

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

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

ESPECIALIDAD GEOGRAFÍA E HISTORIA

**Autora: Sheyla Polo Martín
Director: Rafael de Miguel González**

2013/2014



**Universidad
Zaragoza**



ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| | 0 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO..... | 3 |
| 2.1 El marco teórico..... | 4 |
| 2.1.1 Competencias generales adquiridas..... | 4 |
| 2.1.2 Competencias transversales..... | 11 |
| 2.1.3 Competencias específicas de las Ciencias Sociales..... | 11 |
| 2.2 La experiencia en el centro educativo..... | 13 |
| 3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS | 16 |
| 4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS | 19 |
| 4.1 La programación didáctica | 19 |
| 4.2 La unidad didáctica | 21 |
| 4.3 El proyecto de investigación y evaluación docente. Estudio de caso..... | 22 |
| 4.4 Análisis reflexivo..... | 24 |
| 5. CONCLUSIONES | 34 |
| 6. PROPUESTAS DE MEJORA..... | 36 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 38 |
| 8. ANEXOS..... | 41 |
| Documento N° 1: La programación didáctica | 43 |
| Documento N° 2: La unidad didáctica..... | 68 |
| Documento N° 3: El proyecto de investigación y evaluación docente. Estudio de caso | 110 |

"Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca...
hay que medir, pensar, equilibrar...
... y poner todo en marcha.
Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...
y un kilo y medio de paciencia concentrada.
Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera enarbolada."

Gabriel Celaya

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster se presenta como una asignatura de carácter obligatorio, que pretende recoger y sintetizar en un único documento aquellas ideas y conocimientos más relevantes adquiridos durante todo este curso 2013-2014. Si bien he optado por la Modalidad A, que supone una versión menos innovadora, este texto, lejos de ser una mera recapitulación y enumeración de conocimientos, persigue aunar teoría y práctica. Pretende integrar ambas experiencias, no sólo lo aprendido en las aulas de la Facultad de Educación como alumnos, sino también en los centros como docentes, y analizarlas de forma crítica y reflexiva para que nos pueda ayudar a dilucidar la concepción más adecuada que tenemos sobre el docente ideal y la educación.

Se trata de la culminación de un largo año de proceso formativo que comenzó como un mero trámite, una posible salida profesional a una Diplomatura en Historia que no acababa de entusiasmarme. La realidad fue que, al poco tiempo, pude comprobar como mi idea de un profesor que se limita a exponer o “trasvasar” unos conocimientos en las cabezas de sus alumnos –algo que desgraciadamente había vivido en la mayor

parte de las ocasiones a lo largo de mi experiencia como alumna– se desvanecía y daba paso a otra percepción muy distinta. Es entonces cuando empecé a comprender la importancia de la figura del profesor, no sólo como aquel que enseña o transmite unos conocimientos, sino también como modelo de identificación para un alumnado, unos preadolescentes y adolescentes, que están conformándose como personas, desarrollando su identidad y personalidad. Aquí entran en juego otras disciplinas como la Sociología o la Psicología Social y Evolutiva que se mezclan con aquellas otras, como la Historia o la Geografía, que componen la práctica docente y cuya necesaria interdependencia hemos podido observar a lo largo de este Máster.

Pasando a hablar de la estructura, esta memoria comienza con un apartado de reflexión sobre la labor docente desde una perspectiva interdisciplinar, a través del análisis de los modelos de competencias adquiridos durante el Máster y su relación o puesta en contexto con aquello observado y vivido durante nuestro periodo de prácticas en el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar de Zaragoza. Intentaremos dibujar el perfil de lo que sería para nosotros el docente ideal, capaz de aunar una serie de competencias generales con otras propias y específicas de las Ciencias Sociales.

Tras este apartado que se engloba bajo el epígrafe de “La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo”, pasaremos a analizar de forma crítica las posibles relaciones existentes entre varios de los trabajos realizados durante el Máster, intentando trazar una discusión y un hilo conductor coherente que aporte conclusiones significativas sobre el propio proceso de enseñanza y la profesión docente. En este caso se corresponden con La programación didáctica, la unidad didáctica y el estudio de caso, y se adjuntan en la parte final de los anexos para una mejor comprensión de los mismos. Le sigue una sección de “Conclusiones y propuestas de futuro” en la que se llevará a cabo una evaluación crítica de mejora y formación permanente, para cerrar con un apartado de “Referencias documentales y bibliográficas” que pone fin a nuestro trabajo.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia Española, encontramos la siguiente definición de docente: (Del lat. *docens*, -*entis*, part. act. de *docēre*, enseñar)

1. Adj. Que enseña. 2. Adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza. Pero, ¿es ésta una definición adecuada? ¿Es la única función del docente la de enseñar?

La Educación es un asunto complejo en el que hoy en día se enmarañan cantidad de discursos que están en constante evolución. La visión de la enseñanza ha variado con el tiempo con bastante celeridad, no sólo a nivel epistemológico, la legislación gubernamental y las perspectivas cambian, y son los profesores los que se encuentran actualmente en el punto de mira.

Tal y como afirma Morales Vallejo (2009), el profesor ideal no existe, y encontramos tantos modelos como profesores hay. Cada contexto, cada aula, son diferentes y por tanto cada profesor y cada situación son únicas, y requieren de un método de actuación distinto. No obstante, y partiendo de la idea de que es complicado trazar un perfil de docente perfecto, sí podemos delimitar un conjunto de competencias que todo buen profesional debería reunir, y que conforman el esqueleto de este Máster.

A este perfil nuclear le añadiremos nuestra experiencia personal en el propio Centro de prácticas, explicaremos nuestro caso concreto y nuestra manera particular de actuar, acompañada de una autoevaluación crítica, de modo que ese perfil teórico trazado quede personalizado.

2.1 El marco teórico

A su vez, es necesario conocer y delimitar los fundamentos teóricos adquiridos a lo largo de este máster, en las distintas asignaturas y disciplinas, sin los cuales la adquisición de esas competencias de las que hablábamos antes hubiera sido imposible. Se trata de sintetizar las ideas y los aprendizajes más relevantes interiorizados durante el curso en las aulas.

2.1.1 Competencias generales adquiridas¹

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”, la finalidad de este máster es “proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional,

¹ Ver Anexos, cuadro pág. 41.

Enseñanza de idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente”.

Se enumeran un total de cinco grandes competencias que confieren sentido al mismo y que son conformes a lo que establece la “Ley Orgánica de Educación y la Orden 3858/2007”.

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.*

Todo docente debe conocer y trabajar al amparo de la legislación y la normativa educativa vigente. Esta competencia pretende, precisamente, que los estudiantes sean conscientes de ese marco legislativo, del mapa documental que rige todo centro educativo y permite su buen funcionamiento, así como un buen desarrollo de la profesión docente. Pero con conocer la teoría no basta, pues ésta debe aplicarse siempre a la práctica y, por tanto, a la realidad del centro, en la que aspectos como la economía, la política, la sociedad o el nivel cultural delimitan un contexto específico y muy a tener en cuenta en nuestra futura labor como profesores.

Dejando a un lado el entramado burocrático, un centro escolar es una institución conformada por seres humanos; alumnos, profesores, Personal de Administración y Servicios, familias, etc... que integran una comunidad, por ello es necesario que el alumno estudie los fenómenos colectivos que ocurren entre ellos, tanto dentro como fuera del aula. Conocer la realidad social del centro y de la Educación es determinante. La parte de sociología que tiene que ver con esta competencia abarca desde las diferentes macro-estructuras de naturaleza social, política, económica y cultural, que ya hemos mencionado, hasta otras más específicas y de vital importancia como son la familia, el grupo de iguales y el propio centro, que se definen como agentes de socialización.

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.*

El objetivo de esta competencia es que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo del alumnado desde el ámbito de la psicología social y evolutiva. Mientras que la primera se encarga de la interacción, cohesión y comunicación del grupo, la segunda estudia los cambios conductuales que se producen en la personalidad del adolescente debido a factores biológicos, como el sexo y la edad, y sociales.

No todas las personas que nos rodean son igualmente relevantes en la configuración de nuestro autoconcepto², sólo aquellas que son especialmente importantes para nosotros. En este círculo más interno y de mayor relevancia se sitúan los miembros más próximos de la familia, los iguales y el profesor. Un adolescente es un ser humano en pleno proceso de desarrollo y formación, en plena búsqueda de su identidad, y es en este proceso identitario en el que el docente adquiere una vital importancia. Periodo en el que los preadolescentes y adolescentes todavía están conformándose como personas, desarrollando su identidad y su personalidad, siendo nuestra labor la de orientarlos y guiarlos a en el mundo que les rodea. Si sabemos conocer lo que ocurre “dentro” y “fuera” de nuestros alumnos, seremos capaces de establecer un buen clima en el aula y el entorno escolar y potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados y fructíferos.

Para Morales Vallejo (2009) un buen profesor sería aquel que es capaz de educar y prima las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula y que pueden extrapolarse fuera de ella para llegar a otros ámbitos como el familiar o el personal.

² “Percepción o idea que una persona tiene de sí misma, de sus características físicas, emocionales, intelectuales y sociales. “Quién soy yo para mí mismo”. Este concepto no es inamovible, varía con el paso del tiempo y está determinado por diversos factores como son, entre otros, las experiencias, los intereses y preferencias, el entorno social de la persona o la opinión que los demás tienen sobre ella”.

Hasta hace muy pocos años, los profesores estaban acostumbrados a considerar al alumnado como un grupo homogéneo y estandarizado en el que la única diversidad posible se encontraba en la comparación entre aquellos “alumnos buenos” que sacaban notas altas, y aquellos “malos” que obtenían los peores resultados. Pero los nuevos planteamientos educativos dan importancia a la satisfacción de la numerosa diversidad presente en el aula, cada alumno es un mundo y es importante que conozcamos sus cualidades, sus señas de identidad, para poder formarlo no sólo desde el plano académico sino también desde el de la calidad y excelencia humana.

Es por esta razón, para complementar mi formación en el interesante terreno de la psicología, y siendo consciente de la enorme diversidad existente en las aulas, por la que decidí cursar la asignatura de “Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”, que sin duda fue un complemento idóneo para mi formación.

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 como potenciarlo.*

Con esta competencia se pretende que el alumno comprenda los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrolle unas destrezas básicas que le permitan planificar y diseñar herramientas educativas válidas que ayuden a los adolescentes en su proceso de aprendizaje y potencien su creatividad y habilidades cognitivas, desechando la versión más academicista que se orienta hacia la simple memorización de unos contenidos. Se trata de aprender a enseñar y de ayudar a los alumnos no sólo a adquirir una serie de conocimientos sino también a crecer como personas y en sociedad.

Para saber impulsar y tutorizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con éxito, debe hacerse de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías de aprendizaje más relevantes, puesto que entorno a ellos pivotan las principales metodologías educativas seguidas por los docentes. Estamos hablando del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Ya en 1994, Alan Guskin señalaba en un artículo en *Change* que “[...] el formato claramente pasivo de exposición-discusión donde el profesor habla y la mayoría de los estudiantes escuchan, es contrario a casi cualquier principio de disposición óptima para el aprendizaje del estudiante”. Efectivamente, en el transcurso de los últimos años, se ha producido un enorme cambio en el paradigma de la educación, que abandona las teorías conductistas –paradigma de la enseñanza–, para dar paso a aquellas constructivistas –paradigma del aprendizaje–, que acaban con la posición privilegiada de la clase magistral (Jonassen y Land, 2000). El cognitivismo sería un estadio intermedio entre ambas teorías.

Para comprender lo que es el “Paradigma de la Enseñanza” basta con asomarnos a las estructuras y las aulas de nuestras universidades, en las que el método por excelencia son las sesiones expositivas de cincuenta minutos que aportan una gran cantidad de información y conocimientos. Pero mucho más difícil de ver es el “Paradigma del Aprendizaje” que tiene todavía que encontrar su expresión en estructuras y procesos en alguna institución (Barr y Tagg, 1995).

Estas tres dimensiones de las que hemos hablado son la primera referencia teórica a tener en cuenta a la hora de desempeñar nuestra labor docente, pero carecen de valor si no se acompañan de otros recursos y tácticas que completan en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la ayuda de la familia, el docente debe aprender a motivar y despertar el interés y la curiosidad en sus alumnos, fomentando la autonomía y el trabajo personal, y a entablar con ellos relaciones interpersonales que eviten los prejuicios y los estereotipos de cualquier tipo. De este modo, crearemos un clima idóneo que favorecerá y dará fluidez a este proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela es un espacio que educa, y el simple hecho de disponer las mesas de una forma u otra, decorar las paredes... nos dice mucho de los planteamientos pedagógicos elegidos por el profesor.

Todo este proceso tiene que ir acompañado de un correcto planteamiento de las metodologías de evaluación, de atención a la diversidad y del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de las que

hablaremos más adelante, y que permiten generar nuevos espacios educativos y mejorar la adquisición del aprendizaje.

Otro aspecto importante lo encontramos en las expectativas. En esta nueva cultura del aprendizaje, si bien “nuestras expectativas no son, ni la causa del éxito ni la causa del fracaso de nuestros alumnos” (Morales, 1998), la responsabilidad del maestro respecto a tener altas expectativas en cuanto a sus aprendices y generar sentimientos de aceptación y autoestima, es muy importante (Pozo, 1999). Estamos hablando del conocido “Efecto Pigmalión”³, algo a tener muy en cuenta en el ámbito educativo, y que he querido concentrar en esta cita de la obra de teatro homónima, escrita por George Bernard Shaw en 1913:

[...]Mire, real y sinceramente, aparte de las cosas que todo el mundo puede lograr (como vestirse y hablar correctamente), la diferencia entre una señora y una florista no reside en cómo se comporten, sino en cómo se las trata. Yo seré siempre una florista para el profesor Higgins, porque él siempre me trata como a una florista, y así siempre lo hará; pero sé que puedo ser una señora para usted porque usted siempre me trata como a una señora y siempre lo hará así.

Con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como un proceso de comunicación entre el profesor y el alumno, decidí cursar en el segundo cuatrimestre la asignatura de “Habilidades comunicativas para Profesores”, con la que pude aprender y desarrollar diversos recursos y estrategias discursivas y de interacción, que me fueron de gran utilidad durante los dos últimos periodos del *Practicum*.

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

A través de esta competencia se pretende que el estudiante trabaje los diferentes mecanismos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la didáctica de las

³ En Psicología y Pedagogía, uno de los sucesos que describe cómo la creencia que tiene una persona puede influir en el rendimiento de otra.

Ciencias Sociales, y conozca las disposiciones curriculares de los documentos oficiales para ESO y Bachillerato, así como los distintos conceptos básicos, modelos y perspectivas, con el objetivo de que sea capaz de desarrollar los fundamentos básicos del diseño curricular e instruccional. Estos conocimientos le permitirán diseñar y organizar actividades y realizar su propia programación didáctica, así como una unidad didáctica, que luego tendrá que adaptar y poner en práctica en el contexto real del centro de prácticas.

Del mismo modo, tendrá que saber poner en práctica unos métodos de evaluación adecuados a sus propósitos y objetivos, y que sean útiles a la hora de medir lo que los estudiantes han aprendido. La evaluación juega un papel importantísimo en el proceso de aprendizaje y debe estar totalmente integrada dentro de él. Si queremos ayudar a nuestros alumnos a aprender es necesario decirles no sólo lo que están haciendo mal, sino también lo que necesitan para mejorar (Brown, 2004/2005). Este *feedback* sumativo debe realizarse a lo largo de todo el curso, y aunque costoso por la cantidad de tiempo necesario para cada alumno, debe estar en el epicentro de este proceso y puede traducirse en lo que, bajo mi punto de vista, es un buen criterio de evaluación; “la evaluación formativa”. Con ella corregiremos los errores a tiempo y condicionaremos un estudio crítico e inteligente.

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.*

Conocer las líneas más relevantes de investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales, los planteamientos, las metodologías y las posiciones teóricas fundamentales, son algunos de los aspectos clave de los que partirá el estudiante para poder llevar a cabo un análisis crítico de la actividad docente, que le permita identificar pros y contras en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar de forma minuciosa la actividad educativa en todos sus aspectos. Así, siendo conscientes de la importancia de la innovación pedagógica, estaremos en condiciones de conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza y de la educación. Una educación en constante evolución y cambio, cuyos

conocimientos deben actualizarse y adaptarse al contexto cambiante de la sociedad actual.

La puesta en práctica de esta competencia se llevaría a cabo durante el tercer periodo de *Practicum*, a través de diversas entrevistas y metodologías con las que se pretendía averiguar las creencias epistemológicas y concepciones de nuestro tutor sobre la labor docente, la función de las Ciencias Sociales y la Educación en general.

2.1.2 Competencias transversales

Junto con las competencias generales anteriormente descritas, todo docente debe desarrollar otro tipo de aptitudes que están íntimamente ligadas a las anteriores, pues la adquisición de las primeras nos lleva a estas segundas, pero que centran su atención en el ámbito personal, en la mejora de las cualidades y capacidades personales del docente, y no tanto en su labor. Las enumeramos a continuación:

1. *Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.*
2. *Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.*
3. *Desarrollo de la autoestima.*
4. *Capacidad para el autocontrol.*
5. *Desarrollo de la automotivación.*
6. *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.*
7. *Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de público.*
8. *Capacidad para la empatía.*
9. *Capacidad para ejercer el liderazgo.*
10. *Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.*

2.1.3 Competencias específicas de las Ciencias Sociales

Una de las cosas que más me costó cuando comencé este Máster fue cambiar de mentalidad, comprender que había dejado de ser una historiadora para convertirme en una profesora de Ciencias Sociales, lo que significaba abandonar la exclusividad de la

especialidad de Historia para abrazar otras ramas que no dominaba de igual manera como Geografía, Filosofía o Historia del Arte.

Así pues, como futuros profesores de Ciencias Sociales, junto con todas las anteriores, debemos adquirir una serie de competencias específicas que nos ayuden a entender y explicar mejor estas disciplinas, y que hemos podido desarrollar gracias a las asignaturas de “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa” y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. Son las siguientes:

- 1. Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*
- 2. Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*
- 3. Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos.*
- 4. Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje.*
- 5. Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de secundaria de geografía e historia.*
- 6. Demostrar las destrezas requeridas para la enseñanza de la geografía y la historia en educación secundaria, conforme a los requerimientos del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Nos encontramos ante una ciencia difícil, que necesita de complejas estructuras mentales para la correcta construcción del conocimiento. Por ello, es fundamental que los profesores de Ciencias Sociales acompañen al alumno en el proceso de búsqueda y procesamiento de la información, que le ayuden a entender el mundo que le rodea y del que es partícipe como ciudadano. Se trata de un trabajo muy alejado de la extendida y errónea imagen de carácter enciclopedista que en general la gente tiene de las Ciencias Sociales y que hace que los propios alumnos consideren la Historia, el Arte o la Geografía como materias aburridas repletas de datos que deben memorizar como si de un listín de teléfonos se tratara. Tenemos que hacerles comprender que el tiempo y el espacio geográfico no engloban meros listados memorísticos sino que incluyen connotaciones sociales y económicas que permiten abordar el conocimiento profundo de la sociedad (Souto González, 1998 y Prats, 2001).

Se trata de que nuestros alumnos valoren lo que tenemos, nuestra herencia cultural y artística, nuestro pasado y, en definitiva, lo que actualmente somos, que se pregunten el porqué y el cómo de las cosas y vayan poco a poco haciéndose intelectualmente independientes.

