en la tabla-horario la profesora cuenta con un total de 25 horas lectivas a la semana, de las cuales 12 están dedicadas a la asignatura de Ciencias Sociales en 4º de ESO (vías A, B, C y D). Además cuenta con 8 horas semanales para impartir Lengua a 2º de ESO (vías B y C), y 4 para la asignatura de Ciudadanía a 3º de ESO (vías A, B, C y D/E). La hora restante es la empleada para tutorías en 4º A, curso del cual es tutora. Cabe destacar también que en cada clase hay una media de 22 alumnos.
- Carácter en el aula: Cuando la profesora entra en el aula los alumnos suelen estar hablando. Manda guardar silencio y realiza un repaso de lo visto el día anterior, preguntando a los alumnos y obligándoles a intervenir. Se muestra cercana constantemente y cuando alguien no entiende algo, pregunta, y ella responde amablemente, simplificando las ideas y poniendo ejemplos.
- Relación con los alumnos: La profesora goza de muy buena fama entre los alumnos del centro. Es una persona veterana, muy cercana al alumno y extrovertida, por eso los estudiantes aprecian su trabajo. También se halla muy involucrada en las actividades extra-académicas del centro (obras de teatro, cursos de lectura...), lo que le otorga aún mayor grado de simpatía con el alumnado. Pero, además de todo esto, tanto ella como los alumnos la

consideran muy exigente, porque manda muchos trabajos y sus exámenes contienen mucha materia.

- *Materiales que utiliza y para qué:* La profesora apenas utiliza el libro de texto. Sus explicaciones se basan en apuntes y esquemas que dice de forma oral o escribe en la pizarra, y que luego los alumnos plasman en sus cuadernos. Estas sesiones expositivas se complementan con proyecciones de vídeos explicativos, imágenes y textos que entrega a los alumnos...
- *Instrumentos de evaluación que utiliza:* Los conceptos teóricos suponen el 80% de la nota, y se evalúan mediante pruebas escritas y orales; el cuaderno y los trabajos suponen un 10%, y algunos ejemplos son la elaboración de ejes cronológicos, definición de vocabulario y personajes...; y el 10% restante lo conforma la actitud hacia la asignatura, entendida como la entrega a tiempo de los trabajos, la participación en clase...

Ítems centrados en su metodología:

- *Porcentaje del discurso expositivo durante sus sesiones:* Al comienzo de cada tema predominan las sesiones expositivas que sirven a la profesora para dar esa base de conceptos y contenidos más relevantes sobre los que luego el alumno trabajará. Pese a ello ninguna clase en las que asistí fue totalmente expositiva, ya que incluía vídeos o pequeñas actividades para romper la monotonía. También cabe destacar que interactúa constantemente con los alumnos mediante preguntas que les lleven a razonar.
- *Grado de importancia que concede al libro de texto:* Como ya se ha dicho la profesora no suele emplear el libro de texto para sus clases, cuando lo hace (en raras ocasiones) es para comentar algún material o hacer que los alumnos trabajen por grupos sobre algún hecho concreto. Si bien es cierto, los contenidos que ella imparte se pueden encontrar, con otra estructura o explicados de forma diferente (con menos profundidad), en cualquier libro de texto.
- *Trabajo que pide a los alumnos:* La profesora no manda deberes a sus alumnos. El elemento clave es el cuaderno, donde el alumno desarrolla las actividades, sugerencias didácticas, resúmenes, esquemas... Le gustaría que

llevasen al día el estudio de la materia para que la comprendieran mejor y sacaran más nota en los exámenes, pero la mayoría de las veces esto no ocurre.