A continuación mostramos la relación entre las competencias específicas adquiridas en el Máster y las asignaturas en las que se trabajan:

2.2 La experiencia en el centro educativo

Como ya hemos comentado, el Máster de Educación está dividido en dos dinámicas de trabajo: la primera, ese corpus teórico de conocimientos que hemos abordado en los epígrafes anteriores, y la segunda, correspondiente a la experiencia en el centro, y sin la cual, bajo mi punto de vista, todo ese marco teórico que nos habla de la profesión docente no tendría sentido. De hecho, creo que los tres periodos de Prácticas realizados han sido sin duda lo más destacable y provechoso de este curso, pues por un breve periodo de tiempo podemos experimentar “en carnes” lo que se siente al ponerte frente a una clase y ser un profesor “de verdad”, tener una primera toma de contacto con la realidad del mundo educativo.

El centro donde pude realizar las prácticas es el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar de Zaragoza. Tuve mucha suerte en cuanto a la elección del

mismo y al tutor que se me asignó, pues se trataba de Antonio Molpeceres, antiguo profesor de Bachillerato y gran amigo. Esto sin duda facilitó las condiciones de trabajo, que fueron siempre muy favorables y satisfactorias. Mi tutor me dio total libertad a la hora de interactuar con los alumnos, ya desde el *Practicum I*, en el que pude ayudarle a desarrollar algunas sesiones, y también a la hora de poner en marcha mi Unidad Didáctica, que diseñé de forma completa y personal, teniendo la posibilidad también de evaluarla. Incluso pude realizar con los alumnos una ruta artística por Zaragoza durante toda la mañana como parte de mi Unidad Didáctica, que trataba sobre el Renacimiento y el Barroco. En resumidas cuentas, me sentí como una más en el colegio y fue una experiencia muy enriquecedora que jamás olvidaré.

En el primer periodo de prácticas (*Practicum I*), pudimos analizar de primera mano los documentos principales que todo centro escolar debe tener y a partir de los cuales se rige, como pueden ser el Plan General Anual (PGA), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) o el Proyecto Educativo del Centro (PEC) por mencionar algunos. Documentos que nos permitieron conocer el contexto legal y social del centro asignado y así comprender el marco institucional de la educación actual. Este *Practicum* está en total consonancia con Competencia nº 1⁴, que se trabajó muy concienzudamente en la asignatura de “Contexto de la Actividad Docente”. Aunque fueron únicamente dos semanas, el contacto directo y la observación en las aulas nos permitió realizar apreciaciones y sacar conclusiones que más tarde nos serían de gran utilidad en el *Practicum II y III*.

En estos dos últimos periodos de prácticas, que en verdad fueron como uno solo, se llevó a cabo la elaboración y puesta en práctica de la Unidad Didáctica que nos tocó impartir en el centro para la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. En mi caso, mi tutor me dio a elegir entre dos temas muy diferentes el uno del otro y que además implicaban cursos de distinto nivel: por un lado, el de la globalización para los cursos de 4º de la E.S.O, y por otro, el tema del Arte en la Edad Moderna para los grupos de 2º de la E.S.O. Decidí

⁴ 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.

adentrarme en el mundo del Renacimiento y del Barroco, la época de Da Vinci y Velázquez, asumiendo que suponía un reto para una Licenciada en Historia como yo, que no tocaba un libro de Arte desde Bachillerato. Entonces y más que nunca comprendí lo que ya sabía, que la Historia no se entiende sin el Arte, la Geografía o la Filosofía, y si queremos ser buenos profesores de Ciencias Sociales debemos empezar a formarnos también en estas otras materias hasta equipararlas con lo que ya sabemos de nuestra especialidad.

El hecho de que se tratara de dos grupos muy diferenciados, uno de ellos dentro del Programa de Aprendizaje Básico (PAB), terminó de llamar mi atención, pues este aspecto resultó muy interesante a la hora de trazar una comparativa entre ambos cursos del mismo nivel, y poner en práctica una serie de metodologías personalizadas que permitieran satisfacer esta diversidad.

Además de la unidad didáctica, tuvimos la oportunidad de poner en marcha una labor de investigación a través de un proyecto cuyo objetivo era conocer y analizar las creencias epistemológicas y la labor docente de nuestro tutor del Centro. Para ello, hicimos uso de lo aprendido en la asignatura de “Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte”, y de las distintas metodologías que habíamos estudiado, como el Cuestionario ATI (*Approaches to Teaching Inventory*) de Prosser y Trigwell, la entrevista en profundidad, etc.

En resumidas cuentas, mi experiencia durante estos tres periodos de prácticas me ha permitido ver, desde mi inexperiencia en cuanto a trabajar en un nuevo escenario, que toda práctica conlleva una observación concienzuda, un primer conocimiento teórico, que en este caso viene de la mano de las distintas asignaturas que se cursan a lo largo de este Máster y que nos han permitido adquirir unas competencias básicas con las que desenvolvemos en este nuevo contexto del aula.

Un buen conocimiento de la teoría es fundamental para un correcto desempeño de la labor docente. No obstante, esta afirmación choca con lo que pude observar durante el *Practicum I*, enfocado al estudio del marco legislativo y burocrático del centro. Si bien es cierto que todos los profesores del centro conocían los principales documentos, muchos de ellos desconocían el contenido del mismo o no lo tenían muy en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones o unidades didácticas, lo que me

hizo pensar que la teoría vista en las aulas de la Facultad de Educación igual no era todo lo útil que parecía. Lo cierto es que el currículo oficial establece muchas normas o postulados idóneos por así decirlo, que a la hora de la verdad es difícil asumir o poner en práctica, teniendo que adaptarse a las circunstancias y al contexto real. Esto es algo que también he comprobado al elaborar mi propia programación didáctica para las asignaturas de “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa” y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”. Una cosa son tus propósitos, tu “plataforma”, tu creencias en cuanto a la educación y tu asignatura, y otra muy distinta la realidad, y en ocasiones es complicado adaptar estas intenciones a la práctica y seguirlas al pie de la letra, por la rigidez del formato de Selectividad, por la diversidad de alumnos, los conocimientos previos de la clase, etc.

Durante los *Practicum II* y *III*, la consonancia entre teoría y práctica sí que se hizo mucho más evidente, y pude empezar a aplicar los conocimientos adquiridos en psicología didáctica o pedagogía, diseño de actividades, etc. Dejé de ser un simple espectador para convertirme en un actor más de la escena y compartir protagonismo con el resto de alumnos de la clase, y sin duda eso fue lo más gratificante de todo el Máster.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Una de las cosas que caracteriza este Máster es la gran cantidad de trabajos que hemos tenido que realizar. De carácter individual o colectivo, de mayor o menor extensión, portfolios y relacionados con distintos ámbitos o áreas educativas, pero hay tres que bajo mi punto de vista destacan tanto por su complejidad, nivel de exigencia y esfuerzo requeridos, como por su interrelación con el resto de asignaturas del curso y, sobre todo, con los periodos de *Practicum*. Es por esto, y porque personalmente me sentía bastante satisfecha con el trabajo realizado y los resultados obtenidos, por lo que he decidido analizar la programación didáctica, la unidad didáctica y el proyecto de investigación para el estudio del desarrollo y la orientación docente.

En primer lugar, la programación didáctica se realizó durante el primer cuatrimestre y de forma conjunta para las asignaturas de “Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía” y “Fundamentos de diseño instruccional en

las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía de la Empresa”, impartidas por el profesor Javier Paricio. La unidad didáctica para la asignatura de Rafael de Miguel “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” y en tercer lugar, el proyecto de investigación o estudio de caso para la asignatura de “Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte”, impartida a su vez por el primero. En el siguiente apartado entraremos más en profundidad y comentaremos de forma más detallada en qué consistían estos trabajos y las soluciones que se eligieron para cada uno de ellos.

A su vez, me ha parecido interesante analizar de forma crítica estos tres trabajos por una serie de motivos que expondré a continuación:

Si para llegar a ser buenos docentes tenemos que partir de una base teórica que garantice la adquisición de una serie de competencias -anteriormente descritas- que nos hagan aptos y válidos para la docencia, creo que estos tres trabajos son los que más me han servido para el desarrollo y puesta en práctica de las mismas, no sólo como alumna sino también como docente, por su estrecho vínculo con los periodos de prácticas en el centro, como ya he mencionado. Se trata de la parte documental más próxima y viviente al contexto en el que aplicaremos nuestra labor docente, y permiten poner en práctica todo el cuerpo teórico de conocimientos aprendido en otras de las asignaturas del Máster.

Aunque la programación didáctica se queda un poco apartada de este planteamiento desde la practicidad y la aplicabilidad del que estoy hablando, puesto que tanto la unidad didáctica como el proyecto de investigación han sido desarrollados en los periodos de *Practicum II* y *III*, respectivamente, creo que su análisis también nos puede ser de gran utilidad a la hora de sacar una serie de conclusiones. En primer lugar, porque referirse a nuestra unidad didáctica implica necesariamente hacer alusión al documento del que nace. La unidad didáctica es el último nivel de concreción curricular elaborado por el docente para cada uno de los cursos que imparte, y se interrelaciona y forma parte de otro documento de carácter más general como es la programación didáctica, que rige la actividad educativa anual de una asignatura concreta para un curso determinado, y que a su vez nace de la Programación General Anual del centro. Con esto queremos decir que, de forma inevitable, ambos documentos, programación y

unidad, están relacionados entre sí, siendo ésta otra de las razones que me han llevado a seleccionarlos.

Por otro lado, y conectando ahora con el proyecto de investigación o estudio de caso, en los tres trabajos encontré un hilo conductor que podía resultar de interés. Mi intención es comprobar la labor del profesor desde que piensa una asignatura, la dota de sus creencias y concepciones epistemológicas, la diseña, y finalmente la pone en práctica. Del mismo modo, conocer y analizar los planteamientos educativos de un docente su “plataforma”, implica adentrarnos en su metodología y su forma de evaluar, que son reflejo de la consonancia o no con sus objetivos y concepciones originarias.

Partiendo de la programación didáctica, conoceremos las creencias y concepciones básicas sobre la asignatura por parte de su diseñador, la que escribe, centrándonos en los aspectos relacionados con los planteamientos metodológicos, que nos permitirán conocer la propia orientación hacia un modelo u otro de aprendizaje. Veremos si esos planteamientos teóricos se cumplen en el contexto real de un aula, las del I.E.S Virgen del Pilar de Zaragoza, mediante el análisis de nuestra unidad Didáctica, haciendo de nuevo hincapié en las actividades y metodología propuestas. Y, por último, gracias al proyecto de investigación, analizaremos esas mismas ideas en la figura de mi tutor de centro, Antonio Molpeceres.

Otra de las razones por las que los he decidido conectar la programación y la unidad con el estudio de caso, es porque al evaluar el trabajo del tutor del *Practicum* se aprende a interpretar datos y situaciones reales de enseñanza-aprendizaje dentro de un centro escolar, podemos reflexionar sobre la práctica docente, sobre sus planteamientos metodológicos, para posteriormente someter nuestra propia labor durante el periodo de prácticas a una autocrítica. Podremos recapacitar sobre nuestras propias creencias y evaluar nuestra unidad didáctica, el trabajo realizado, pudiendo plantearnos una serie de propuestas de mejora o cambios para el futuro.

Además, da la casualidad de que el tutor del *Practicum*, Antonio Molpeceres, fue mi profesor de Arte cuando cursé 2º de Bachillerato. Su forma de enseñar, siempre enfocada hacia los modelos constructivistas que potencian el aprendizaje profundo y significativo, me llamó la atención hace ya siete años, podría decirse que fue uno de esos profesores que marcaron mi proceso de aprendizaje y mi vida. Así pues, de forma

inevitable, dejó su impronta en mi forma de comprender la educación y es un modelo que he seguido y que me ha inspirado a la hora de impartir mis propias clases en el centro de prácticas. Por este motivo he querido comparar mis propias creencias sobre la educación, mi metodología –recogidas en la programación y en la unidad didáctica- con las suyas, que quedan reflejadas en el estudio de caso, y a partir de éstas poder mejorar y completar las mías. Es como una especie de círculo, cuyo objetivo es siempre la mejora de la práctica educativa.

Por estas razones anteriormente descritas creo que puede ser interesante conectar e intentar analizar estos tres trabajos.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

Antes de entrar a analizar y relacionar estos tres trabajos, creemos necesario hacer una pequeña introducción sobre cada uno de ellos, en qué consistían y cuáles fueron los aspectos más significativos de cada uno.

4.1 La Programación didáctica

Según el Ministerio de Educación y Ciencia, una programación es un “conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permiten alcanzar los objetivos previstos (MEC, 1996, p. 11). Es por tanto una herramienta de planificación a partir de la cual empezar a elaborar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una materia específica para un curso académico completo. Su elaboración corre a cargo del docente que la pondrá en práctica y cuenta con unos apartados específicos que deberán ser coherentes con la política pedagógica del centro educativo, y adaptarse a las características específicas del alumnado.

No obstante, nuestra programación didáctica no es una programación al uso, y más que responder a unas directrices marcadas por el currículo –piedra angular que regula la enseñanza-, busca una reflexión personal sobre las perspectivas y las concepciones epistemológicas de la que escribe. En función de mis propios conocimientos previos, elegí la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo para el curso de 1º de Bachillerato, que plasma mi forma ideal de entender la enseñanza de

Historia. El objetivo más importante de este proyecto era plasmar todo lo aprendido en clase a través de una reflexión epistemológica sobre el estado actual de la educación, y más concretamente de esta asignatura, a partir de cinco⁵ grandes perspectivas de orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de entre las que elegiríamos nuestra visión particular.

Los apartados que conforman el eje vertebrador de este documento son los siguientes:

- Propósitos
- Análisis del marco y del contexto curricular
- Esquema de objetivos generales de la asignatura
- Planteamiento metodológico general
- Planteamiento general del sistema de evaluación
- Secuencia de bloques de trabajo en su disposición temporal y modelo de actividades propuesto

De todos ellos se desprenden las siguientes conclusiones: Partimos del objetivo de que nuestros alumnos comprendan los aspectos fundamentales de la actualidad mundial, de su problemática y de los cambios profundos a los que se ha visto sometida con el paso del tiempo, para que así puedan situarse de forma consciente en la realidad en la que vivimos, entendiéndola como el resultado de un proceso que se construye en el pasado y se proyecta hacia el futuro. Si bien la transmisión de contenidos debe tenerse en cuenta como punto de partida fundamental, aprender Historia no puede ser únicamente aprender hechos, como bien apunta Peter Lee (1994). El aprendizaje de lo que ocurrió debe estar intrínsecamente ligado al porqué ocurrió, de modo que la asignatura invite al estudiante a formularse preguntas y a concebir hipótesis, fomentando sus capacidades para el análisis, la inferencia, la interpretación crítica y la emisión de juicios propios sobre diversos aspectos. Circunscribirnos a una visión estrictamente académica sería abogar por un conocimiento unívoco, de una sola posible interpretación.

Planteamos la asignatura desde una perspectiva socio-política, que no prima los acontecimientos sino las trayectorias de pensamiento y reflexión destinadas a que el

⁵ Estamos hablando de las perspectivas “socio-política”, “económica-laboral”, psico-educativa”, “académica” y “didáctica”, que suponen distintas formas de concebir el currículo y la enseñanza.

alumno comprenda el mundo en el que vive y los problemas que entraña, que no obstante no puede concebirse si no existe detrás un desarrollo psicológico básico con el que el alumno pueda desarrollar un grado de madurez cognitiva que le permita comprender los procesos históricos, forjar un pensamiento propio y una moral autónoma.

4.2 La Unidad didáctica

En lo referente a la unidad didáctica, como ya anunciábamos, ésta se incluye dentro de la programación de aula que recoge todas las unidades del curso para una asignatura en concreto y que, junto a la programación didáctica, forman parte de la Programación Anual del centro. Deberá concretar los objetivos de aprendizaje que se buscan para la consecución de una serie de competencias básicas, los contenidos específicos, las orientaciones didácticas y metodológicas, el desarrollo de las actividades y tareas propuestas y los criterios e instrumentos de evaluación, todo ello adaptado a los espacios, recursos y contexto general del centro educativo.

Nuestra unidad, dedicada al Arte de la Edad Moderna, se enmarca dentro de la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia de 2º de E.S.O, que cuenta con un carácter obligatorio para todos los alumnos. Más concretamente, dentro de la Programación Anual del centro, se correspondería con las unidades 10 “El cambio cultural: El Renacimiento y la Reforma” y 13 “La Europa del Barroco”, pertenecientes a los bloques 2 “Población y sociedad” y 3 “Las sociedades preindustriales”, respectivamente, ya que no existe como un bloque único y diferenciado en sí, sino que surge de la combinación de los dos primeros temas (10 y 13). Está dirigida a alumnos de entre trece y catorce años, con una trayectoria o unos conocimientos artísticos escasos o casi inexistentes, aspecto a tener muy en cuenta por parte del profesor, que tendrá que adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los conocimientos previos.

En un total de nueve sesiones –incluyendo el examen-, se pretende introducir a los alumnos en el conocimiento de los principales movimientos artísticos de la Edad Moderna, Renacimiento y Barroco, haciendo un repaso de los autores y obras más representativas, para ponerlos en relación con el contexto político, social y cultural, en el que se insertan. Nuestro propósito primordial será el de despertar en los alumnos el interés por el Arte y su historia, entendiéndolo como algo valioso e importante para

comprender las sociedades pasadas y la que nos rodea, y concibiendo la obra de arte -ya sea en cualquiera de sus manifestaciones arquitectónicas, pictóricas o escultóricas- como la impronta material de una determinada sociedad, como una forma de expresión marcada por el devenir histórico, político y cultural de un momento y un tiempo concreto, como un conjunto de circunstancias y factores y no un mero objeto aislado y desvinculado de todo aquello que le rodea. No podemos entender el Arte si no entendemos el marco histórico y geográfico que lo fomenta, por lo que no podremos abordar esta unidad sin recurrir a otras disciplinas como la Historia o la Geografía.

Para ello, nos alejaremos de la visión más académica que entiende esta materia como un corpus enciclopédico de conocimientos, una mera catalogación de obras, estilos y autores, y nos centraremos en una visión más integradora, que contextualice estas obras, estilos y autores dentro de los ámbitos social, político y de pensamiento de la época, en este caso la Edad Moderna, la Europa del Renacimiento y del Barroco. No obstante, el conocimiento y aprendizaje de una terminología y unos conceptos precisos será necesario para el desarrollo de la materia a la hora de abordar los aspectos formales de las obras.

4.3 El Proyecto de investigación y evaluación docente. Estudio de caso

El objetivo de este proyecto de investigación será un estudio de caso que retrate las concepciones epistemológicas del docente acerca de las Ciencias Sociales y la Educación y en qué modo esas concepciones se trasladan a su proyecto curricular, formativo y metodológico. Nuestra fuente primaria de información será nuestro tutor de prácticas, Antonio Molpeceres, profesor de Historia y Geografía en el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar.

A través de una metodología de investigación cualitativa basada en entrevistas, cuestionarios y, por supuesto, nuestra propia observación, el estudio intentará clarificar aspectos como qué se aprende y qué objetivos se persiguen, cómo concibe el profesor la materia, qué es lo que considera valioso, cuál es su postura respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, etc. En definitiva, se trata de contrastar las creencias implícitas y los criterios o propósitos del profesor con las dinámicas que acaecen en el

aula, es decir, establecer un balance entre lo que se pretende hacer, lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace.

Para ello, partiremos de un marco-teórico general que bebe de las distintas teorías sobre las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se han visto en clase. A continuación se exponen los instrumentos mediante los cuales ha sido posible recabar toda la información:

- Un cuestionario inicial como toma de contacto e introducción a nuestro estudio de caso.
- Un cuestionario ATI *-Approaches to Teaching Inventory-* creado por Michael Prosser y Keith Trigwell (Prosser y Trigwell, 1999) como herramienta para medir la forma en que los docentes plantean su enseñanza en una situación determinada.
- Una entrevista semiestructurada en profundidad.
- La propia observación activa o participante⁶ que se “entromete” en el entorno natural del alumnado y el profesor.

Gracias al contraste de los resultados obtenidos con todas estas herramientas, estaremos en condiciones de trazar un perfil educativo de nuestro tutor, comprender los motivos y las creencias que lo mueven y comprobar si existe una concordancia entre las intenciones y la práctica educativa del mismo, entre sus ideales y su praxis y metodología en el aula. Este trabajo resulta crucial para comprender la profesión docente desde el marco de la experiencia y la innovación educativa.

De este estudio se desprende que el planteamiento de enseñanza de un determinado docente está compuesto por un tipo de intención o propósito –que puede oscilar desde la mera transmisión de información y conocimientos, hasta las teorías más constructivistas que buscan el cambio conceptual en sus alumnos-, y por un tipo de estrategia –centrada en el profesor o bien en el estudiante-. Para que el lector lo entienda mejor, si aplicamos esto en relación al cuestionario ATI, que es uno de los instrumentos principales que articular nuestra investigación, podríamos distinguir dos tipos de categorías o grandes modelos en función de la posición del profesor respecto al

⁶ En Kawulich, B. B. (2005), La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

proceso de enseñanza-aprendizaje: El primero, CCSF “*Conceptual Change-Student Focused*”, es decir; un planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante y, por ello, la estrategia a llevar a cabo está centrada en él. Y el segundo, IITF, o lo que es lo mismo “*Information Transmission-Teacher Focused*”; planteamiento de enseñanza cuyo propósito es transmitir al estudiante información sobre la materia. La estrategia en este caso tiene como centro al propio docente, mientras que el estudiante es un mero receptor.

Por último, mencionar que la primera parte del trabajo se realizó de forma grupal, reservando el apartado de discusión de los resultados para el análisis individual, que será en el que nos centraremos en el siguiente apartado.

4.4 Análisis reflexivo⁷

Aunque establecer una comparación de tres proyectos a la vez puede resultar algo caótico y dificultoso, trataremos de argumentarlo de la mejor manera posible para que el lector pueda comprender y seguir las explicaciones sin demasiado problema.

En primer lugar, y para poner en situación al lector, el análisis de la programación nos permitirá examinar nuestras creencias epistemológicas en cuanto a la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la unidad didáctica comprobaremos si esas creencias llegan a cumplirse en el contexto real de un aula y si son coherentes con las actividades propuestas. De este modo podremos analizar también el tipo de metodología que se desprende de las mismas, y por tanto nuestra propia posición en cuanto a un modelo u otro de enseñanza, y a su vez compararlo con los resultados obtenidos en el proyecto de investigación sobre las concepciones de nuestro tutor. Esto nos hará reflexionar sobre nuestros aciertos y errores, sobre nuestra forma de enseñar, nos hará volver a pensar nuestra plataforma y al mismo tiempo estaremos mejorando e innovando la propia práctica docente.

Así pues, estaríamos conectando y relacionando los tres trabajos descritos brevemente en el apartado anterior, en torno a tres puntos clave a partir de los que iremos creando el entramado de nuestra reflexión:

⁷ Los tres trabajos en torno a los que se articula este análisis se incluyen en el apartado de anexos para un mejor seguimiento y comprensión de los mismos.

- En primer lugar conectaremos la teoría con la práctica, la programación didáctica con la unidad, desarrollada durante el *Practicum II*. Para ello veremos si las creencias epistemológicas que se desprenden nuestra programación se cumplen y se pueden llevar a cabo a su vez en nuestra unidad didáctica.
- En segundo lugar, analizaremos el planteamiento metodológico llevado a cabo en nuestra unidad didáctica, con el objetivo de realizar una reflexión crítica sobre el desarrollo del aprendizaje profundo a partir de la puesta en marcha de una serie de actividades que potencian la enseñanza y el aprendizaje activo.
- Y por último, acudiremos al estudio de caso para situar nuestra forma de ver la enseñanza y nuestra actuación en cuanto a uno de los modelos de enseñanza propuestos por Prosser y Trigwell en el cuestionario ATI, del mismo modo que hicimos con nuestro tutor de prácticas. Así podremos comprar nuestra práctica docente con la de nuestro tutor, realizando una autocrítica y declarando una intención de mejora.

Es lógico comparar la programación con la unidad didáctica, pues ambos proyectos forman un todo dentro del mismo documento, siendo esta última la parte viviente de la programación, la articulación que permite poner en funcionamiento todo el cuerpo. No obstante, son tres las primeras incompatibilidades que encontramos antes de llegar al nexo de unión entre ambas: Por un lado, se trata de dos asignaturas diferentes, pues mientras que para la Programación escogí la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, en la unidad didáctica decidí decantarme por el tema del Arte en la Edad Moderna, que se me dio a escoger junto al de la Globalización. Por otro lado y en consecuencia a esto, los niveles educativos a los que nos estamos refiriendo tampoco serán los mismos, y mientras la primera está destinada a alumnos de 1º de bachillerato, la unidad didáctica fue diseñada para los cursos de 2º de la ESO. Se trata de materias y destinatarios diferentes, que no presentan por tanto las mismas características ni necesidades educativas. El hecho de programar una asignatura diseñada para alumnos de 1º de bachillerato, que han elegido cursarla de forma voluntaria –a diferencia de los niveles de la ESO que tienen un carácter obligatorio– facilita mucho la tarea.

La tercera diferencia la encontramos en el contexto del que nacen ambos documentos. Mientras que la programación responde a un trabajo para las asignaturas de Diseño curricular y fundamentos de diseño instruccional, la unidad didáctica tenía como objetivo aplicarse en el contexto real del aula durante el segundo periodo de prácticas en el IES Virgen del Pilar. Al no aplicarse sobre ninguna realidad palpable, nuestra programación está concebida sobre ideas mucho más personales y “utópicas” por decirlo de algún modo, que aquellas que se plasman en la unidad didáctica, que se ajusta de un modo más verídico tanto a la legislación y los documentos oficiales, como a las exigencias de un contexto y unos alumnos específicos, a los que ya había podido conocer y analizar durante el primer periodo de prácticas.

Mis creencias y propósitos procedían de mi experiencia previa como alumna, influenciada en gran parte por mi tutor, Antonio Molpeceres, que como y he dicho fue mi profesor de Arte durante en 2º de Bachillerato. Esos fueron los que intenté plasmar en mi programación didáctica, aunque luego tuviera que adaptarlos en cierto modo a la situación que me tocó vivir. Es curioso como esto mismo he podido observarlo en el estudio de caso, donde el propio tutor termina por contradecirse ligeramente en algunos casos al plantear unos propósitos e intenciones muy claros y definidos que no obstante luego tienen que adaptarse a la realidad educativa actual y a unos contenidos oficiales que “aunque poco acertados, son el marco de referencia al que hay que someterse”, en palabras del propio tutor.

Llegamos ahora al punto de encuentro, pues aunque ambos trabajos responden a etapas, asignaturas y realidades diferentes, la concepción y los planteamientos metodológicos son los mismos, de hecho, el apartado relativo a la metodología de la unidad didáctica es una síntesis de los planteamientos metodológicos utilizados para la programación y si el lector acude a los anexos podrá comprobar que el discurso está prácticamente copiado.

A la hora de realizar una programación o unidad didáctica debemos tener presente su carácter social, es decir, su ausencia de neutralidad. Si la tradición nos imposibilita, entre otras cosas, prescindir de los contenidos, es decir, determinar lo que se va a dar, y hemos de seleccionar los valores que lo van a componer, se antoja básico,

como dice Schubert, determinar qué es lo valioso. Para nosotros, lo realmente valioso reside en que los estudiantes lleguen a interesarse por la materia y a hacerse preguntas que vayan más allá de los mínimos académicos, fomentando de este modo lo que el *Historical Thinking Project*⁸ llama pensamiento histórico, y con él, el auto-cuestionamiento y la autocrítica. El pensamiento crítico es el “cómo” para lograr todos los “qué” educativos (Ramsden, 1992), esto es, la tarea del docente es la de elegir los planteamientos metodológicos adecuados –cómo- par que sus alumnos se apropien de los contenidos –qué- de una manera profunda y significativa.

Tanto en la programación como en la unidad didáctica, el objetivo primordial es el de conseguir que los alumnos aprendan. La pregunta que nos tenemos que hacer sería pues la siguiente: ¿qué hay que hacer para que aprendan? La motivación, la autonomía y la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje son objetivos deseables si al final queremos obtener un aprendizaje profundo y significativo, y el método que sigamos o las actividades que propongamos para conseguir ese grado de aprendizaje, pueden favorecer o entorpecer dicho proceso. Como apunta Trigwell (1999), sólo a través de una educación centrada en el alumno lograremos llegar a un planteamiento profundo del aprendizaje.

Queda patente en ambos documentos que nuestra intención no es la de “colocar una información en la memoria de los estudiante”, por ello desechamos la sesión expositiva entendida en el sentido más estricto y tradicional, y apuntamos hacia las teorías constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, en las que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de un aprendizaje que se obtiene por descubrimiento. Ahora bien, ¿cómo conectamos esta teoría con la práctica?

Podemos delimitar cinco puntos a través de los que creemos que se pudo lograr la consecución de nuestro objetivo: potenciar en nuestros alumnos la adquisición de ese aprendizaje profundo y significativo del que hablan tanto la programación como la unidad. Para ello nos centraremos en algunas de las actividades propuestas en nuestra unidad didáctica, que recordamos hacía alusión al Arte en la Edad Moderna, y que pudo ponerse en marcha durante los *Practicum II* y *III*.

⁸ Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Retrieved April 12, 2012 from <http://historicalthinking.ca/>

- En primer lugar, antes de comenzar a impartir nuestro tema, realizamos una evaluación inicial que nos permitiera conocer el punto de partida de nuestros alumnos, los conocimientos previos que tienen sobre el Renacimiento y el Barroco, en base a los cuales podremos guiarlos para que logren construir conocimientos nuevos y significativos (Gayán y Vázquez, 2012), y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento de una evaluación inicial de carácter formativo lo encontramos a su vez en la metodología propuesta para la programación didáctica.
- En segundo lugar, el modo de enfocar las clases partiendo de la constante interacción con los alumnos. Tal y como planteo en la programación didáctica, una buena sesión sería aquella que comenzara con un discurso expositivo que fijara unos conocimientos mínimos básicos sobre los que trabajar y reflexionar, para luego dejar paso a la actuación de los alumnos, en la que cobran protagonismo otro tipo de metodologías. A continuación ponemos ejemplos de algunas de las actividades que desarrollamos durante las sesiones para potenciar al máximo la interacción:
 - En la primera sesión se planteó una cuestión inicial a la que los alumnos tenían que responder de forma oral, generando así una especie de debate. La pregunta era la siguiente: ¿Qué es el Arte? y se acompañaba de una noticia del año 2000 y unas imágenes para la reflexión⁹. Con esta actividad logramos despertarles interés por una materia que consideraban aburrida, y captar su atención desde el primer momento.
 - Tal y como propone Ausubel, partíamos de un modelo organizador que en ocasiones era un texto¹⁰, un vídeo, una frase o dilema ético¹¹,

⁹ Ver Anexos, documento N° 2: La Unidad didáctica, pág. 15.

¹⁰ En una de las sesiones se recurrió a la obra de Giorgio Vasari: *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*, Cátedra, Madrid, 2013, a partir de la cual los alumnos tenían que profundizar sobre la vida de algunos de los pintores más representativos del Renacimiento y del Barroco, de modo que posteriormente pudieran establecer una relación entre su personalidad, el contexto histórico y cultural de la época, y cómo eso se plasma en sus obras.

a modo de primera toma de contacto con el tema, y que luego retomáramos al final de la clase en forma de *feedback*, conociendo así donde se sitúa el nivel de comprensión de nuestros alumnos respecto al punto de partida. Este mismo planteamiento queda recogido en uno de los puntos de la programación, por lo que estamos viendo como esos primero postulados teóricos pudieron ser puestos en práctica a la perfección en nuestra unidad didáctica.

- Durante algunas de las sesiones se formularon cuestiones en torno a las cuales se generaba un debate oral entre toda la clase, y en el que todos tenían que exponer su opinión. Por ejemplo: ¿Por qué las iglesias Renacentistas eran más pequeñas que las góticas o que las barrocas?, o ¿Por qué fue tan importante el desarrollo del urbanismo en el Barroco? ¿Tiene en la actualidad la misma finalidad que entonces?¹²
- Otro aspecto fundamental y bajo mi punto de vista muy importante para lograr ese aprendizaje profundo, fue la conexión con los intereses de los alumnos, dentro y fuera del aula. En una de las sesiones proyectamos un videoclip musical del grupo Hold Your Horses titulado “70 million” en el que aparecen los componentes del mismo representando una serie de obras pictóricas de todos los periodos artísticos de la Historia hasta la actualidad, muchas de ellas del Renacimiento y del Barroco¹³. Proyectamos una serie de

¹¹ Estas fueron tres de las frases propuestas en las primeras sesiones para que los alumnos fueran pensando sobre ellas durante todo el desarrollo de la Unidad:

“Arte es todo lo que el hombre llama arte”. Dino de Formaggio

“Realmente el Arte no existe, sólo hay artistas...”. Gombrich

“Lo único evidente es que nada en el Arte es evidente”. Adorno

¹² Por un lado, con la primera pregunta volvemos al tema del Humanismo y la idea de hacer edificios más acordes a las medidas y las proporciones humanas, al mundo terrenal, a diferencia de aquellas góticas y renacentistas, que su altura y grandiosidad querían acercarse al mundo celestial, al mundo de Dios, del teocentrismo, cuyo gran poder las levanta. Por otro, la segunda pregunta sirve para reflexionar sobre los poderes que se encuentran detrás de las grandes construcciones o de la planificación urbana, tanto en la época del Barroco, en la que el urbanismo tenía no sólo una función organizadora sino también monumental, que ensalzaba el poder de la Iglesia y sobre todo, del monarca, como en la actualidad, en la que la planificación urbanística tiene detrás a los grandes poderes capitalistas. Centros comerciales como el Corte inglés de Paseo Sagasta o campos de fútbol como el de la Romareda, sustituyen en la actualidad esas grandes fuentes como la Fontana de Trevi o Plazas como la Navona en el Barroco.

¹³ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=erbd9cZpxps>

imágenes que les hagan pensar sobre la gran influencia del arte en todas las facetas de nuestra vida y por qué algunas obras se han convertido en iconos de nuestro tiempo¹⁴. También dedicamos parte de una sesión a jugar a un videojuego muy popular entre los niños de estas edades, se trata del Assassin's Creed II, un videojuego de acción- aventura de ficción histórica ambientado en la época del Renacimiento italiano, en las ciudades de Florencia y Venecia entre otras, y que nos permitirá ir recorriendo con los alumnos las calles y las principales obras arquitectónicas de estas dos ciudades, recreadas con bastante rigor y precisión histórica y artística¹⁵.

- El tercer punto consiste en llevar a cabo una serie de refuerzos diarios sobre lo aprendido el día anterior, de modo que nos aseguramos que los alumnos han adquirido de forma correcta y profunda los conocimientos. Estos refuerzos se hacían de forma oral, al comenzar la clase. En una de las sesiones, la número 7 más concretamente, se puso en práctica una forma diferente de repasar los conocimientos adquiridos, a través de un “Trivial sobre el Arte de la Edad Moderna, en el que se incluían actividades que despertaban la creatividad y el ingenio de los alumnos: Palabra Tabú, mímica, etc.¹⁶
- En cuarto lugar se creó un soporte en imágenes vía presentación Power Point vía Plataforma educativa, con el fin de que los alumnos convirtieran los contenidos de la unidad en imágenes y los retuvieran de forma más duradera en su cabeza, algo que resulta imprescindible para una materia como es Historia del Arte. De este modo, creemos que el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información fue un requisito fundamental para el desarrollo de nuestra unidad didáctica, y la consecución de ese aprendizaje significativo del que estamos hablando. Se usaron recursos interactivos como la Pizarra Digital, visitas virtuales al Vaticano¹⁷ o la Capilla Sixtina¹⁸,

¹⁴ Ver Bonazzoli, F. y Robecchi, M “De Mona Lisa a los Simpson”, 2014.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=6EQcfB00fbY>, <https://www.youtube.com/watch?v=V0lhn9wustg>.

¹⁶ Ver Anexos, documento N° 2: La Unidad didáctica, pág. 24. Hace referencia a la sesión n° 8.

¹⁷ http://www.vatican.va/various/basiliche/san_pietro/vr_tour/index-it.html.

¹⁸ http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html

aprendieron a utilizar recursos informáticos como Google Earth o Street View mediante los que podíamos ver algunos edificios¹⁹ en relación al urbanismo, gracias a Google Art Project pudimos recorrer de forma virtual las galerías de algunos de los museos más importantes del mundo como la Galería de los Uffizi de Florencia, crearon su propia versión del famoso cuadro de “Las Meninas” de Velázquez²⁰, e incluso aprendieron a usar la aplicación “Daily Art” para *smartphones*, mediante la cual recibían de forma diaria una obra de arte de cualquier época con su correspondiente comentario, la cual comentábamos al finalizar casa clase.

- El quinto y último punto hace alusión al recorrido histórico-artístico que se realizó con los alumnos por Zaragoza y que sirvió para aplicar lo aprendido a la práctica y corroborar que, efectivamente, se había logrado un aprendizaje significativo y profundo. No se trataba de un recorrido didáctico al uso en el que el profesor va explicando a los alumnos en este caso los diferentes edificios renacentistas y barrocos que encontramos en nuestra ciudad. Esta vez, cada pequeña explicación, de no más de cinco minutos, se acompañaba de una serie de preguntas y pruebas a modo de *gymkana*, que los alumnos por grupos tenían que superar hasta lograr completar un *dossier* entregado al comienzo de la actividad²¹.

Resumimos; nuestras creencias y concepciones epistemológicas en cuanto a la educación, que quedan recogidas en la programación didáctica, se plasman a la perfección en nuestra unidad, y somos capaces de llevarlas a la práctica gracias al desarrollo de una metodología de corte constructivista que se articula en torno a cinco puntos que posibilitan la consecución de un aprendizaje profundo y significativo por parte de los alumnos. Estos son: 1) la realización de una evaluación inicial que nos permita conocer el punto de partida de nuestros alumnos, 2) la constante interacción con éstos mediante el desarrollo de actividades que potencian el aprendizaje activo y conectan con sus intereses, 3) los refuerzo diarios que nos permiten conocer el grado de profundidad con el que se han adquirido los conocimientos, 4) la creación de un soporte

¹⁹ <https://www.google.es/maps/@41.90204,12.490618,3a,75y,140.8h,92.88t/data=!3m4!1e1!3m2!1sqjt750EavnwVAPmEwlJfJA!2e0?hl=es>.

²⁰ <http://www.artecompo.com/index.php?context=ejercicios&cid=2>.

²¹ Ver Anexos, documento N° 2: La Unidad didáctica, pág. 28, sesión N° 9.

digital en imágenes que permita conectar los contenidos con su representación gráfica, y 5) la puesta en práctica de esos conocimientos a través de una experiencia real.

En principal nexo de unión entre los dos trabajos anteriores y el estudio de caso lo encontramos en las intenciones o propósitos curriculares y las técnicas o métodos instruccionales de quien escribe, y los de nuestro tutor del *Practicum*. Anteriormente concluíamos que nuestros propósitos nos llevaban a posicionarnos a favor de unos postulados de corte constructivista que fomentaran el aprendizaje profundo y significativo en los alumnos, y es esto mismo lo que encontramos al analizar los resultados obtenidos en el proyecto de investigación.

He visto a un profesor que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo inevitablemente unido e inseparable, un diálogo constante entre el profesor y los alumnos, y que no se entiende sin la presencia de cualquier de los dos sujetos. Sus propósitos curriculares buscan el desarrollo y cambio conceptual en los alumnos, que sean capaces de evolucionar desde sus ideas previas hacia estructuras mentales más significativas y complejas, alejándose en todo momento de los viejos cánones donde el profesor era el protagonista absoluto y su transmisión de la información era lineal y unívoca para todos aquellos que lo escuchaban. Pretende transmitir su pasión y gusto por la asignatura e involucrar a sus alumnos a través de actividades que generen un aprendizaje profundo y significativo, de tipo constructivista, que demuestren la utilidad de la asignatura y conecten con sus propios intereses.