- Tipo de evaluación (sumativa/formativa): De acuerdo lo que he ido observando, la profesora lleva a cabo una evaluación eminentemente sumativa, ya que va recopilando las notas de exámenes, trabajos y actitud para realizar una media que resulta la nota final. Los exámenes se realizan cada dos temas y en el día del mismo cada alumno debe entregar a la profesora el cuaderno (con las actividades hechas) para ser calificados. Los alumnos que no logren aprobar el examen deben realizar unas actividades propuestas por la profesora y que les ayudarán a preparar un examen de recuperación.
- Criterios de evaluación: Al comienzo de cada tema la profesora entrega un dossier a los alumnos con la información básica. Entre ésta se encuentran los criterios de evaluación, que vienen a ser las ideas básicas que el alumno debe comprender en esa unidad.
- ¿Busca involucrar a los alumnos?: Sí, constantemente, tanto en sesiones expositivas (preguntando e instando al alumno a que de su opinión), como en actividades individuales y colectivas. Sobre todo la profesora pretende motivar e involucrar a los alumnos en la asignatura mediante la incorporación de actividades “novedosas” (está haciendo un curso para ello) que está empezando a implantar: realización de cortometrajes sobre épocas históricas; elaboración de un periódico con noticias de la época; explicar la Revolución Francesa a partir de un video-clip de Lady Gaga...
- ¿Cómo reparte las preguntas entre los alumnos y qué criterio sigue para hacerlo?: La profesora trata de buscar un equilibrio en la clase, haciendo partícipes a los que, bien por timidez, bien por falta de motivación, intervienen menos en la explicación. Del mismo modo, para no limitar a los alumnos “más avanzados”, a éstos les propone problemas que les permitan dar lo máximo que quiera.

Otros ítems observados a tener en cuenta:

En vistas de que teníamos que realizar una entrevista y análisis/evaluación de la labor docente de la profesora, Casilda muy amablemente nos facilitó diversa información sobre ella, desde un análisis personal de lo que ella considera que es ser buen profesor (ver Anexo 5), a materiales que ella utiliza en clase, entre ellos varios exámenes (para que comprobásemos cómo ha evolucionado su forma de hacerlos con el tiempo), y algún dossier de los que entrega al comienzo de cada tema (ver Anexo 6). Con esto quiero destacar que la labor y actitud de esta profesora con nosotros ha sido excepcional, dándonos en todo momento cualquier información que ella considerara que nos pudiera ser de utilidad.

7.5. Anexo 5: Lo que es ser profesor para Casilda

- ① El desafío de ser un buen profesor de Historia ①
no es poca melope. Para ser profesor se
necesita:
- VOCACIÓN
 - ~~TRABAJO~~ - CREATIVIDAD
 - PACIENCIA
 - MENTALIDAD ABIERTA
 - CAPACIDAD DE TRABAJO
 - INTELIGENCIA EMOCIONAL
- ② La importancia de CONOCER BIEN LA MATERIA
y saber TRANSMITIRLA de forma ATRACTIVA. La
enseñanza APRENDIENDO planteada como:
- COMBINACIÓN de las Clases "CLASES
MAGISTRALES" y las NUEVAS EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS.
 - El profesor debe contar la BASE sobre
la que se asienta el aprendizaje del
alumno y debe de asegurar esa BASE para
todos.
 - Debe atender a su PROGRAMACIÓN, basada
del CURSO ESCOLAR en CURSO EFICAZ y
EFICIENTE

- Las actividades innovadoras son muy atractivas... pero resultan poco EFICIENTES

- La "clase magistral" entendida como un DIÁLOGO entre profesor y alumno, haciendo que se centren sobre lo que se está explicando, se relacionen contenidos.

- Experiencias innovadoras:

- La Obra de TEATRO "La Pepe"

- Trabajo Cooperativo "La Revolución francesa partiendo de Lady Gaga"

- El Espejo y Video de la 2ª GM

- El PBL → Cronometraje sobre la España del s. XIX

- Hacer uso a las clases de:

— ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- Lectura compartida

- El juego de los roles

- Lápiz al centro...

- Mapas mentales...

- Hacer uso de MATERIALES y RECURSOS de INTERNET

- Películas

- Recursos de INTERNET

- Trabajo en ordenadores

- Pósters en uso.

- (3) El PROFESOR debe intentar preparar a sus alumnos para desenvolverse en la vida real de la materia que imparte. Hay que plantear TAREAS AUTÉNTICAS, DESAFÍOS ... (2)

(4) La importancia de la CLARIDAD

- ~~SE~~ Presentación de la ASIGNATURA (Curso de uno)
- HOJA DE CRITERIOS (Curso de tres)
 - Criterios de Evaluación
 - Vocabulario - Recursos → Contenidos mínimos
 - Atención a la DIVERSIDAD
 - REFUERZO
 - ADAPTACIÓN

(4) El PROFESOR debe de ESTAR en continua FORMACIÓN.