Para él, el papel del docente ha de ser el de guía y motivados, idea que nos remite al texto de McEwan (2007) y las metáforas sobre los distintos tipos de docentes. Por un lado, tendríamos al profesor como guía, que se encarga de trazar unas bases de conocimiento, un camino seguro que seguir y sobre el que poder luego indagar y ampliar conocimientos de forma autónoma y por otro lado, al profesor como entrenador, aquel que conoce las fortalezas y posibilidades de crecimiento de sus atletas y tiene un sentido único de las tácticas y estrategias para los partidos. Su tarea es la de producir estudiantes y jugadores de éxito, que logren alcanzar los objetivos fijados. Esto es algo que pude comprobar por mí misma cuando cursé 2º de bachillerato, pues como ya comenté un día en la clase de “Fundamentos de diseño instruccional”, incluso nos hizo

camisetas a todos los miembros de la clase para las lleváramos el día de selectividad en la prueba de Historia del Arte.

Vemos como la esencia tanto de mi programación como de la unidad didáctica, casa bastante a la perfección con la forma de educar de mi tutor de prácticas. Posiblemente y como ya he comentado en varias ocasiones, por la gran influencia que éste tuvo en mi proceso de aprendizaje. Además es importante que gracias a la observación directa durante los periodos de prácticas, hemos podido comprobar que sus intenciones y propósitos curriculares, lo que nos vende sobre su forma de comprender la educación, se corresponde con los datos obtenidos a través del resto de instrumentos.

Si quisiéramos destacar una pequeña contradicción, podríamos decir que aunque está totalmente en consonancia con las nuevas metodologías basadas en la eficiencia y la innovación, sigue estando ligeramente condicionado por la documentación legal, que en ocasiones limita la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto mismo pude comprarlo en primera persona, al tener que adaptar los criterios de evaluación que había diseñado para mi unidad didáctica, en la que el examen tenía un valor de un 50% de la nota final, a aquellos estipulados por el centro, donde el peso del mismo era mucho más importante.

Llegados a este punto, estamos en condiciones de hablar de la investigación como herramienta para mejora de la labor docente y, por tanto, de nuestra programación didáctica y la unidad. Como ya hemos dicho, y a diferencia de lo que ocurre con la programación didáctica, es la puesta en práctica en unas aulas y con unos alumnos reales, lo que ha permitido que podamos sacar una serie de conclusiones sobre el desarrollo y aplicación de nuestra unidad didáctica.

Como ya apuntaba Rossouw (2009), “los profesores necesitan reflexionar continuamente sobre su práctica de enseñanza, asumir la responsabilidad de sus acciones y tomar decisiones y cambios basados en su propia experiencia específica en el aula”. El estudio de caso nos ha permitido adentrarnos en el complicado mundo de la investigación educativa, y conocer los instrumentos y herramientas más útiles – entrevista en profundidad, observación, cuestionarios ATI, TPI, etc.— para poder encarar un proyecto de esas características. Ahora que ya conocemos la metodología y hemos podido analizar los resultados obtenidos, somos capaces de reflexionar sobre

nuestra unidad didáctica y nuestra labor docente, es una forma de analizarnos a nosotros mismos y someternos al tamiz de la autocrítica, del mismo modo que hemos analizado la labor de nuestro tutor.

Este último trabajo me ha abierto los ojos de una manera crítica hacia mis errores, y soy consciente de que tanto mi programación como la unidad didáctica pueden mejorarse para llegar a ser mucho más útiles en un futuro. Los tres trabajos se complementan, especialmente la unidad didáctica y el estudio de caso —por su aplicación práctica en las aulas—, e impulsan el aprendizaje al tiempo que se mejora la labor docente, por lo que creo que han sido una buena elección sobre la que reflexionar. A través de la evaluación, innovación y mejora llegaremos a un conocimiento valioso, que si bien no es universal ni generalizable, y que remite a nuestro caso concreto en el IES Virgen del Pilar, nos puede ser de gran ayuda.

En definitiva, la programación y la unidad didáctica forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser mejorado gracias a la investigación educativa, que aplicada a nuestra propia actuación puede revertir en una mejora de nuestra capacidad para programar y diseñar unidades efectivas, que permitan a los alumnos obtener un aprendizaje significativo y profundo. Sólo la reflexión y el constante aprendizaje nos permitirá avanzar y evolucionar en el ámbito de la educación, donde todavía queda un largo camino por recorrer:

“Los hombres inteligentes quieren aprender, los demás enseñar”

Anton Chejov

5. CONCLUSIONES

Cuando comencé a escribir este documento pensaba que se trataba sólo de un resumen, una síntesis o compendio de los contenidos más significativos aprendidos a lo largo del curso en este Máster. Ahora puedo asegurar que se trata de algo más que eso. En mi caso, es el resultado de una evolución humana y profesional que ha ido madurando a lo largo de todo el curso.

Durante este curso académico he podido comprobar el complejo entramado de leyes, disciplinas y saberes sobre el que se asienta la educación. Cuando no tienes una

formación previa como docente, recuerdas la educación como a ti te la enseñaron y basas tus supuestos respecto a esas creencias. Tal vez por ese motivo tenía una idea errónea de la misma, pues fueron pocos los profesores en los que pude ver una voluntad de innovar, de despertar el interés y la curiosidad en sus alumnos, algo que se alejara de los planteamientos más estrictamente transmisivos. Desde entonces, el cambio educacional ha sido muy grande, y esto he podido comprobarlo gracias a este Máster.

Cuando me matriculé lo veía como un mero trámite, algo necesario para en un futuro poder dar clases. La Educación nunca ha sido mi vocación, pero no quería cerrarme ninguna puerta. No obstante, el esfuerzo y trabajo invertido durante este curso ha sido notorio, he podido conocer muchas facetas de la educación que desconocía, adentrarme en el ámbito de la psicología, la didáctica, las Ciencias Sociales, la sociología... y en definitiva evolucionar y cambiar mi forma de ver las cosas, de entender la Educación y la profesión docente.

Valoro de forma muy positiva este Máster y también el presente trabajo, que me ha permitido reflexionar sobre todo lo aprendido, conectar conocimientos, teoría y práctica. La experiencia en el IES Virgen del Pilar ha sido crucial para asentar los conocimientos aprendidos pero también para terminar de convencerme de que tal vez la educación sí sea lo mío, y lo único que tenía que cambiar era la imagen que de ella tenía. La acogida en el centro por parte del tutor y de los alumnos fue inmejorable, y lo que se siente al dar tu primera clase es indescriptible. Estas experiencias solo son el principio de lo que nos queda por delante, y ese entusiasmo de nuestra primera experiencia tenemos que mantenerlo en futuras ocasiones, de modo que nuestros objetivos y propósitos puedan verse materializados algún día en verdaderos logros en la enseñanza.

Llegados a este punto podemos retomar la pregunta que nos hacíamos al principio de este trabajo: **¿es la única función del docente la de enseñar?**

Ahora puedo afirmar con total seguridad que no, que un docente enseña pero, sobre todo, educa. Y para abordar esta cuestión tenemos que referirnos de forma inevitable a Morales Vallejo y su obra “El profesor educador”. Un profesor debe educar y no limitarse a la enseñanza de cuestiones académicas, su afán debe ir más allá y ayudar al alumno a crecer y madurar no sólo intelectualmente sino también de forma

personal. Aunque la formación es una tarea que recae en el sujeto que se forma (García Peñalvo, 2007), debemos actuar como guías, orientadores y facilitadores de su aprendizaje, para que logren alcanzar un grado de desarrollo intelectual y personal que les permita desenvolverse de forma autónoma en la sociedad que nos rodea.

Los profesores son auténticos modelos de identificación para sus alumnos, por eso debemos cuidar nuestra relación y nuestra forma de interactuar con ellos, pues es imposible separar las dimensiones profesionales de las personales, pues como sostiene Antonio Nóvoa (2003), “Enseñamos lo que somos y en aquello que somos se encuentra lo que enseñamos”.

A lo largo de este Máster he intentado descubrir y potenciar el buen profesor que todos llevamos dentro (Morales Vallejo, 2009), descartando la idea de que existe un modelo ideal de docente, del mismo modo que no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje idéntico. En estos tiempos que corren, de crisis económica, guerras, violencia y egoísmo, mi objetivo es el de entender la educación como una oportunidad de ayudar, de educar a unos niños y adolescentes para que sean capaces en un futuro de interactuar de forma pacífica y democrática con el mundo que les rodea, pues como ya apuntó Pitágoras hace más de 2500 años, si educamos a los niños no será necesario castigar a los hombres.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

No podemos concluir este trabajo sin un manifiesto sobre la perspectiva de nuestra futura acción docente, una reflexión final que, gracias a todo lo aprendido durante este curso, nos permita deliberar sobre aquellos aspectos que entendemos deberían trabajarse en las aulas para mejorar y potenciar el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, es importante que todo buen profesional sea capaz de adaptarse al mundo globalizado en el que nos encontramos. El cambio es el concepto que define a los humanos como especie social. Las Ciencias Sociales son las ciencias del cambio social, de los distintos espacios humanos (Pérez Garzón, 2008), y de ahí la importancia de seguir formándose, investigando y renovando conocimientos de forma constante, del mismo modo que la Geografía, la Historia o el Arte se actualizan. Es fundamental que

nuestra futura formación abrace la interdisciplinariedad, al igual que se hace en las distintas asignaturas de este Máster, para así poder proporcionar una educación plural, interrelacionada, enraizada en las expectativas cívicas del presente. Para ello, las Ciencias Sociales tienen que abrirse a nuevos planteamientos de enseñanza y construirse como saberes críticos de unas personas que en un futuro serán ciudadanos, participantes de una sociedad democrática y libre.

Estos cambios y avances también están presentes en la tecnología. Instrumentos como el teléfono móvil, los libros electrónicos, tablets, etc, forman parte de nuestra rutina diaria, y es importante que aprendamos a manejarlos de forma adecuada para poder usarlos en pos de un buen complemento a nuestro discurso educativo. No se trata de sobrecargar a los alumnos con *Power Points* y recursos interactivos que los mantienen entretenidos y relegan los contenidos a un segundo plano, se trata de aprovechar estos recursos como complemento a un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, sacarles todo el partido posible y estar siempre al día. Para seguir con ese proceso de aprendizaje del que estamos hablando, también veo imprescindible el dominio de idiomas, pues el futuro de la educación se dirige de forma inevitable hacia el bilingüismo.

En segundo lugar, creo que se debería intentar cambiar la concepción que muchos estudiantes tienen acerca de la Historia, la Geografía... como materias aburridas y poco útiles, en las que la interpretación, la reflexión y el debate pasan a un segundo lugar, por detrás del discurso expositivo, lineal y unívoco, repleto de datos y fechas y en la mayoría de las veces inconexo. Es aquí donde, bajo mi punto de vista, reside uno de los mayores problemas de las Ciencias Sociales y una de las cuestiones a mejorar. Si cambiamos la metodología de enseñanza de este tipo de materias lograremos cambiar su concepción y que los alumnos las entiendan como algo útil y necesario.

Como hemos ido avanzando a lo largo de todo este trabajo, la educación ha cambiado y está cambiando notablemente. El profesor de la sociedad actual es una persona en constante aprendizaje y formación. Lejos tienen que quedar los modelos transmisivos más tradicionales, la vieja concepción del conocimiento como un objeto que puede ser entregado y poseído por los individuos (Jonassen y Land, 2000), que asume que los estudiantes pueden llegar a conocer el mundo como el docente lo hace y quieren hacerlo de ese modo. Pero ¿lo hacen?

Como futura docente, y compartiendo los postulados de Paul y Elder, considero que sólo el razonamiento crítico, genuino, es la única forma de aprendizaje verdadero. Los docentes debemos orientar y tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero son los propios alumnos los que tienen que desarrollar una forma crítica de pensar, tener sus propias ideas y construir su conocimiento de forma autónoma. “Se descubre y crea pensando, se analiza y sintetiza pensando, se transforma pensando” (Paul y Elder, 2005), pensamiento y contenido son inseparables, y si proporcionamos a nuestros alumnos la lista de los reyes godos pero no les hacemos preguntas, les proporcionamos algo en lo que pensar, sobre lo que reflexionar, no habrá servido de nada.

Estudiar Ciencias Sociales es preguntarse continuamente el porqué y el cómo de las cosas, analizar hechos, ideas, realidades, comprender el pensamiento de nuestra sociedad y de las pasadas para poder comprender la complejidad de mundo en el que vivimos: ¿hay una forma mejor de construir un futuro?

Por estos motivos, además de seguir formándome y aprendiendo hasta alcanzar un perfil cercano al descrito por las competencias de este Máster, mi propósito a partir de este momento es el de seguir investigando en cuanto a los proyectos vinculados a la innovación e investigación docente, para poder proporcionar a los estudiantes unas herramientas que les permitan pensar de forma crítica y autónoma.

Por último, no tenemos que pasar por alto nuestra calidad humana como docentes y debemos apostar por implementar las relaciones con nuestros alumnos. Con una formación previa y con ganas, cada uno es el profesor que quiere ser, todo depende de nosotros mismos, pero no debemos olvidar que estamos tratando con una materia prima como son las personas, personas que necesitan gran rigor y dedicación.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R. (2007), La voluntad de aprender como el concepto más importante en educación. Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University.

- BARR, R. B., y TAGG, J. (1995), From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, 27(6).
- BROWN, S. (2004-5), *Assessment for Learning*, en GRAVESTOCK, Ph., y MASON O'CONNOR, K. (Eds.), *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, pp. 81-90.
- GARCÍA PEÑALVO, F. J. (2007). Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (2), pp. 9-30.
- GILLIES, D. (2006). *Curriculum como construcción social, reflejo de un conjunto de valores* en Gillies, D. A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1).
- JONASSEN, D. H., y LAND, S. M. (2000), Prefacio, en JONASSEN, D. H., y LAND, S. M. (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 3-4.
- KAWULICH B. B. (2005), La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- LEE, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44.
- MCEWAN, A. E. (2007). Do Metaphors Matter in Higher Education? *Journal of College & Character*, VIII, (2).
- MORALES VALLEJO, P. (2009), El profesor educador, en MORALES VALLEJO, P. (Ed.), *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado el 6 de junio de 2013 de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>, y (1998), *La relación profesor alumno en el aula*, Madrid, PPC.
- NÓVOA, A. (2003) *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Towards a teacher training developed inside the profession*. Revista de Educación, 331, 203-220.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible URL: <http://www.eduteka.org/EstandaresPensamientoCritico.php>. Págs. 7-10.

- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27. Pp. 37-55.
- POPHAM, W. J. (2004), Objectives, en D. J. Flinders & S. J. Thornton, *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge Falmer.
- PRATS, J. *El interés de la política en la Geografía y la Historia* en Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura. Págs. 91-93.
- PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge. Págs. 40-42.
- ROSSOW, D. (2009), Educators as action researchers: some key considerations, en *South African Journal of Education*, 29, pp. 1-16.
- SCHUBERT, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- SOUTO GONZÁLES, J.M. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, Col. La estrella polar nº 11.

Webgrafía;

- Universidad de Zaragoza. Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Recuperado el 4 de junio 2013, de: <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>
- <http://www.educaragon.org/noticias/noticias.asp>

Legislación y normativa;

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007. Aprobación y aplicación del currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto de enseñanzas mínimas 1834/2008, de 8 de noviembre.

- Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 17 de mayo de 2013 (LOMCE).

8. ANEXOS

Relación de competencias específicas y asignaturas en las que se trabajan.

| COMPETENCIAS ESPECÍFICA | ASIGNATURA EN QUE SE TRABAJA |
|--|---|
| Competencia específica N° 1. Contexto de la actividad docente. | <ul style="list-style-type: none"> - Contexto de la actividad docente. - Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. - Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa. - Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia. - PRACTICUM I. |
| Competencia específica N° 2. Interacción y convivencia en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Interacción y convivencia en el aula. - Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. - Habilidades comunicativas para profesores. - PRACTICUM II. |
| Competencia específica N° 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> - Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía. - Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia. - Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia. - Contenidos disciplinares de Historia del Arte. - Habilidades comunicativas para profesores. - PRACTICUM II |
| Competencia específica N° 4. Diseño curricular y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> - Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía. - Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidad de Filosofía, Geografía e |

| | |
|---|--|
| | <p><i>Historia y Economía y Empresa.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia.</i>- <i>Contenidos disciplinares de Historia del Arte.</i>- <i>PRACTICUM III</i> |
| <p>Competencia específica N° 5. Evaluación y mejora de la actividad docente.</p> | <ul style="list-style-type: none">- <i>Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia.</i>- <i>PRACTICUM III.</i> |

Documento N° 1; Programación didáctica de Historia del Mundo Contemporáneo

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Plataforma..... | 2 |
| Análisis del marco y contexto curricular..... | 5 |
| Esquema de objetivos generales de la asignatura..... | 7 |
| Planteamiento metodológico general..... | 10 |
| Planteamiento general del sistema de evaluación..... | 14 |
| Secuencia de bloques de trabajo en su disposición temporal y modelo de actividades propuesto..... | 18 |

1. Plataforma

La comprensión de los aspectos fundamentales de la actualidad mundial, de su problemática y de los cambios profundos a los que se ha visto sometida con el paso del tiempo, son requisitos fundamentales para situarnos conscientemente en la realidad en la que vivimos, entendiéndola como el resultado de un proceso que se construye en el pasado y se proyecta hacia el futuro. Desde esta visión, la asignatura de Historia del mundo contemporáneo ocupa un puesto relevante dentro de la educación del alumnado, ya que aporta las claves para entender e interpretar las transformaciones económicas, ideológicas, políticas y sociales producidas a lo largo del siglo XIX; las tensiones, conflictos y relaciones internacionales en la primera mitad del siglo XX; así como la configuración del mundo actual desde 1945 hasta los nuevos retos y conflictos de inicios del siglo XXI.

A la hora de realizar un currículo debemos tener presente su carácter social, es decir, su ausencia de neutralidad. Un currículo está impregnado de valores y, por tanto, implica la necesidad de su selección desde los canales éticos de quién lo elabora. Si la tradición nos imposibilita, entre otras cosas, prescindir de los contenidos, es decir, determinar lo que se va a dar, y hemos de seleccionar los valores que lo van a componer, se antoja básico determinar, como dice Schubert, qué es lo valioso. Nuestro propósito se haya más ligado a situar lo valioso dentro de los cánones de una perspectiva socio-política, tal vez por la propia naturaleza de esta ciencia.

Si bien la transmisión de contenidos debe tenerse en cuenta como punto de partida fundamental, aprender Historia no puede ser únicamente aprender hechos, como bien apunta Peter Lee¹. El aprendizaje de lo que ocurrió debe estar intrínsecamente ligado al porqué ocurrió, de modo que la asignatura invite al estudiante a formularse preguntas y a concebir hipótesis, fomentando sus capacidades para el análisis, la inferencia, la interpretación crítica y la emisión de juicios propios sobre diversos aspectos. Circunscribirnos a una visión estrictamente académica sería abogar por un conocimiento unívoco, de una sola posible interpretación, algo impensable si entendemos que el conocimiento histórico, como todo conocimiento científico, es

¹ LEE, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44

antidogmático y provisional, abierto siempre a los resultados de las nuevas investigaciones.