- Cursos de LEYES EDUCATIVAS
 - " de TEXTOS
 - " METODOLÓGICAS
- Por ejemplo este curso:
- PROYECTO DE GUÍAS sobre la EVALUACIÓN en COMPETENCIAS
 - 2 CURSOS sobre INTELIGENCIA EMOCIONAL
 - INGLÉS (rolap ROLAP)

⑤ LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

- El profesor debe trabajar:
 - La escucha
 - El respeto
 - La cooperación
 - El diálogo
 - Trabajo en grupo
 - Resolución de conflictos
 - Relaciones de grupo ...

⑥ LA EVALUACIÓN → EL PROYECTO GARRITAS

- Evaluación integradora
- Basa situaciones próximas a las dummies
- Crear itinerarios de aprendizaje RETOS.
 - Exámenes
 - Suplementos Adicionales
 - Trabajos
 - Exposiciones ...
- Poder ver la evolución y valoración del proyecto en EXAMEN.

⑦ LA RESPONSABILIDAD

⑧ LA CREATIVIDAD

- la importancia de plantear los tres de forma atractiva, de conectar con las dummies, de ganarételes,

7.6. Anexo 6: Exámenes y materiales de Casilda



Nombre:

Fecha:

PRIMER PARCIAL (3ª Evaluación)

- El periodo de Entreguerras.
 - El Impresionismo
 - La Segunda Guerra Mundial
-
1. ¿Cuál es el contexto histórico que permite a Mussolini y a Hitler subir al poder? Explícalo en cada caso. (2 puntos)
 2. Define los siguientes términos: (2 puntos)
 - NEW DEAL
 - CRACK BURSÁTIL
 - GULAG
 - OPERACIÓN BARBARROSA
 - PACTO DE ACERO
 3. Esquema de las causas de la Segunda Guerra Mundial (2 puntos)
 4. La Revolución rusa: Los soviets. Las dos oleadas revolucionarias. Stalin: la política para asegurar el crecimiento económico y el control social. (4 puntos)
 5. Realiza el comentario artístico de la siguiente fotografía (1 punto)





Nombre:

Fecha:

PRIMER PARCIAL (3ª Evaluación)

- El periodo de Entreguerras.
 - El Impresionismo
 - La Segunda Guerra Mundial
-

1. Lee el siguiente texto y explica que permite a Mussolini y a Hitler subir al poder con esta ideología.(2 puntos)

"El fascismo parece ser una especie de respuesta a la crisis estructural y coyuntural que azota a las sociedades capitalistas europeas en el periodo de entreguerras. El fascismo se presenta, por tanto, como un arma de combate, que se pretende absoluta, en la lucha contra las clases explotadas. El fascismo propone los principios de una estrategia política: liquidación total y definitiva del movimiento obrero mediante la destrucción del bolchevismo, instauración de un Estado totalitario conservando un orden jerárquico inexorable que aplaste definitivamente a las masas, con intenciones de expansión imperialista declaradas y justificadas. El fascismo propone una solución radical frente al comunismo, y significó una nueva y aterradora realidad para las clases explotadas."

R. Bourderon, Fascismo. Ideología y práctica.

2. Define los siguientes términos: (2 puntos)

- NEW DEAL
- CRACK BURSÁTIL
- GULAG
- OPERACIÓN BARBARROSA
- PACTO DE ACERO

3. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL:

Los alumnos de 4º de ESO del colegio Cristo Rey deben preparar un esquema de la Segunda Guerra Mundial para exponerlo en su pasillo siguiendo las pautas dadas por la profesora sobre cada apartado (se valorará por rúbrica y contabilizará 2 puntos sobre este examen) Posteriormente y en grupos y con trabajo cooperativo se desarrollará cada apartado especificado en el esquema, intentando ser originales en el planteamiento, para luego explicarlo al resto del grupo y

grabarlo para hacer un video (Igualmente se valorará por rúbrica y contabilizará 4 puntos sobre este examen)