Desde la perspectiva socio-política que hemos elegido, la Historia no prima los acontecimientos sino las trayectorias de pensamiento y reflexión destinadas a que el alumno comprenda el mundo en el que vive y los problemas que entraña, comprometiéndose personalmente ante lo mismos, de modo que pueda contribuir de forma activa a la construcción de un futuro mejor. Si conseguimos que comprendan la evolución de las relaciones sociales con el paso del tiempo, así como la multicausalidad que se esconde detrás de los procesos de cambio histórico o el análisis de los contextos en los que se producen las diferentes manifestaciones sociales, y además lleguen a interesarse por la materia y a hacerse preguntas que vayan más allá de los mínimos académicos, estaremos fomentando lo que el *Historical Thinking Project*² llama pensamiento histórico, y, con él, el auto-cuestionamiento y la autocrítica.

El pensamiento histórico así entendido implicaría que los alumnos, a través del uso de fuentes primarias e historiográficas, fueran capaces de comprender los mecanismos que operan detrás de cada proceso social y político, sabiendo identificar sus causas y consecuencias, las variables que lo definen, y adoptando una perspectiva histórica que les permita comprender los dilemas éticos y políticos que plantea esta asignatura y ponerlos en relación con el mundo que les rodea. Sólo aquel que sepa afrontar la diversidad del comportamiento humano y entender la historia como una compleja mezcla de continuidad y cambio, podrá comprender la situación actual y, por ende, la sociedad, y sabrá discernir cuáles son los problemas y las posibles soluciones para la construcción continua de esa utopía llamada progreso. La Historia es el lenguaje de dicha utopía y también la herramienta que la posibilita.

Al tiempo que recorre los distintos niveles que conforman la historia, desde la anécdota más concreta y personal a los grandes hitos históricos, siendo capaz de contextualizarlos y relacionarlos entre sí, el alumno estará también aprendiendo a comprender como funciona su propio mundo y a ser crítico con éste y consigo mismo. Así pues, la utilidad de esta asignatura va más allá de un aspecto cuantitativo,

² Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). *The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century*. Retrieved April 12, 2012 from <http://historicalthinking.ca/>

circunstancial o material. Se trata de un arma cargada de futuro que permite al estudiante generar estructuras mentales complejas y adquirir un grado de madurez y desarrollo cognitivo que le permita integrarse en una sociedad democrática como la nuestra, y adquirir valores como la tolerancia, el respeto y el debate pacífico.

De este modo, entiendo que una perspectiva político-social de la educación no puede concebirse si detrás no existe un desarrollo psicológico básico con el que el alumno pueda desarrollar un grado de madurez cognitiva que le permita comprender los procesos históricos y, lo que es más importante, forjar un pensamiento propio y una moral autónoma. Nos acercáramos de este modo a las tesis de Piaget³, que defiende no sólo el desarrollo de esta moral autónoma sino también los propios derechos del hombre y las libertades individuales, argumentando que eso revertiría en el respeto de esa misma autonomía en el prójimo. El estudio de la Historia del mundo Contemporáneo bajo este prisma otorga al estudiante mecanismos con los que puede construir los cimientos de los principios que le guiarán a lo largo de la vida. Bajo mi punto de vista, ambas perspectivas, socio-política y psico-educativa son igual de importantes y se necesitan la una a la otra, pues difícilmente podremos lograr un pensamiento crítico y autónomo si no logramos primero un desarrollo cognitivo que capacite al alumno para entender los problemas del pasado y del presente.

Desde este enfoque, la perspectiva didáctica sería tan sólo el medio para conseguir el desarrollo cognitivo del que hemos hablado en el párrafo anterior y será de especial utilidad a la hora de llevar a cabo el planteamiento metodológico y el desarrollo de las actividades propuestas.

Sin renunciar al conocimiento de un corpus de contenidos básicos que nos guíen a través del tiempo y delimiten una secuencia cronológica de los acontecimientos, la Historia del mundo Contemporáneo se mostrará como una realidad compleja, no como una historia lineal y unidireccional, en la que se deben tener presente conceptos clave como los de cambio y continuidad, o el concepto de multicausalidad, tan propios del mundo cada vez más globalizado e interconectado en el que nos encontramos.

Deberá hacerles reflexionar sobre los aspectos fundamentales y la problemática de la actualidad mundial, mediante la imposición de preguntas y enigmas a partir de los

³ PIAGET, J.; BARBEL, I. *Psicología del niño*. Morata, Madrid, 1980. p. 43. En GÓMEZ, L.F. *La Educación entre la transmisión y el cambio*". Sinéctica 23. (2003) pp. 19-25.

que construir su investigación y reflexión histórica. Lo realmente significativo reside en su capacidad de pensamiento crítico y lo valioso en su formación como ciudadano responsable, capaz en un futuro de ejercer derechos constitucionales como el derecho de voto, y de vislumbrar las injusticias y las buenas acciones. Es ese el reto del que se hace responsable esta asignatura. Formemos personas, entonces, para que puedan estar en el sitio adecuado en el momento adecuado, pero, sobre todo, para que decidan por ellas mismas si ese es el sitio y el momento adecuado.

2. Análisis del marco y contexto curricular

La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo se estudia en primero de Bachillerato. El marco jurídico de referencia se corresponde con el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre de 2007 que establece la estructura del bachillerato y fija sus enseñanzas mínimas, atendiendo a lo establecido en el currículo aragonés de la Orden de 17 de julio de 2008.

De nada servirá lo expresado en los propósitos fundamentales si no se tiene una coherencia con lo que exigen los niveles de concreción curricular que se sitúan por encima de la programación didáctica. No obstante, si bien el currículum oficial establece los cauces y los límites a los que deberemos ajustar nuestros propósitos, visión y plataforma sobre la asignatura, permite a su vez una concepción no rígida del mismo, con objetivos generales y propósitos flexibles, que pueden ser interpretados por el tutor de manera amplia.

Inicialmente se aboga en un plano general por un compromiso social y ciudadano de la asignatura, sin embargo, la realidad es que el peso del corpus de conocimientos sigue siendo muy importante. Esta ambigüedad queda patente en los diversos apartados que componen el currículum. Así pues, la introducción y los objetivos nos hablan de la importancia de la asignatura a la hora de formar estudiantes con una madurez intelectual y humana que les permita desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, desprendiéndose de aquí una clara intención social y política que pone de relieve el “aspecto formativo” de la Historia. Por el contrario, los contenidos y la evaluación pueden alentar una perspectiva académica más tradicional fundamentada en la enseñanza de los acontecimientos más relevantes que se suceden en los dos siglos comprendidos entre la Revolución Francesa y el mundo actual.

Aunque prevalece la perspectiva socio-política, encontramos a su vez atisbos de crear una reflexión personal en el alumno respecto al mundo que le rodea, que se cuestione el qué, el cómo y el porqué. A este enfoque psico-educativo le sigue la perspectiva académica, muy presente en todo el documento y, en muchos casos, indisoluble de la anterior y la social. En cualquier caso, se trata como ya hemos dicho de enunciados bastante generales y abiertos a interpretación, lo que permite que el docente, sin contradecir las competencias básicas, oriente su asignatura hacia aquella perspectiva que más le interese, potenciando aquellos aspectos que considere más relevantes en la educación de sus alumnos. Ahora bien, se trata de unos planteamientos que bajo mi punto de vista pueden resultar algo ambiciosos y difícilmente alcanzables en las tres horas semanales que se dedica a esta asignatura, por no hablar de unos extensísimos contenidos, imposibles de abordar con la profundidad que requerirían los objetivos. No obstante, os objetivos ambiciosos alcanzan mejores resultados que los que ni siquiera se proponen.

Establecido el marco del currículo aragonés y visto que mi plataforma no presenta ninguna contradicción con el mismo, sí potenciaría la perspectiva psico-educativa de modo se incidiera en mayor medida en la educación emocional y el desarrollo cognitivo del estudiante. El estudiante no sólo deberá aprender historia sino que deberá “hacer” historia, generando sus propios conocimientos y dotando de sentido a los hechos y acontecimientos fundamentales que se le plantean, pues como ya dijo Confucio⁴, ésa es sin duda la manera más significativa y profunda de aprendizaje.

3. Esquema de objetivos generales de la asignatura

La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo abarca el estudio de los acontecimientos que se sucedieron durante los siglos XIX y XX, es decir, aquellos que componen nuestro pasado más reciente e inmediato. Pese a tratarse sólo de dos siglos, la aceleración brutal en el plano relativo a una de las variables de la Historia, el tiempo, hace que sea un reto de considerables dimensiones querer estudiar al detalle todos los procesos y los acontecimientos que acaecieron en estos alrededor de doscientos años. Nuestro objetivo no será el de enunciarlos uno a uno, como si de un listín de teléfonos

⁴ “ Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”

se tratara, pues estaríamos matando cualquier atisbo de pensamiento histórico, de reflexión e interpretación por parte de los alumnos.

La situación actual es fruto de la evolución política, económica, social y cultural de las épocas pasadas. Comprender cómo hemos llegado hasta aquí, distinguir los factores que han intervenido en las distintas transformaciones y las relaciones existentes entre ellos, identificando aquello que ha cambiado y lo que ha permanecido y porqué, es fundamental para orientarse en el mundo que nos rodea, y para ser un ciudadano consecuente, tolerante y respetuoso. En esta línea, queremos resaltar la importancia del papel humano en el devenir histórico y, por tanto, su responsabilidad y su capacidad de cambio, tanto en el pasado como en el presente.

Bajo estas ideas básicas hemos establecido los siguientes objetivos que van desde los más generales a aquellos más específicos.

Objetivos generales:

1. Entender el concepto de modernidad como cambio radical respecto a todo el periodo histórico anterior denominado Antiguo Régimen.
2. Localizar en el espacio y el tiempo los diferentes acontecimientos de significancia histórica acaecidos en el transcurso de los dos últimos siglos, localizando los conflictos, personajes y estructuras más relevantes y sabiendo interrelacionar los distintos procesos políticos, económicos y sociales, y su repercusión en la configuración del mundo actual.
3. Identificar y distinguir los procesos de continuidad, cambio o ruptura de los diferentes periodos históricos, valorando su influencia en las principales transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales, de la Historia Contemporánea, apreciando su significación histórica y sus repercusiones en la actualidad.
4. Ser consciente de su propia responsabilidad como ciudadano en el devenir de los acontecimientos, conociendo el margen de acción, de derechos y obligaciones que establece la ley, y valorando la Historia como herramienta para su cumplimiento.

5. Formular preguntas y autocuestionarse en aspectos éticos y políticos, tanto históricos como actuales, adoptando una actitud crítica y una capacidad de empatía y de análisis de la realidad.

5.1 Creemos conveniente que se valore la importancia de la democracia como sistema representativo y forma de gobierno, así como arduo camino que siguieron las diferentes generaciones de ciudadanos del s. XIX, XX y XXI en las diferentes partes del globo para obtenerla. Así pues, el estudiante aprenderá valores democráticos, de solidaridad, tolerancia y respeto hacia los demás, convirtiéndose la declaración de los derechos humanos en la hoja a tener en cuenta a la hora de analizar el pasado y el devenir histórico.

5.2 En esta asignatura queremos también inculcar la importancia de la paz dentro de un contexto histórico y los desastres que la guerra origina, no solo materiales sino especialmente humanos.

6. Desarrollar la capacidad de razonamiento histórico a través del conocimiento de primera mano de la forma de trabajo de la disciplina histórica, esto es, mediante el análisis de fuentes seleccionadas para la materia, sabiendo interpretar su diversa índole, comprendiendo su intencionalidad y contextualizándolas en el tiempo y el espacio.

6.1 Potenciar la autonomía, la iniciativa y el esfuerzo personal del estudiante mediante la implicación personal en su propio proceso de formación. Realizar trabajos de indagación histórica en los que tengan que emplear diversas fuentes y se consiga, a través del análisis, la síntesis, y el pensamiento crítico, unas conclusiones argumentadas y bien expresadas, con un lenguaje y unos conceptos precisos.

7. Ser conscientes de la propia subjetividad y de la dificultad de alcanzar la objetividad histórica, entendiendo la complejidad y los distintos puntos de vista que existen ante cualquier acontecimiento histórico, y saber

respetarlos buscando argumentos que sustenten las propias ideas. Entender la disciplina histórica como una ciencia en constante reelaboración.

Objetivos específicos:

1. Describir y diferenciar las realidades políticas y económicas que surgieron tras el fin del Antiguo Régimen y que convivieron durante el siglo XIX e identificar las corrientes ideológicas y de pensamiento que surgen al respecto (liberalismo, nacionalismo...)
2. Identificar en el espacio y tiempo los grandes procesos (revoluciones liberales políticas, revoluciones económicas e industrial, creación de los Estados-nación) que suponen el acceso de una nueva clase social, la burguesía, al poder y reflexionar sobre las consecuencias de este acontecimiento y su proyección en la sociedad.
3. Comprender la coyuntura internacional a escala europea y mundial en el siglo XIX, con especial atención al fenómeno del colonialismo.
4. Ubicar en su verdadera importancia el advenimiento de la sociedad de masas como reto que codifica el paso del siglo XIX al XX, haciendo especial hincapié en el advenimiento del movimiento obrero.
5. Considerar 1914 como punto de no retorno y evaluar las causas y las consecuencias de dos guerras mundiales que supusieron el mayor desastre para la humanidad y cómo afectaron en la sociedad y la geopolítica del momento, y valorar esta época, hasta 1945, como la época de las ideologías.
6. Identificar los efectos que dichos cambios tuvieron en la segunda mitad del siglo XX, entendiendo la Guerra Fría como el orden geopolítico que rigió este periodo, cuyo fin se identifica con la caída del Muro de Berlín en 1989, lo que supuso el fin de las alternativas ideológicas a favor del capitalismo. Dentro de este periodo, el alumno reconocerá también la importancia del proceso descolonizador y sus repercusiones para el resto del mundo.

7. Analizar el mundo actual y globalizado desde una perspectiva que abarque de manera amplia los cambios políticos, socioeconómicos y culturales del siglo XX y sus posibles influencias en nuestro momento.

4. Planteamiento metodológico general

El objetivo primordial de cualquier metodología de diseño instruccional es el de conseguir que los alumnos aprendan. La pregunta que nos tenemos que hacer sería pues la siguiente: ¿qué hay que hacer para que aprendan? La motivación, la autonomía y la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje son objetivos deseables si al final queremos obtener un aprendizaje profundo y significativo, y el método que sigamos o las actividades que propongamos para conseguir ese grado de aprendizaje, pueden favorecer o entorpecer dicho proceso. Si bien el diseño de un buen planteamiento metodológico es fundamental, no debemos perder de vista que lo importante es que los alumnos aprendan, independientemente de los métodos que se empleen.

Ya que nuestra visión educativa va a guiarse por unas líneas socio-políticas y psico-educativas, centradas en el valor del desarrollo y el bienestar social, entiendo que es fundamental y necesario provocar en los alumnos un aprendizaje profundo que les permita interiorizar de manera crítica esas ideas políticas y sociales, sean capaces de procesarlas y, lo que es más importante, sean maduros y responsables en su puesta en práctica.

Siguiendo las teorías de Trigwell (1999), sólo a través de una educación centrada en el alumno lograremos llegar a un planteamiento profundo del aprendizaje, y ésta será una de las premisas principales que guíen nuestra metodología. Queremos que los alumnos se apropien de ese aprendizaje, lo hagan suyo, lo que nos remite inevitablemente a los planteamientos constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel. El alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de un aprendizaje que se obtiene por descubrimiento, un descubrimiento guiado y facilitado por el docente a través de actividades, ejercicios, debates... El constructivismo interpreta que el aprendizaje se forma a través de nuestros propios conocimientos y experiencias “El alumno posee conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el

docente guiará a los alumnos para que logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje”⁵. De este modo, creemos fundamental valorar el nivel de desarrollo del alumno, adecuando las estrategias de aprendizaje a sus capacidades cognitivas y conocimientos previos.

Con estos objetivos básicos, intentaremos enfocar la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo desde distintas metodologías que pueden ir variando y adaptándose en función de la respuesta de la clase, intentando en todo momento captar el interés y la atención de los alumnos y, sobre todo, hacerles reflexionar.

Tomaremos como modelo las tres vías de aprendizaje que plantearon Olson y Bruner⁶ y las metodologías asociadas a ellas, combinándolas y adaptándolas a nuestro caso en concreto:

- Aprendizaje por experiencia y acción directa en un entorno concreto
- Aprendizaje por observación de una acción-modelo
- Aprendizaje a través de la interpretación de la representación simbólica del mundo.

Alternaremos sesiones expositivas con debates y análisis de fuentes históricas, es decir, clases en las que el aprendizaje se realice a través de la representación e interpretación simbólica del mundo, con otras en las que se recurra a la metodología del caso, donde el aprendizaje se realiza por observación de una acción modelo. Nuestra intención no es la de “colocar la información en la memoria de los estudiantes”, por ello, desechamos la sesión expositiva entendida en un sentido más estricto y tradicional, pero creemos que puede sernos muy útil a la hora de construir un andamiaje básico de conceptos y formas de trabajar, que le sirva al alumno como punto de partida y le permita, más adelante, lograr esa autonomía de la que hemos hablado. Así pues, nos apoyaremos en la sesión expositiva, siempre que vaya acompañada de cuestiones, debates y ejercicios que obliguen al alumno a permanecer activo, a interactuar y a participar en el discurso educativo. Además, la enorme cantidad de contenidos y conceptos del currículo oficial hace imprescindible que recurramos a este tipo de

⁵ Gayán y Vázquez, 2012

⁶ Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974): "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

metodología, aunque sólo sea, como ya he dicho, para trazar una base conceptual sobre la que luego podamos reflexionar.

Esto último es precisamente por lo que apuesta Pastelazzi, por la reflexión como única forma de crear conocimiento, y a la que sólo podemos llegar a través del pensamiento crítico. Para fomentar el desarrollo de ese pensamiento crítico, combinaremos las sesiones expositivas con otras en las que nos dedicaremos al estudio y análisis de casos concretos, situaciones reales, personajes bien contruidos que se enfrentan a nodos de decisión, que los alumnos tendrán que analizar. Siguiendo la idea de Schank, con este tipo de metodología pretendemos crear interrogantes, retos, dilemas que conecten con los alumnos, que les interesen y consigan una mayor implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el pensamiento autónomo. Buscamos a su vez un aprendizaje que sea útil, que les conecte no sólo con el pasado sino también con el presente. También es importante que sepan conectar esas anécdotas, esas historias “de carne y hueso” con los contenidos de carácter más abstracto y generales de la asignatura, obligándoles a ver la totalidad de ese denso bosque compuesto por cientos de árboles del que nos habla Loewen.

Este tipo de metodologías basadas en el *Problem-Based Learning*, en el aprendizaje por proyectos, etc., promueven la creatividad y la independencia de pensamiento⁷, y garantizan un aprendizaje mucho más significativo y profundo, además de duradero. La estrategia consiste en definir el marco de acción, el contexto, y que el estudiante trabaje en el desarrollo de tareas o problemas significativos en ese tema. Construimos retos para apoyar el pensamiento del estudiante y posibilitar la solución del mismo. Debemos propiciar la guía pero también un espacio de reflexión que dote de autonomía al alumno.

También sería interesante, como propone Ausubel, partir de un modelo organizador, que sería una frase, un texto, un vídeo o incluso un dilema ético, que signifique una primera toma de contacto con el tema a tratar y que luego retomemos al final en forma de feedback, para comprobar donde se sitúa el conocimiento de nuestros alumnos respecto al punto de partida.

⁷ Lynn, L.E. (1999). *Teaching and Learning with cases. Guidebook*. New York & London: Chatham House Publishers

Como se observará en el último apartado, que ilustra las actividades programadas para cada bloque, se propondrán trabajos individuales, en pareja y en pequeños grupos, fomentando siempre que se pueda el aprendizaje. En las tareas en grupo potenciaremos la lluvia de ideas⁸ y el debate para que los estudiantes aprendan de sus iguales y se apoyen en ellos a la hora de progresar.