Ver ejemplo de esta parte desarrollada el curso pasado en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=JrI8VqAIlrk>

4. Haz un mapa conceptual de la Segunda Guerra Mundial, ajustándote a los siguientes aspectos: (3 Puntos)

1.CAUSAS	2.CONTENDIENTES	3.FASES	4.CONSECUENCIAS

5. La revolución Rusa. Puedes guiarte con las siguientes preguntas (4 puntos)

1. Cuál era la situación política, social y económica de Rusia a comienzos del siglo XX en relación a los países occidentales industrializados
2. ¿En qué consistió la revolución de 1905? ¿Cuáles fueron sus causas? ¿Qué consecuencias tuvo?
3. ¿Qué dos tendencias políticas revolucionarias confluyen frente al zarismo en 1917?
4. ¿Qué supuso el Tratado de Brest-Litovsk para la revolución? ¿Y para la marcha de la guerra en Europa?
5. ¿Cómo se desarrolló la "Guerra Civil"? ¿Qué bandos se enfrentaron?
6. ¿Qué dos líderes fundamentales se consolidan como alternativa a la muerte de Lenin? ¿Qué tipo de política desarrolló Stalin en la URSS?

6. Realiza el comentario artístico de la siguiente fotografía (1)





Nombre:

Fecha:

PRIMER PARCIAL (3ª Evaluación)

- El periodo de Entreguerras.
- El Impresionismo
- La Segunda Guerra Mundial

1. En el colegio han aparecido unas pintadas con símbolos nazis y algunos compañeros llevan pegatinas en sus carpetas y libros. El profesor preocupado por la situación les plantea trabajar el tema, pero considera oportuno que antes busquen información sobre el mismo. Les entrega el siguiente texto que explica las características que permitieron el ascenso al poder de Mussolini y Hitler con su ideología. El profesor pretende que hagan una comparativa con la sociedad actual y que lleguen a algunas conclusiones. Ayúdales a realizar este trabajo (2 puntos)



“El fascismo parece ser una especie de respuesta a la crisis estructural y coyuntural que azota a las sociedades capitalistas europeas en el periodo de entreguerras. El fascismo se presenta, por tanto, como un arma de combate, que se pretende absoluta, en la lucha contra las clases explotadas. El fascismo propone los principios de una estrategia política: liquidación total y definitiva del movimiento obrero mediante la destrucción del bolchevismo, instauración de un Estado totalitario conservando un orden jerárquico inexorable que aplaste definitivamente a las masas, con intenciones de expansión imperialista declaradas y justificadas. El fascismo propone una solución radical frente al comunismo, y significó una nueva y aterradora realidad para las clases explotadas.”

R. Bourderon, Fascismo. Ideología y práctica.

2. Define los siguientes términos: (2 puntos)

- NEW DEAL
- CRACK BURSÁTIL
- GULAG
- OPERACIÓN BARBARROSA
- PACTO DE ACERO

3. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL:

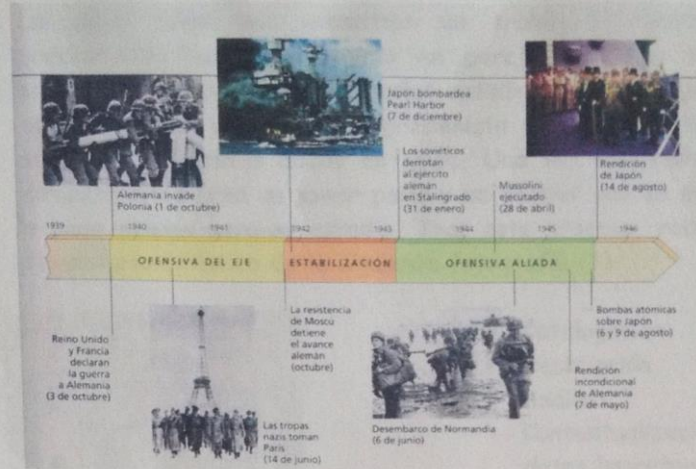
Los alumnos de 4º de ESO del colegio Cristo Rey deben preparar un esquema de la Segunda Guerra Mundial para exponerlo en su pasillo siguiendo las pautas dadas por la profesora sobre cada apartado (se valorará por rúbrica y contabilizará 2 puntos sobre este examen) Posteriormente y en grupos y con trabajo cooperativo se desarrollará cada apartado especificado en el esquema, intentando ser originales en el planteamiento, para luego explicarlo al resto del grupo y grabarlo para hacer un video (Igualmente se valorará por rúbrica y contabilizará 4 puntos sobre este examen)