Así pues y a modo de resumen, una buena sesión sería aquella que comenzara con un discurso expositivo que fijara unos conocimientos mínimos básicos sobre los que trabajar y reflexionar, para luego dejar paso a la actuación de los alumnos, en la que cobran protagonismo otro tipo de metodologías, que aunque requieren de mucho más tiempo son sin duda más fructíferas. El docente guía, dirige, promueve, facilita... al estudiante a desarrollar su conocimiento y su aprendizaje, y este último debe ser capaz, gracias a la adecuación de contenidos según sus características, de estructurar su conocimiento para relacionarlo con conceptos previos y alcanzar un aprendizaje significativo y profundo, que permita desarrollar un pensamiento crítico.

5. Planteamiento general del sistema de evaluación

Bien es sabido que la mayoría de los alumnos dirigen todos sus esfuerzos y atención a aprobar las asignaturas más que a adquirir conocimientos, de modo que el currículum efectivo acaba siendo aquello que realmente se evalúa. Por ello, es importante que aquello que evaluamos sea consistente con aquello que realmente queremos que nuestros alumnos aprendan, es decir, con nuestra plataforma y, sobre todo, con los objetivos.

La evaluación se convertirá en un elemento clave en la configuración de nuestra programación didáctica, y se entenderá como una parte más dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación no puede limitarse a una calificación final, debemos aprovechar su potencial formativo para ayudar a aprender y a evitar el fracaso corrigiendo los errores a tiempo, y encaminando al alumno hacia una mayor metacognición sobre su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación revierte en su propia autonomía ya que permite al alumno ir aprendiendo a distinguir un buen trabajo de otro que no lo es tanto. La evaluación formativa se combinará con la

⁸ Referencia al modelo de Barrows (1992)

sumativa, de modo que se llegue a un equilibrio a la hora de establecer los criterios de fiabilidad. Mientras que la primera pretende, como ya hemos dicho, perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación sumativa es aquella cuya única meta es determinar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje por parte del alumnado. Hay que remarcar también que se aplicará un criterio de continuidad, de modo que los contenidos mínimos exigibles podrán ser evaluados a lo largo de todo el curso.

Entrando un poco más en detalle, al comienzo del curso, se llevará a cabo una evaluación inicial de carácter informativo, consistente en diez preguntas breves a resolver por los alumnos de forma escrita, y que no será sino un sondeo mediante el cual podamos conocer el nivel de conocimientos previos que poseen nuestros sobre la asignatura, y así poder adecuar y personalizar nuestro discurso.

En cuanto a la evaluación formativa, al principio de cada unidad didáctica se lanzará una frase, un concepto, texto, video o dilema ético que condense la filosofía que anida detrás de esa unidad didáctica y que los alumnos tendrán que trabajar. Una vez finalizada, los alumnos deberán reflexionar sobre su significado, poniéndolo en relación con temas de la actualidad, y comentarlo con el resto de compañeros en una especie de debate en el que deberán argumentar y defender su opinión (Objetivo 5). La función del docente es la de incitar a la participación, actuando como moderador y guiando a los alumnos a lo largo de todo el diálogo, mostrándoles finalmente la interpretación correcta.

Cada trimestre se plantearán diversos comentarios de texto y de otras fuentes cuya entrega será voluntaria, recibiendo aquellos que lo realicen una respuesta personalizada por parte del profesor, en la que se destacarán los aciertos y se sugerirán correcciones para completar o mejorar la tarea. Además, se colgarán on-line algunos modelos ya hechos que podrán ser consultados por todos aquellos que lo deseen.

Se realizarán tutorías tanto de carácter grupal como individual, en las que comentar dudas y valorar los resultados obtenidos tras el examen, y donde los alumnos podrán exponer los aspectos positivos y negativos de la asignatura, de modo que se puedan buscar posibles vías de mejora o implementar los aspectos más positivos.

Si pasamos a la evaluación sumativa, cada unidad didáctica será evaluada de manera independiente a través de una prueba escrita al finalizar la misma. El modelo no será rígido e innegociable sino consensuado con los propios alumnos, de modo que por ejemplo, ante la falta de tiempo y los numerosos exámenes de otras asignaturas, se pueda realizar la prueba escrita cada dos o tres unidades didácticas y no cada una, o aquellos que deseen mejorar sus resultados puedan realizar un examen global al final de cada trimestre. En los exámenes se preguntarán sobre los conceptos vistos en clase, y tendrán una estructura clara, previamente acordada con los alumnos, compuesta por un tema a desarrollar, un comentario de texto o de una fuente histórica de otro tipo (por ejemplo un mapa, fotografía, etc.), una serie de términos o preguntas cortas que potencien la capacidad de exposición, relación y síntesis de fenómenos complejos, y una pregunta abierta sobre alguno de los debates o coloquios planteados en clase (las pruebas escritas se encargarán de fomentar el cumplimiento de los objetivos 2 y 3). Se sumarán las notas obtenidas en las pruebas de los diferentes bloques temáticos, alcanzando una nota media que representará el 60% de la nota final de la evaluación.

Existe la opción de suprimir esta última pregunta a cambio de la elaboración de un Portafolio anual, con una extensión máxima de diez hojas, donde se recojan los hitos más importantes que los alumnos consideren respecto a los debates realizados en clase, su experiencia con la asignatura, etc. En él se primará la creatividad y la reflexión personal crítica, su capacidad para defender ideas y puntos de vista propios, sabiendo considerar y respetar los de los demás (Objetivo 7). En este caso, el Portafolio contará un 20% de la nota final, correspondiendo por tanto a la prueba escrita un porcentaje del 40%.

Si bien no le hemos asignado un porcentaje específico, la participación activa en clase, y la involucración de los alumnos en la resolución de los casos planteados y de las actividades y debates, se tendrá en cuenta de forma muy positiva a la hora de redondear la nota final, pudiendo incrementarla hasta en un punto.

El otro 40% de la nota se obtendrá de un trabajo grupal entre 3-4 alumnos, que tendrán que exponer a sus compañeros al finalizar cada bloque temático de modo que sirvan para repasar y relacionar los contenidos ya explicados, profundizando un poco más en los mismos. Se trata de una tarea de indagación e investigación sobre cualquier tema que les resulte de interés y sobre el que quieran conocer un poco más, siempre que

esté contextualizado dentro de uno de los tres periodos que se abordan en esta asignatura (hasta 1914, de 1914 a 1945, y de 1945 hasta la actualidad). Serán los alumnos los encargados de diseñar el esquema de su trabajo de investigación, pudiendo pedir tutorías o feedback por parte del docente siempre que lo necesiten. Esta metodología plantea una libertad casi completa y la apropiación por parte del alumno de todo el proceso, lo cual, teóricamente, debería revertir en una total implicación y autonomía del alumno en la actividad, y, por ende, en su aprendizaje (Objetivo 6.1).

Con estos trabajos se pretende que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y adquieran destrezas en el manejo de fuentes primarias y secundarias, acercándose de este modo al trabajo del historiador (Objetivo 6). Será evaluado a su vez de forma colaborativa, primero por los propios compañeros de clase y posteriormente por el profesor, a través del uso de rúbricas que aseguren la objetividad de la calificación, que será la misma para todos los integrantes del grupo. Además de la exposición oral, que pretende mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos, cada grupo tendrá que presentar de forma escrita un dossier sobre la casuística que hayan decidido desarrollar, y en el que se valorarán la expresión y el lenguaje escrito, así como la buena utilización de la bibliografía consultada, medios de comunicación y tecnologías de la información. Los trabajos serán colgados en internet, en la plataforma del centro, para que el resto de compañeros puedan consultarlos.

Por último, en cuanto a los criterios a la hora de evaluar, se valorará la claridad y precisión de los conceptos y contenidos y la estructuración clara de los temas, así como la capacidad para interrelacionar dichos conceptos, estableciendo causas y consecuencias. También se tendrá en cuenta la capacidad de análisis de las fuentes, de extraer toda la información que proporcionan y de contextualizarlas. Cobrará importancia la originalidad en la toma de decisiones ante los casos que se plantean, además de la buena argumentación de las opiniones propias y la refutación de las contrarias, y la participación e interés en los debates.

6. Secuencia de bloques de trabajo en su disposición temporal y modelo de actividades propuesto

Los bloques temáticos seguirán una organización y secuencia cronológica, por ser el criterio más claro y lógico, no obstante, se tratarán temas “transversales” a lo largo del curso donde se pongan en relación cuestiones con una visión diacrónica. Los contenidos para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo se impartirán en tres grandes bloques, uno para cada uno de los trimestres del curso escolar.

Dentro de cada bloque se incluyen los principales objetivos y contenidos académicos a impartir, incluyendo a su vez actividades y propuestas en cuanto a la metodología y la evaluación de los objetivos, si bien en esta última no entraremos tanto en detalle, por quedar ya definida en apartados anteriores. Esta estructuración no es rígida y podría alterarse en el momento en el que el docente lo creyese oportuno, a fin de facilitar la impartición de la clase o por cuestiones de tiempo.

BLOQUE I; *El cambio acelerado. Transformaciones en el s. XIX*

- El Antiguo Régimen europeo como modelo en crisis: Causas que lo definen
- La revolución industrial y el capitalismo económico.
- El origen de los estados contemporáneos. La independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa.
- Ideologías y auge de los movimientos sociales. Socialismo, anarquismo e internacionalismo. Feminismo y sufragismo. Caracterización del movimiento obrero.
- Las grandes entidades europeas. Imperialismo, expansión colonial y carrera armamentística.
- La proyección europea hacia el mundo: la expansión colonial y las potencias de ultramar.

Objetivos: En este primer bloque se abordarán las transformaciones más relevantes que tuvieron lugar en el s. XIX. El alumnado deberá ser capaz de analizar de manera práctica lo que supone el fin del viejo régimen y el paso de a un régimen liberal, desarrollando unas actitudes de crítica acerca de las estructuras sociales y políticas del antiguo Régimen y calibrando la oportunidad que supone el desarrollo de un pensamiento ilustrado. Para llegar a comprender el cambio que supone la modernidad, es necesario que sea capaz de identificar y distinguir las transformaciones estructurales y coyunturales que se dan en el proceso de cambio de una sociedad tradicional a otra

industrial. Así mismo, tendrá que analizar el cambio gradual de los sistemas políticos, su espacio geográfico y temporal y sus continuas readaptaciones con la antigua situación a través de las oleadas revolucionarias de 1789, 1820, 1830 y 1848. Esto le llevará a comprender los importantes cambios sociales ocurridos durante este siglo, tales como el desarrollo del movimiento obrero y la aparición de ideologías como el feminismo, el sufragismo, el socialismo, etc. sabiendo trasladarlos a su visión más actual. La construcción del estado contemporáneo es una cuestión nodular que hará a los alumnos reflexionar sobre el propio concepto de estado nación como estructura política, introduciendo la complejidad de este término en un largo plazo hasta el presente. Será capaz de analizar los cambios que la segunda revolución industrial implica en los países europeos, sabiendo conectar sus consecuencias con el colonialismo y el imperialismo, sabiendo relacionar ambos fenómenos con la formación de las grandes potencias europeas que luego lucharán en la Primera Guerra Mundial. El alumno tendrá que evaluar si la escalada de tensión hasta este conflicto fue un producto insalvable y trabajar sobre el valor de la paz y los intereses de los poderes respecto a ese valor.

Metodología: Se seguirá la metodología ya descrita, alternando sesiones expositivas con debates, coloquios y análisis de fuentes, así como con análisis de casos. Se incidirá sobre los principales conceptos del tema, y además de la ya mencionada prueba escrita se exigirá un trabajo individual que incluya la lectura y posterior resumen y valoración personal de un libro que los alumnos podrán elegir de entre los propuestos por el profesor, pudiendo sugerir con antelación algún otro que no se incluya en la lista pero que les pueda interesar en particular. Algunos de los posibles títulos podrían ser: “*Guerra y paz*”, de L. Tolstoi, para la crisis del Antiguo Régimen; “*El siglo de las luces*”, de A. Carpentier, que aborda el tema de la Revolución Francesa y su proyección en el Caribe; “*Rojo y negro*”, de H. Stendhal, para el tema de las revoluciones liberales; “*Tiempos difíciles*” de C. Dickens, que refleja la época plena de la revolución industrial; para el capítulo del movimiento obrero “*Germinal*”, de E. Zola; o “*Kim*”, de R. Kipling, para el tema del Imperialismo.

También de forma individual, se llevará a cabo una reflexión crítica sobre el texto de John Locke: *Dos tratados sobre el gobierno civil*, del año 1690, o sobre el del Barón de Montesquieu: *El espíritu de las leyes*, de 1748, a fin de relacionarlos con la crisis del

Antiguo Régimen y del Absolutismo. Para hablar del tema de la revolución industrial, se comentará en clase el texto de “*Las riquezas de las naciones*”, de Adam Smith.

Se presentará el texto de la *Declaración de Derechos del Hombre y el ciudadano* con el propósito de que en pequeños grupos de 3-4 personas se analice su naturaleza, los objetivos y las influencias ideológicas, así como la trascendencia histórica del documento y su vigencia hasta la actualidad.

Con la ayuda del docente los alumnos tendrán que evaluar una guía para el comentario y análisis de mapas históricos, comenzando por el de “*Los imperios coloniales en 1914*”.

Las explicaciones se ilustrarán con fuentes cartográficas siempre que se pueda, para que los alumnos tengan más clara la visión panorámica, global, del desarrollo de los hechos en sus distintos lugares, siendo la geografía y los mapas un recurso imprescindible para una buena comprensión de los acontecimientos que se dan en los tres bloques.

BLOQUE II; *El mundo en guerra. Cambios y conflictos en la primera mitad del s. XX*

- La Gran Guerra, causas, desarrollo y consecuencias. Alianzas construidas. Los tratados de paz y la Sociedad de Naciones. El nuevo orden internacional.
- Las revoluciones rusas de 1917 y la formación de la U.R.S.S como nueva entidad política.
- La economía de entreguerras. Bonanza en los años 20. El crack del 29 y la Gran Depresión. Las respuestas nacionales a la crisis.
- La crisis de las democracias. El auge de los totalitarismos.
- La evolución de las relaciones internacionales en periodo de entreguerras. Pasos hacia la Segunda Guerra Mundial. Antisemitismo: la singularidad del genocidio judío. La construcción de la paz y el nacimiento de la ONU y su importancia.

Objetivos: En este segundo bloque, el alumnado deberá comprender en gigante impacto que supuso la Gran Guerra a nivel económico, político y social,

entendiendo sus causas como conflicto producido por la rivalidad de unas potencias que han fusionado economías imperialistas y desarrollo industrial y tecnológico. Tendrá que evaluar los porqués de la dilatación de una guerra que se preveía corta en el tiempo y relacionarlos con las características de la modernidad y la sociedad de masas. El cambio que representó en la conciencia de los hombres es un tema vital, analizará el potencial destructor de este conflicto, defendiendo los valores de paz y tolerancia. Tendrán que debatir acerca del final de la guerra, la conveniencia o no de que existan vencedores y vencidos y los condicionantes que influyen en ello.

Conocerán los principales hitos que configuran el paso de la revolución bolchevique a la creación de la U.R.S.S, la repercusión que ambas tuvieron y lo que supuso ésta última en el devenir de la geopolítica mundial. Los alumnos serán conscientes del vacío político, ideológico y generacional que supuso la Primera Guerra Mundial, entendiendo las diferentes respuestas que surgen para llenarlo en lo que supone el retroceso o la crisis de las democracias: fascismo, comunismo y democracia liberal, analizando las bases ideológicas y los apoyos sociales de cada una de estas opciones. El ascenso de los totalitarismos y los regímenes dictatoriales será de trascendental importancia, ya que marcará las relaciones internacionales y determinará el marco de la Segunda Guerra Mundial. Respecto a este último asunto, el alumnado deberá conocerlo y valorar sus consecuencias, entre ellas el horror del genocidio judío. La importancia de los derechos humanos deberá hacerse patente en el aula como aprendizaje fundamental en la asignatura y como hoja de ruta que rige la sociedad así como los valores democráticos.

El alumno irá viendo cómo se van configurando las dos grandes potencias de posguerra a través de las conferencias de guerra y cómo van determinando sus respectivas zonas de influencia a partir de 1945, analizando el fin del entendimiento de la U.R.S.S y E.E.U.U a partir de esta fecha.

Metodología: Se seguirá la metodología ya descrita, alternando sesiones expositivas con debates, coloquios y análisis de fuentes, así como con análisis de casos. Se incidirá sobre los principales conceptos del tema a través de continuas preguntas de auto-evaluación. Para introducir el tema de la Gran Guerra analizaremos en clase una

noticia de prensa sobre el asesinato del Archiduque de Austria Francisco Fernando en Sarajevo, publicada por el ABC. Para estudiar la evolución de la sociedad durante esta Guerra se analizarán fuentes primarias como la *Carta de un estudiante alemán desde el frente*, y se planteará la proyección de la película *Senderos de gloria*, de Stanley Kubrick, 1957, tras la cual los alumnos tendrán que realizar un comentario crítico individual relacionándola con los contenidos explicados en el aula.

Las sesiones expositivas se apoyarán con material fotográfico y documental. Por ejemplo: el cuadro de *Lenin en Petrogrado después de la revolución de febrero de 1917*, de V.A Liubianov, Guernica bombardeada por la aviación nazi el 26 de abril de 1937, la bomba atómica lanzada sobre Hiroshima en 1945, etc.

En relación a la construcción del régimen fascista, se proyectará la película *El Gran Dictador* de Charles Chaplin, 1940, así como *La lista de Schindler*, de Steven Spielberg, para acercarnos a la cuestión de la shoah y el Holocausto judío. Respecto a este tema, se planteará un debate en clase en torno a la cuestión de la memoria histórica europea y las responsabilidades políticas.

BLOQUE III; *Historia del Mundo Actual, de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.*

- La división del mundo: bipolarización y guerra fría, capitalismo y comunismo. Evolución de los bloques. El movimiento de los no alineados. Carrera armamentística y espacial. Desintegración de la U.R.S.S y nuevas reivindicaciones nacionalistas.
- El proceso descolonizador. Viejas y nuevas naciones. La cuestión del Próximo Oriente.
- Iberoamérica en el siglo XX. Los movimientos revolucionarios. Las dictaduras militares.
- El proceso de construcción de la Unión Europea. Principales objetivos e instituciones. La caída del bloque comunista y el fin de la guerra fría.
- El “estado de bienestar”: características y diferencias geográficas. Diferencias entre sistemas económicos y entre países y regiones del mundo.
- Las consecuencias de los avances científico-técnicos. Los nuevos movimientos sociales.
- Instituciones supranacionales: la Unión Europea.

- Los centros de poder mundial y la nueva configuración geopolítica del mundo. Focos de conflicto existentes. Terrorismo globalizado. El diálogo como herramienta para la paz.
- Modelos de desarrollo económico. El proceso globalizador: la multiculturalidad. Potencias emergentes. Factores de desequilibrio y sus implicaciones sociales y políticas.
- El impacto científico y tecnológico. Influencia de los medios de comunicación. Nuevos retos de la era de la globalización.

Objetivos: En el tercer bloque, el alumno debe conocer qué supuso la tensión de las relaciones internacionales y la desembocadura en la Guerra fría, analizando en el contexto europeo las diferentes evoluciones y las relaciones entre la Europa Occidental del Plan Marshall y la Europa Oriental de la Komiform, evaluando sus trayectorias, hitos más significativos y señalando las diferencias principales entre uno y otro sistema, a nivel político, económico, social y cultural. Sabrán relacionar el fenómeno de la descolonización con el final de la Segunda Guerra Mundial y la caída de los imperios. Deberán reconocer las consecuencias del mismo, sabiendo extrapolar la cuestión de Oriente Próximo a la situación actual y debatiendo sobre la formación y autonomía del Tercer Mundo. No se debe primar el occidentalismo y los alumnos deberán respetar otros puntos de vista. Latinoamérica y su evolución en este s. XX, no se deben olvidar así como su vínculo con nuestro país. El proyecto europeo como marco en el que vivimos debe comprenderse histórica y socialmente por todos los alumnos. El alumnado tendrá que trabajar el concepto de “estado de bienestar” como nuevo modelo de estado tras la Segunda Guerra Mundial, y debatir sobre si éste lleva necesariamente adosado un determinado sistema político. La evolución de los movimientos sociales debida al cambio de la estructura social también merece una reflexión por parte del alumnado, lo que les llevará a evaluar las causas y los significados de Mayo del 68 y su impacto generacional. El alumno entenderá la caída del Muro de Berlín como jalón simbólico del fin de las ideologías y de la historia, y evaluará el significado de esa sentencia, contrastándolo con los medios de comunicación y sectores afines al capitalismo mediante una somera aproximación al concepto de hegemonía cultural de Gramsci.

El alumno comprenderá comprender la configuración del mundo y la geopolítica actual del mundo para entender los problemas y cuestiones que rigen el hoy por hoy.

Los alumnos deberán identificar los focos de conflicto y tener conciencia de las injusticias que se dan en nuestro mundo. Del mismo modo, no se puede olvidar el terrorismo globalizado como uno de los temas que no hay que obviar, por ello el estudiante deberá tomar conciencia de este problema. La pacífica resolución de conflictos debe ser interiorizada como un *modus operandi* ideal, cuya herramienta básica es el diálogo. La globalización y el desequilibrio en diferentes zonas del planeta deben hacer aflorar sentimientos de justicia y solidaridad en el alumnado además de aprender los conceptos de la unidad. Otra reflexión que debe hacer el estudiante es el influjo de los medios de comunicación en la vida cotidiana, también el impacto científico y tecnológico diario etc. El contacto con la realidad es uno de los valores que priman en este bloque de conocimiento, por ello los alumnos deberán extrapolar sus conocimiento teóricos y tener constancia de su impacto en la sociedad actual.

Para finalizar, aprenderán a identificar y establecer los retos de la humanidad en el siglo XXI, tales como el desarrollo sostenible, los fundamentalismos religiosos, la emancipación femenina, el fin del Tercer Mundo o la crisis económica actual.

Metodología: Se seguirá la metodología ya descrita, alternando sesiones expositivas con debates, coloquios y análisis de fuentes, así como con análisis de casos. Se incidirá sobre los principales conceptos del tema. Para el trabajo individual, el profesor facilitará algunos artículos relacionados con el contenido del bloque, como podrían ser *Enfrentamiento entre dos bloques* o *El proceso descolonizador*, que luego los alumnos podrán entregar de forma voluntaria, comprometiéndose el docente a devolverlos corregidos y comentados, de forma que se vaya formando al alumno en el conocimiento de los documentos que maneja un historiador, y también de cara a la prueba escrita, en la que precisamente una de las preguntas corresponde al comentario de una fuente escrita, texto, mapa, etc.

Como ya hemos comentado, las explicaciones se deben apoyar necesariamente de documentos fotográficos y audiovisuales, que los alumnos tendrán que analizar y comentar en clase, a modo de diálogo, o bien de forma individual por escrito, pudiendo usar para este bloque las famosas fotografías de los *Tanques americanos y soviéticos en el Checkpoint Charlie* (el paso fronterizo entre el Berlín-Oeste y Berlín-Este) en 1961, y *Niños de Vietnam del Sur huyendo de una aldea bombardeada con napalm por el ejército estadounidense en junio de 1972*, premio Pulitzer.

Para analizar la evolución del conflicto árabe-israelí, se propondrá un debate en clase sobre el *Problema de Oriente Próximo*, que se apoyará con la Lectura de la proclama del Estado de Israel por Ben Gurion, Tel Aviv 1948 y con el Discurso de Yasser Arafat en la ONU en 1974.

Se planteará la lectura y comentario crítico del libro: *Historia del siglo XX*, 1995, de Eric Hobsbawm. Los alumnos tendrán todo el trimestre para leerlo y sacar sus conclusiones personales, que quedarán plasmadas en un pequeño ensayo que se entregará al finalizar el curso, también se dedicará una sesión para comentar las conclusiones en clase de forma colaborativa.

Los alumnos llevarán a cabo una lectura sociológica de la película *Good bye Lenin*, de Wolfgang Becke, que nos sitúa en el marco de la crisis de la República Democrática Alemana.

Se proyectarán las declaraciones de Osama Bin Laden al periodista Peter Bergen en 1997 y la fotografía del Atentado en las Torres Gemelas de Nueva York el 11 de septiembre de 2001, relacionándolos con el tema del terrorismo globalizado, la guerra de Afganistán y la guerra de Irak, así como la vulneración de los derechos humanos en Guantánamo.

Evaluación de los bloques temáticos: las líneas de evaluación que se seguirán a lo largo de esta evaluación se corresponden con las ya citadas anteriormente en el apartado de criterios de evaluación. Tendrán, como ya hemos dicho, un carácter formativo y continuo con el que buscamos reforzar el proceso cognoscitivo del alumno, que sea capaz de dirigir y construir su propio aprendizaje de modo que se adquiera de una forma significativa y profunda. La prueba escrita tendrá un peso del 60%, con la posibilidad para los alumnos que lo deseen de realizar un Portafolio anual que recoja su experiencia en la asignatura, su opinión argumentada y crítica sobre los debates, las películas, los documentales y las fuentes analizadas y vistas a lo largo de todo el curso. De este modo, el valor del examen se reduce a un 40% y ese 20% se deja en manos del propio alumno, de su capacidad de razonar y pensar de forma crítica, y de expresar su opinión, respetando siempre la de los demás.

En la prueba escrita que se llevará a cabo al finalizar cada unidad didáctica, los alumnos tendrán que demostrar que comprenden los conceptos clave para el desarrollo

del tema, pero, sobre todo, que saben entenderlos y relacionarlos entre ellos, no se reducirá a un mero ejercicio memorístico, a través del desarrollo de un tema y del análisis de una fuente de datos (escrita, cartográfica, fotográfica), identificarán los principales problemas que se plantean a lo largo del tema, las pervivencias y los cambios y su relación con el Mundo Actual. En el examen se incluirán también una serie de conceptos o preguntas de carácter breve, que sí que nos pueden servir para tratar aquellos contenidos que requieren un mayor esfuerzo memorístico, fechas o acontecimientos importantes que deben recordar por su importancia para relacionar la información del tema. Y por último, se incluirá una pregunta de naturaleza abierta, relacionada con los debates o casos concretos planteados en clase, que como ya hemos dicho podrá ser sustituida por la elaboración de un Portafolio anual.

La metodología a seguir en cada uno de los bloques será por tanto de carácter constructivista. Se intercalarán sesiones expositivas que permitan ir avanzando en los contenidos de forma cronológica, pues el temario es muy extenso y habrá algunas sesiones que tengan una naturaleza más teórica a fin de poder abarcar los contenidos más interesantes. Durante estas sesiones el alumno tendrá que estructurar la información, ordenarla y jerarquizarla, y a su vez el docente irá formulando preguntas orales que les inviten a reflexionar, y que sondeen el nivel o la profundidad de adquisición de los contenidos que se van impartiendo, y también que clarifiquen las ideas sobre los aspectos más importantes. Recibirán *feedback* personalizados si lo desean a través de dichas cuestiones, de los comentarios de fuentes voluntarios que los alumnos pueden ir entregando a lo largo de todo el curso (y que e tendrán en cuenta de forma muy positiva) y durante los debates. El docente guía, facilita el conocimiento, modera, pero es el alumno el que debe involucrarse en el mismo, haciéndolo suyo.

El trabajo grupal, que constituye ese 40% restante, es de carácter libre, los alumnos pueden indagar sobre el tema que quieran, siempre que no se aleje de los márgenes cronológicos que estamos estudiando. Se valorará la creatividad, la reflexión personal, la argumentación de perspectivas con datos científicos y la madurez del alumno, usando un lenguaje correcto, sin faltas de ortografía y bien elaborado.

Documento N° 2; Unidad didáctica. El Arte en la Edad Moderna: Renacimiento y Barroco

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 68 |
| 1.1 Contexto general del centro. | 68 |
| 1.2 Ubicación de la unidad didáctica..... | 68 |
| 2. OBJETIVOS | 69 |
| 2.1 Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas en la ESO. 69 | |
| 2.2 Objetivos específicos de Ciencias Sociales en segundo de E.S.O. | 71 |
| 2.3 Objetivos de la Unidad Didáctica..... | 73 |
| 2.3.1 Objetivos generales. | 73 |
| 2.3.2 Objetivos específicos. | 75 |
| 3. CONTENIDOS..... | 76 |
| 3.1 Contenidos específicos de la Unidad didáctica..... | 76 |
| 3.1.1 Conceptuales (saber) | 76 |
| 3.1.2 Procedimentales (saber hacer) | 77 |
| 3.1.3 Actitudinales..... | 78 |
| 4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS | 79 |
| 5. DEARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA. ACTIVIDADES Y TAREAS PROPUESTAS | 81 |
| 6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 96 |
| 6.1 Instrumentos de evaluación..... | 97 |
| 7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 98 |
| 8. ESPACIOS Y RECURSOS | 98 |
| 9. ANEXOS..... | 99 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto general del centro.

El Instituto de Educación Secundaria Virgen del Pilar es un centro público situado en distrito Universidad, muy próximo al barrio de Casablanca, en el Paseo Reyes de Aragón nº 20. Se inauguró en el año 1956 y desde entonces ha desarrollado una intensa y diversificada actividad formativa y social, atravesando diferentes etapas con el paso del tiempo. De centro de Formación Profesional pasaría a ser desde 1984 un IES en el que se imparten todos los niveles formativos (ESO, Bachillerato y Ciclos) y en el que conviven estudios Humanísticos, Científicos y Técnicos.

Este centro atiende las necesidades educativas de un alumnado de procedencia heterogénea, tanto de los colegios públicos adscritos al Instituto (Dr. Azúa, Cesáreo Alierta, Cesar Augusto y Eliseo Godoy), como de las localidades vecinas de Cuarte, Santa Fe, Cadrete, María de Huerva, Botorrita y Jaulín. En menor medida también existe alumnado de otras zonas de Zaragoza. El alumnado de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior tiene muy diversa procedencia, que depende de la planificación de la oferta de Formación Profesional Específica, que cada año realiza la Diputación General de Aragón, y por la que a cada centro se le asignan unas determinadas Familias Profesionales. Aproximadamente la mitad del alumnado corresponde a la E.S.O. y Bachilleratos y la otra mitad a Ciclos Formativos, estando comprendidas las edades de los alumnos entre los 12 años para el alumnado de primer ciclo de la E.S.O., y sin límite de edad para los Ciclos de grado superior.

1.2 Ubicación de la unidad didáctica.

Esta unidad didáctica, dedicada al Arte de la Edad Moderna, se enmarca dentro de la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia de 2º de E.S.O, que cuenta con un carácter obligatorio para todos los alumnos. Más concretamente, dentro de la Programación anual del centro, se correspondería con las Unidades 10 “El cambio cultural: El Renacimiento y la Reforma” y 13 “La Europa del Barroco”, pertenecientes a los bloques 2 “Población y sociedad” y 3 “Las sociedades preindustriales”, respectivamente, ya que no existe como un bloque único y diferenciado en sí, sino que surge de la combinación de los dos primeros temas (10 y 13). Para su desarrollo el

centro ha elegido el libro de texto de la editorial Santillana, en el que encontramos los mismos epígrafes que en la Programación.

El marco jurídico establecido para esta unidad didáctica queda determinado por la Ley Orgánica de 2/2006, del 3 de mayo, desarrollada por el Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, donde se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para todo el Estado, y por la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, queda establecida dentro del Proyecto Curricular del Centro y la programación de Ciencias Sociales elaborada por el profesor de la asignatura y aprobada por el director pedagógico de la etapa.

Está dirigida a alumnos de entre 13 y 14 años, con una trayectoria o unos conocimientos artísticos escasos o casi inexistentes, aspecto a tener muy en cuenta por parte del profesor, que tendrá que adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los conocimientos previos, el desarrollo y la capacidad psico-cognitiva del alumnado. Con ella pretendemos introducir a los alumnos en el conocimiento de los principales movimientos artísticos de la Edad Moderna, Renacimiento y Barroco, haciendo un repaso de los autores y obras más representativas, poniéndolos en relación con el contexto político, social y cultural, en el que se insertan.

2. OBJETIVOS

2.1 Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas en la ESO.

La materia de Ciencias sociales, geografía e historia, tiene como finalidad la de formar al alumnado para que sea capaz de conocer y comprender la sociedad y el mundo que lo rodea, entendiéndola como el fruto de una serie de experiencias e interacciones entre los individuos y las sociedades en diferentes ámbitos territoriales y temporales, contribuyendo de este modo al desarrollo de su personalidad y su pensamiento crítico y formal.

Más concretamente, esta unidad didáctica pretende contribuir a desarrollar en el alumnado unas capacidades que le permitan alcanzar una serie de objetivos, que vienen

determinados por la normativa vigente de la Comunidad de Aragón¹. Dichos objetivos pretenden, en primer lugar, desarrollar actitudes básicas de respeto y tolerancia relacionadas con el propio alumno, con los demás, ante el profesorado y con el trabajo escolar, así como una serie de hábitos de estudio y trabajo, en segundo lugar, desarrollar la capacidad de expresión, comunicación e información y, por último, que el alumno tome conciencia de la realidad social, cultural, artística y natural en la que vive, adquiriendo las destrezas básicas para resolver problemas en los distintos campos.

Dentro del marco de las Ciencias Sociales, las competencias básicas que vamos a trabajar en nuestra unidad son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística; Las Ciencias Sociales contribuyen a desarrollar la competencia lingüística por cuanto está intrínsecamente relacionada con el intercambio comunicativo y la propia construcción del conocimiento. Mediante el uso del lenguaje de forma oral o escrita, los alumnos serán capaces de expresar su opinión y conocimientos de forma adecuada y manejando conceptos y vocabulario específico relacionado con la materia. Adquirirán destrezas para la búsqueda de información en fuentes escritas o verbales y podrán comprender y comentar textos de contenido histórico y artístico. A través del debate en clase mejorarán sus capacidades de expresión oral en público, sabiendo argumentar ideas de forma coherente y acorde al nivel educativo.
2. Competencia social y ciudadana; El desarrollo de esta competencia ayudará a los alumnos a comprender la realidad social, actual e histórica, a través del estudio de los rasgos de las diferentes sociedades y sus aportaciones culturales a lo largo de la Historia. Para ello, tendrán que trabajar de forma cooperativa y desarrollar habilidades sociales de empatía y respeto hacia otras personas y culturas.
3. Tratamiento de la información y competencia digital; Serán capaces de usar recursos tecnológicos y herramientas informáticas para la búsqueda, selección y análisis de información, que ayuden a la comprensión de los contenidos de la materia, y que puedan favorecer su capacidad de comunicación y expresión, en

¹ España. Real Decreto-ley 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de Enero de 2007, num. 238, p. 704.

una sociedad en la que tales tecnologías están adquiriendo una creciente importancia. También dominarán la búsqueda de páginas web relativas a la materia, aprendiendo a ser críticos y selectivos con la información.

4. Competencia cultural y artística; Los alumnos deberán conocer y apreciar las diferentes manifestaciones artísticas y culturales tanto del pasado como del presente, comprendiendo los materiales, técnicas y recursos expresivos utilizados en diferentes obras y por distintos artistas. Se trata de concienciarles de la importancia de la valoración y conservación del patrimonio cultural y artístico como legado de las sociedades y de la humanidad, y a fin de conseguir un mayor conocimiento del pasado histórico.
5. Competencia para aprender a aprender; El alumno será capaz de dominar los contenidos fundamentales de la materia y comprender estrategias, destrezas y técnicas de estudio y búsqueda de información, para transformarlas en conocimiento propio. Aprenderá a ser crítico consigo mismo y a valorar sus propias habilidades, virtudes y capacidades de estudio y trabajo, proponiéndose mejorar día a día.
6. Autonomía e iniciativa personal; El desarrollo de esta competencia se aborda a través de la responsabilidad de los alumnos para idear, planificar y llevar a cabo proyectos y trabajos tanto de forma individual como colectiva, y de su capacidad para proponerse objetivos y metas y para afrontar los problemas y tomar decisiones con criterio propio.
7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Los alumnos serán conscientes del impacto de las acciones humanas sobre el medio natural, entendiendo el arte como una huella de su paso por la tierra. Serán capaces de localizar en el espacio geográfico y en el tiempo las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

2.2 Objetivos específicos de Ciencias Sociales en segundo de E.S.O.

Los objetivos de esta asignatura dispuestos en la programación de Ciencias Sociales del centro y que guardan relación con nuestra Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
3. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
4. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
5. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
6. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

2.3 Objetivos de la Unidad Didáctica.

En esta unidad didáctica nuestro propósito primordial será el de despertar en los alumnos el interés por el Arte y su historia, entendiéndolo como algo valioso e importante para comprender las sociedades pasadas y la que nos rodea. Así se pretende presentar la obra de arte, ya sea en cualquiera de sus manifestaciones arquitectónicas, pictóricas o escultóricas, como la impronta de una determinada sociedad, como una forma de expresión marcada por el devenir histórico, político y cultural de un momento y un tiempo concreto, como un conjunto de circunstancias y factores y no un mero objeto aislado y desvinculado de todo aquello que le rodea. No podemos entender el Arte si no entendemos el marco histórico y geográfico que lo fomenta, por lo que no podremos abordar esta unidad sin recurrir a otras disciplinas como la Historia o la Geografía.

Para ello, nos alejaremos de la visión más académica que entiende esta materia como un corpus enciclopédico de conocimientos, una mera catalogación de obras, estilos y autores, y nos centraremos en una visión más integradora, que contextualice estas obras, estilos y autores dentro de los ámbitos social, político y de pensamiento de la época, en este caso la Edad Moderna, la Europa del Renacimiento y del Barroco. No obstante, el conocimiento y aprendizaje de una terminología y unos conceptos precisos será necesario para el desarrollo de la materia a la hora de abordar los aspectos formales de las obras. En relación a estos propósitos hemos establecido los siguientes objetivos, que ocupan dos niveles de concreción.

2.3.1 Objetivos generales.

1. Definir el concepto de arte, entendiéndolo como algo más que una obra en sí, abrir la mirada hacia nuevas manifestaciones como el cine y la música, desarrolladas por los avances técnicos.

- Queremos que los alumnos formulen preguntas y se autocuestionen en aspectos artísticos, éticos, y que adopten una actitud crítica y una capacidad de empatía y análisis de una realidad cultural o artística. ¿Qué es el arte? ¿Quién lo decide y con qué criterios? ¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir una obra para ser considerada arte?

2. Localizar en el tiempo y en el espacio las principales corrientes artísticas sabiendo ubicar algunos de los autores y obras más importantes dentro de su contexto histórico, social y cultural. No se pretende que los alumnos conozcan fechas exactas pero sí que tengan una idea general que les permita establecer relaciones de anterioridad y posterioridad y conocer el marco geográfico en el que se insertan las corrientes artísticas del Renacimiento y el Barroco, dónde nacen y cómo se extienden por el resto del territorio europeo.
 - Queremos que entiendan el Renacimiento y el Barroco como un fenómeno cultural que no estuvo aislado. Conocerán la influencia de su Paso en Aragón y, más en concreto, en Zaragoza.
3. Formación del gusto personal y la sensibilidad estética, de la capacidad de disfrutar del arte y de desarrollar un sentido crítico frente a las obras tanto del pasado como del presente, aprendiendo a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de estas manifestaciones.
 - Con ello, queremos formar alumnos conscientes del valor del patrimonio artístico y cultural de la Humanidad, así como de su propia responsabilidad para la conservación y la defensa del mismo.
4. Que el estudiante sea capaz de interpretar una obra de arte, reconociendo el estilo al que pertenece y sus características formales, valorando su función transmisora y entendiéndola como un medio de expresión de la mentalidad de la época.
 - Para ello, el estudiante tendrá que manejar un listado de conceptos y un vocabulario preciso que le permita realizar un análisis formal completo.
5. Potenciar la autonomía, la iniciativa y el esfuerzo personal del estudiante mediante la implicación personal en su propio proceso de formación.
 - Realizarán trabajos de indagación en los que tenga que emplear diversas fuentes (escritas, iconográficas, proporcionadas por las tecnologías de la información), aprendiendo a extraer y analizar la información para construir su propio conocimiento.
6. Trabajar y colaborar en equipo aprendiendo a respetar las ideas y opiniones del resto de compañeros.