Ver ejemplo de esta parte desarrollada el curso pasado en el siguiente enlace:

<http://www.youtube.com/watch?v=JrI8VgAIrk>

4. Haz un mapa conceptual de la Segunda Guerra Mundial, ajustándote a los siguientes aspectos, teniendo en cuenta el trabajo de la pregunta anterior y el esquema general trabajado en equipos y expuesto en el pasillo (En otro color indica cómo has realizado este apartado, qué pasos has seguido desde la elaboración del primer esquema en equipos para exponerlo en el pasillo, la plasmación en tu cuaderno y la ejecución de este ejercicio) (3 Puntos)

Ciencias Sociales 4º de ESO
Casilda Esquillor



1.CAUSAS	2.CONTENDIENTES	3.FASES	4.CONSECUENCIAS

5. La revolución Rusa. Puedes guiarte con las siguientes preguntas



(4 puntos)

1. Cuál era la situación política, social y económica de Rusia a comienzos del siglo XX en relaciona los países occidentales industrializados
2. ¿En qué consistió la revolución de 1905? ¿Cuáles fueron sus causas? ¿Qué consecuencias tuvo?
3. ¿Qué dos tendencias políticas revolucionarias confluyen frente al zarismo en 1917?
4. ¿Qué supuso el Tratado de Brest-Litovsk para la revolución? ¿Y para la marcha de la guerra en Europa?
5. ¿Cómo se desarrolló la "Guerra Civil"? ¿Qué bandos se enfrentaron?
6. ¿Qué dos líderes fundamentales se consolidan como alternativa a la muerte de Lenin? ¿Qué tipo de política desarrolló Stalin en la URSS?

6. La clase tiene que presentar un trabajo conjunto que previamente habrán trabajado en parejas y luego habrán puesto en común para su posterior estudio. Cada pareja tiene que comentar un cuadro impresionista del Museo D'Orsay siguiendo las pautas dadas en clase. Una vez realizado cada comentario se crea un power point y un dossier que se entrega a cada alumno para su estudio. Tras este proceso, realiza el comentario artístico de la siguiente fotografía (1)



- Catalogación
- Descripción
- Análisis
- Contextualización y datos importantes
- ...

7. La evaluación del tema se completa con la entrega en el cuaderno de las siguientes actividades:
1. Eje cronológico del tema
 2. Vocabulario
 3. Sugerencia didáctica (que puede ser voluntaria u obligatoria según los temas. En este tema es obligatoria, aunque aquellos alumnos que lo deseen pueden entregar una sugerencia voluntaria para subir nota) (Ver ejemplo de hoja (abajo) que se entrega al comienzo del tema para entender lo comentado. Para los alumnos que presentan dificultades pueden realizar los ejercicios de refuerzo que luego les ayudarán a superar la prueba de recuperación) Adjunto hoja con direcciones de internet sobre el auge de los fascismos, el periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial. Al comienzo del tema se les indica que la parte obligatoria tiene una valoración de 1 punto y la parte voluntaria de otro punto)

NOTA: Si en la clase hay alumnos con dificultades de aprendizaje, la profesora puede decidir que realicen los ejercicios 1, 4, 5, y 6 con

ayuda del libro o de su cuaderno. En este caso la nota obtenida en esos ejercicios equivaldrá a 5 y a ello habrá que sumar el resto de apartados.

ANEXOS:



EDAD CONTEMPORÁNEA

Tema 11: El periodo de entreguerras (1919-1939)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Conocer los acontecimientos previos a la revolución de Octubre de 1917 y las medidas adoptadas por los bolcheviques tras la toma de poder.
- Explicar las medidas implantadas por Stalin para asegurar el desarrollo económico y el control social de la URSS.
- Conocer las causas que desencadenaron la "Gran Depresión" y saber interpretar el esquema de la misma.
- Conocer los principios en los que se basan los regimenes totalitarios: Benito Mussolini y Hitler
- Saber las medidas llevadas a cabo por el III Reich para defender su modelo de sociedad
- Explicar los objetivos y los logros de los movimientos sufragistas de las primeras décadas del siglo XX.

SUGERENCIA DIDÁCTICA

- Realizar un trabajo sobre el Tercer Reich, encontraremos recursos didácticos en: <http://brosiweb.de/alemania/historia/tercerra/index.htm> o en http://es.encyclopedia.msn.com/encyclopedia_961521157/Tercer_Reich.html
- Realizar el comentario de una película "El Gran Dictador" de Charles Chaplin siguiendo las pautas de la página 163 de tu libro.
- Realiza las actividades de ampliación propuestas por Casilda

VOCABULARIO Y PERSONAJES

Revolución Rusa, Zar, Iglesia ortodoxa, bolcheviques, mencheviques, Lenin, soviets, Duma, gobierno obrero, Ejército Blanco, Ejército Rojo, PCUS, sistema totalitario, dictadura del proletariado, Trotski, préstamos de guerra, taylorismo, fordismo, Bolsa, burbuja especulativa, crack bursátil, Gran Depresión, New Deal, Roosevelt, intervención del estado, irredentismo, fascismo, PNF, camisas negras, Duce, Guillermo II, Republica de Weimar, Partido Nacionalsocialista, Fuhrer, Hitler, GESTAPO, pureza de raza, campos de concentración, Leyes de Nuremberg

EJERCICIOS DE REFUERZO

Realiza un esquema de la Revolución Rusa.

Causas y consecuencias de la caída de la Bolsa de Wall Street.

Explica las características del contexto social y económico en el que se produjo el ascenso al poder de Adolf Hitler

Explica los principios de la ideología nacionalsocialista y las medidas que se implantaron para perseguir a la oposición. Explica después cuál fue la política economista y militarista del III Reich.

PARA SABER MÁS...

Revisar las direcciones dadas en la parte superior...

<http://www.clio.rediris.es/udidactica/IGM/guerra.htm>

<http://www.claseshistoria.com/iguerramundial/audiovizuales.htm>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/histesp/contextos/6973.htm>



EDAD CONTEMPORÁNEA

Segunda Guerra Mundial

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Conocer las causas que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial.
- Conocer los antecedentes bélicos a la guerra
- Identificar a los contendientes, los personajes, las fases de la guerra.
- Conocer todos los procesos y conferencias de Paz
- Analizar las consecuencias demográficas, económicas y políticas del conflicto.

SUGERENCIA DIDÁCTICA

- Visualizar la película de "La Ola" y realizar las actividades propuestas en el libro.
- Realizar un trabajo sobre la película "La vida es bella", "El niño del pijama de rayas", "El pianista"...(Recuerda que no se trata de hacer un resumen, sino un análisis)
- Realizar un trabajo sobre las Conferencias de Paz
- Realizar trabajo sobre los campos de concentración y el Holocausto.

VOCABULARIO Y PERSONAJES

Anschuss, Eje Roma-Berlín, Política de Apaciguamiento, Komintern, Churchill, Hitler, Stalin, Chamberlain, Pacto de Acero, Pangermanismo, Luftwaffe, Rommel, Mussolini, Roosevelt, Sudetes, Conferencia de Munich, Conferencia de Teherán, Conferencia de Yalta, Conferencia de Postdam, Conferencia de París, Yamamoto, Holocausto, Campos de concentración.

EJERCICIOS DE REFUERZO

- Esquema de las causas de la Segunda Guerra Mundial
- Indica qué territorios invadieron: Italia, Japón y Alemania.
- Enumera los principales líderes políticos que intervinieron en la guerra, identificando el país de procedencia.
- Relacionar las fases de la guerra.
- Analizar las consecuencias de la guerra.

PARA SABER MÁS...

<http://www.claseshistoria.com>