2.3.2 Objetivos específicos.

7. Identificar los principales hitos y características del contexto histórico que ampara en nacimiento de las corrientes artísticas del Renacimiento y del Barroco dentro del periodo histórico que denominamos Edad Moderna. Se trata de identificar en el espacio y el tiempo los grandes procesos de cambio que propiciaron una evolución de los estilos artísticos de la Edad Media a la Moderna, del Gótico al Renacimiento y luego al Barroco.
 - Comprender la evolución del Renacimiento y del Barroco y su relación con la evolución de las sociedades de la que es producto., relacionando ambas corriente con los estilos precedentes y posteriores.
 - Aproximarse al clima cultural de cada etapa, sabiendo relacionar cada estilo con las corrientes sociales y culturales de la época y también con los poderes dominantes, que serían claves en la conformación de ambos estilos.
 - Entender la fuente de información que nos aportan las manifestaciones artísticas para reconstruir las formas de vida de las sociedades en las que se desarrollaron.
8. Describir las principales características del Humanismo y comprender la importancia que tuvo en la proyección artística de la época, entendiéndolo como un cambio de la mentalidad medieval, a la que luego se vuelve, en cierta medida, con la cultura del Barroco, en la que la Iglesia y las Monarquías absolutistas vuelven a retomar el monopolio del pensamiento y de la ciencia.
9. Identificar y describir las características principales del estilo renacentista y del estilo barroco, estableciendo una comparativa y sabiendo reconocer y enumerar sus principales representantes y obras.
 - Para ello, los alumnos tendrán que saber clasificarlas según su estilo (Renacentista o Barroco), naturaleza (arquitectónica, escultórica o pictórica), función, significado y técnicas, analizando las similitudes y diferencias entre ellas.
10. Conocer la expansión del Renacimiento y del Barroco desde su punto de origen hacia otras áreas europeas, centrando nuestra atención en España y,

más concretamente, en la provincia de Zaragoza. Los alumnos aprenderán a valorar así nuestro patrimonio y el legado renacentista y barroco más cercano.

3. CONTENIDOS

Los contenidos elaborados para esta Unidad Didáctica se han realizado de acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo desarrollada en el Real Decreto 1631/2006, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria para todo el Estado español y atendiendo a lo establecido en el currículo aragonés en la Orden de 9 de mayo de 2007. Según lo estipulado en el Currículo aragonés, los contenidos de la materia de Ciencias Sociales para 2º de la ESO se han dividido en tres grandes bloques: Un primer bloque de “Contenidos comunes”, seguido de un bloque de “Población y sociedad” y de un último y tercer bloque que aborda “Las sociedades preindustriales”, dentro del cual ubicaríamos nuestra Unidad didáctica. Esta se especifica dentro del siguiente epígrafe: “Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La monarquía hispánica y la colonización de América. Hegemonía y crisis. La instauración de los Borbones. La decadencia y desaparición del sistema foral aragonés. **Arte y cultura en la época moderna**”.

3.1 Contenidos específicos de la Unidad didáctica.

3.1.1 Conceptuales (saber)

1. Introducción al tema: ¿Qué es el arte? o ¿Qué entendemos por arte?
2. Los movimientos artísticos de la Edad Moderna: Renacimiento y Barroco. Contexto histórico y análisis comparativo.
3. Renacimiento: El arte como ciencia, el estudio de la realidad espacial y temporal y el retorno a la naturaleza y la Antigüedad Clásica.
 - Cronología y etapas.
 - Contexto histórico: El auge de las ciudades y la transformación social; el nacimiento de la Burguesía.
 - El Humanismo y el cambio de mentalidad.

- Origen y desarrollo de un nuevo lenguaje arquitectónico, escultórico y pictórico; Los grandes artistas del Renacimiento y sus obras más importantes.
- El Renacimiento fuera de Italia. El caso de España.

4. Barroco: El arte como retórica al servicio de la Iglesia y del Estado.

- Cronología.
- Contexto histórico: Época de enfrentamientos religiosos y políticos.
- La Revolución científica del S. XVII
- Características de la arquitectura barroca; el desarrollo del urbanismo. Escultura y pintura. Obras más representativas, artistas y escuelas.
- Expansión del Barroco. La imagería y el Siglo de Oro de la pintura española.

5. La obra de arte como icono.

3.1.2 Procedimentales (saber hacer)

1. Identificar las características principales de los movimientos artísticos del Renacimiento y del Barroco y ponerlas en relación con el contexto histórico y geográfico en el que surgen.
2. Analizar y comentar obras arquitectónicas del Renacimiento y del Barroco sabiendo diferenciar en ellas los distintos elementos arquitectónicos (sustentantes, cubiertas, materiales, etc.) y clasificarlas según su función (edificios religiosos o civiles, urbanismo, etc).
 - Comparar y diferenciar el arte renacentista del clásico.
 - Realizar un análisis comparativo entre la arquitectura del Renacimiento y la del Barroco a través del análisis de obras concretas.
3. Analizar y comparar la escultura renacentista y la barroca, entrando en detalle en los principales artistas y obras. Los alumnos aprenderán a realizar fichas artísticas adaptadas a su nivel en las que aparezca la siguiente información:
 - Autor.

- Cronología.
 - Estilo artístico al que pertenece (Renacimiento o Barroco).
 - Temática.
 - Características formales.
 - Finalidad o mensaje.
4. Analizar y comparar las principales características de la pintura renacentista y la barroca, sabiendo identificar autores y obras más importantes.
 5. Búsqueda de información en fuentes escritas o en Internet. Tendrán que manejar distintas páginas web en las que seleccionar información para la elaboración en grupo de un pequeño proyecto de investigación sobre el Renacimiento y el Barroco en Aragón, más concretamente en la provincia de Zaragoza.
 - Desarrollar la capacidad de indagación y de manejo de las TIC mediante el uso de herramientas y programas que contribuyen al aprendizaje de la Historia del Arte (“Google Art Project”, la aplicación para móviles “Daily Art”, etc).
 6. Utilizar correctamente la terminología de cada uno de los periodos.

3.1.3 Actitudinales

1. Contribuir a la formación del gusto personal, a la capacidad de disfrutar del arte y a desarrollar el sentido crítico, partiendo de las obras de arte renacentistas y barrocas.
2. Aprender a respetar y valorar el patrimonio histórico-artístico como legado de las sociedades pasadas y huella indeleble de su paso por la historia.
 - Despertar la curiosidad por conocer la Historia del arte y las obras de nuestro territorio.
3. Desarrollar técnicas colaborativas y participativas mediante el trabajo en grupo.
4. Empatía por las creencias culturales y formas de vida de otras épocas.
5. Actitud crítica hacia la continuidad de ciertos moldes estéticos en el arte y la sociedad actual. Entender la cultura clásica como fundamento de nuestra civilización occidental para poder comprender

el movimiento artístico del Renacimiento, y éste último asociado a la idea del Estado Moderno y el nacimiento de Europa.

6. Percepción del Renacimiento y del Barroco como modelos culturales que fueron evolucionando en un momento determinado de la historia, y no como una corriente aislada que surge de la nada y desaparece.
7. El estudio del arte renacentista y, sobre todo, de la corriente cultural del Humanismo, que consideraba al hombre como el centro del Universo podría sernos útil a la hora de hablar del papel de las mujeres en esta sociedad, carentes de derechos civiles y subordinadas a la autoridad del hombre.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

El objetivo primordial de cualquier metodología de diseño instruccional es el de conseguir que los alumnos aprendan. La pregunta que nos tenemos que hacer sería pues la siguiente: ¿qué hay que hacer para que aprendan? La motivación, la autonomía y la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje son objetivos deseables si al final queremos obtener un aprendizaje profundo y significativo, y el método que sigamos o las actividades que propongamos para conseguir ese grado de aprendizaje, pueden favorecer o entorpecer dicho proceso.

Siguiendo las teorías de Trigwell (1999), sólo a través de una educación centrada en el alumno lograremos llegar a un planteamiento profundo del aprendizaje, y ésta será una de las premisas principales que guíen nuestra metodología. Queremos que los alumnos se apropien de ese aprendizaje, lo hagan suyo, lo que nos remite inevitablemente a los planeamientos constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel. El alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de un aprendizaje que se obtiene por descubrimiento, un descubrimiento guiado y facilitado por el docente a través de actividades, ejercicios, debates... El constructivismo interpreta que el aprendizaje se forma a través de nuestros propios conocimientos y experiencias “El alumno posee conocimientos que le pertenecen, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guiará a los alumnos para que logren construir conocimientos nuevos y

significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje”². De este modo, creemos fundamental valorar el nivel de desarrollo del alumno, adecuando las estrategias de aprendizaje a sus capacidades cognitivas y conocimientos previos.

Con estos objetivos básicos, intentaremos enfocar esta Unidad didáctica desde distintos planteamientos metodológicos que pueden ir variando y adaptándose en función de la respuesta de la clase, intentando en todo momento captar el interés y la atención de los alumnos y, sobre todo, hacerles reflexionar e involucrarlos en la materia.

Alternaremos sesiones expositivas con debates, análisis de fuentes históricas e iconográficas, comentarios de obras de arte, etc. Nuestra intención no es la de “colocar la información en la memoria de los estudiantes”, por ello, desechamos la sesión expositiva entendida en un sentido más estricto y tradicional, pero creemos que puede sernos muy útil a la hora de construir un andamiaje básico de conceptos y formas de trabajar, que le sirva al alumno como punto de partida y le permita, más adelante, lograr esa autonomía de la que hemos hablado. Nos apoyaremos en la sesión expositiva siempre que vaya acompañada de cuestiones, ejercicios, debates que obliguen al alumno a permanecer activo, a interactuar y a participar en el discurso educativo. Además, la enorme cantidad de contenidos y conceptos del currículo oficial hace imprescindible que recurramos a este tipo de metodología, aunque sólo sea, como ya he dicho, para trazar una base conceptual sobre la que luego podamos reflexionar.

Siguiendo la idea de Schank, con este tipo de metodología pretendemos crear interrogantes, retos, dilemas que conecten con los alumnos, que les interesen y consigan una mayor implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el pensamiento autónomo. Buscamos a su vez un aprendizaje que sea útil, que les conecte no sólo con el pasado sino también con el presente. También es importante que sepan conectar los conceptos más particulares con los contenidos de carácter más abstracto y generales de la materia, obligándoles a ver la totalidad de ese denso bosque compuesto por cientos de árboles del que nos habla Loewen. Así, durante las sesiones expositivas les plantearemos preguntas que les hagan reflexionar y conecten con la actualidad como: “¿Crees que actualmente la planificación urbanística de las ciudades se hace con la misma finalidad que se hacía en la época del Barroco?”

² Gayán y Vázquez, 2012

También sería interesante, como propone Ausubel, partir de un modelo organizador, que sería una frase, un texto, un vídeo, una imagen, que signifique una primera toma de contacto con el tema a tratar y que luego retomemos al final en forma de feedback, para comprobar donde se sitúa el conocimiento de nuestros alumnos respecto al punto de partida.

Acompañaremos nuestra exposición con imágenes, videos, presentaciones PowerPoint, textos, etc para hacer la clase más amena e interactiva. El trabajo en pequeños grupos o parejas también será importante a la hora de abordar los contenidos de nuestra unidad, pues potencia la lluvia de ideas³ y el debate para que los estudiantes aprendan de sus iguales y se apoyen en ellos a la hora de progresar. El uso de las Nuevas tecnologías de la información será fundamental para el desarrollo de esta unidad didáctica, desde la Pizarra digital en las aulas a recursos interactivos y de búsqueda de información en internet, que posteriormente podrán que usar los alumnos de forma individual en casa. El libro de texto quedará relegado a un segundo plano, como elemento de apoyo en momentos muy específicos.

Por último, en cuanto a la temporalización, el diseño de esta unidad didáctica se ha calculado para nueve sesiones incluyendo el examen, las cuales exponemos a continuación.

5. DEARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA. ACTIVIDADES Y TAREAS PROPUESTAS

SESIÓN 1; Evaluación inicial e introducción al tema del Arte en la Edad Moderna.

En esta primera fase nos dedicaremos a indagar sobre los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la Historia del Arte en general y más concretamente el Arte de la Edad Moderna, sus intereses hacia el tema. Presentación del profesor, de los contenidos que se van a abordar en la Unidad y la forma en la que se van a impartir. Como toma de contacto con el tema, se lanza una cuestión de reflexión que los alumnos pueden ir contestando de forma oral, creando una especie de debate en clase: ¿Qué es el Arte? Para acompañar esta pregunta se incluyen las siguientes actividades que incluyo a

³ Referencia al modelo de Barrows (1992)

continuación, una noticia del año 2010 y una imagen, sobre las que formularemos una serie de preguntas.

1º) El artista placentino Ismael Alabado de 34 años que ha utilizado unos mil grillos, algunos de ellos vivos, en este proyecto bautizado con el nombre de 'Zorba'. Muchos de estos insectos están pegados sobre lienzos pintados, otros en cajas blancas



sobre el suelo. Muchos asistentes a la exposición se han sentido impresionados por el movimiento y el sonido producido por los grillos.

El Periódico Hoy.es recoge las declaraciones de Sara Polo, gerente de Habana Espacio Libre, que afirma no poder clausurar la exposición pese a las críticas recibidas. «No podemos censurarla. Iríamos en contra de nuestro propio nombre». El artista aclara sus intenciones «lo que busco es que el espectador entienda que igual que los

grillos están pegados, él está pegado a unas reglas sociales, al mundo, sin ser consciente de todo lo que se está terminando cada instante».

Las críticas han sido recogidas por la Sociedad Zoológica de Extremadura que ha calificado la instalación de "una auténtica vergüenza" y solicitan a la Concejalía de Medio Ambiente la retirada de la exposición.

El del autor de la instalación, el placentino Ismael Alabado, es licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca y diplomado por la academia de Bellas Artes de Milán.

- ¿Es o no es Arte?
- Según tu opinión, ¿cuáles son los requisitos que debe de tener una obra para ser considerada Arte? ¿ésta los cumple?

2ª) Dos recipientes para bebidas; ¿Cuál es Arte? o ¿cuál está en los museos?



Con esta actividad, que hace alusión al OBJETIVO N° 1, queremos despertarles interés por la materia y captar su atención desde el primer momento. La segunda parte de la clase estará destinada a introducir a los alumnos en el contexto histórico del Renacimiento y del Barroco a través de una sesión expositiva acompañada de un PowerPoint titulado “Renacimiento VS Barroco”, en el que adelantaremos algunas de las principales obras de ambos periodos para que con un simple golpe de vista vayan poco a poco diferenciando las que pertenecen a uno u otro estilo artístico.

Ubicaremos el periodo de la Edad Moderna entre los siglos XV y XVIII, de la Conquista de América en 1492⁴ a la Revolución Francesa en 1789. Trazada esta línea temporal, ya podemos insertar en ella los periodos artísticos del Renacimiento y el Barroco.

Para finalizar la clase leeremos tres citas sobre las que los alumnos podrán reflexionar durante el transcurso de la Unidad Didáctica:

“Arte es todo lo que el hombre llama arte”. Dino de Formaggio

“Realmente el Arte no existe, sólo hay artistas...”. Gombrich

“Lo único evidente es que nada en el Arte es evidente”. Adorno

SESIÓN 2; El Renacimiento y el Barroco como movimientos artísticos de la Edad Moderna. Contexto histórico.

En esta sesión continuaremos adentrándonos en el contexto histórico del Renacimiento y del Barroco. La clase pretende ser fundamentalmente expositiva, acompañada del PowerPoint de la sesión anterior, aunque interpele a los alumnos para que a partir de las imágenes sean capaces de extraer por sí mismos las características que definen cada uno de los contextos y que iremos apuntando en la pizarra a modo de cuadro comparativo⁵ (OBJETIVO N° 7). Prestaremos una especial atención al Humanismo como nueva corriente de pensamiento del Renacimiento y la Edad Moderna, en contraposición al Teocentrismo medieval (OBJETIVO N° 8). Esto nos permitirá hablar de la importancia del hombre como centro del Universo en la sociedad de la Edad Moderna, y permitirá a los alumnos reflexionar sobre el papel de la mujer en la misma. Proyectaremos dos imágenes de

⁴ Según otros autores la Edad Moderna comenzaría con la caída de Constantinopla, algunos años antes, en el 1453.

⁵ Anexo nº 1.

pinturas del Renacimiento hechas por dos mujeres: Artemisia Gentilleschi y Judit Leyster⁶.

En la parte final de la clase comenzaremos a introducir elementos de la Arquitectura del Renacimiento y del Barroco. Como toma de contacto, hablaremos de la arquitectura como una de las ramas de Arte, dentro de la cual podemos distinguir diferentes edificios según su función: Edificios religiosos como Iglesias, catedrales, basílicas; Civiles como los Palacios y las villas; o aquellos que forman parte de un conjunto urbanístico como plazas, fuentes y avenidas.

SESIÓN N° 3; Comparativa entre la arquitectura renacentista y la barroca.

Recordaremos las principales características del contexto histórico del Renacimiento y del Barroco para comenzar hablar de las obras arquitectónicas más representativas de cada uno de los dos periodos, estableciendo, a modo de comparativa, un cuadro con las características más importantes que las definen⁷. Todas nuestras sesiones se acompañarán de una presentación PowerPoint con imágenes.

Para hablar de la arquitectura renacentista nos remontaremos a las obras de la Antigüedad Clásica, cuyo espíritu vuelven a retomar los modelos renacentistas a través de esa nueva corriente cultural y de pensamiento como es el Humanismo. Se analizarán varias imágenes que reflejan a la perfección la similitud de ambos estilos artísticos⁸.

Estudiaremos a Brunelleschi como primer artista del Renacimiento y su gran obra maestra, la Cúpula de Santa María dei Fiori en Florencia, como la primera obra arquitectónica del Renacimiento. Para que la clase sea más dinámica y entretenida proyectaremos un vídeo del National Geographic sobre la construcción de esta gran obra: <https://www.youtube.com/watch?v= IOPIGPQPuM>. Conoceremos a otros artistas de la época como Leon Battista Alberti o Andrea Palladio.

También veremos dos fragmentos de un videojuego muy popular entre los niños de estas edades, se trata del Assassin's Creed II, un videojuego de acción- aventura

⁶ Anexo nº 2.

⁷ Anexo nº 3.

⁸ Anexo nº 4.

de ficción histórica ambientado en la época del Renacimiento italiano, en las ciudades de Florencia y Venecia entre otras, y que nos permitirá ir recorriendo con los alumnos las calles y las principales obras arquitectónicas de estas dos ciudades, recreadas con bastante rigor y precisión histórica y artística: <https://www.youtube.com/watch?v=6EQcfB00fbY>, <https://www.youtube.com/watch?v=V0lhn9wustg>. Con esta actividad conectamos nuestra materia de forma directa con sus intereses y aficiones fuera del ámbito académico.

Para ver la arquitectura del Barroco haremos una visita virtual por el interior de Vaticano e iremos identificando las distintas características que definen la arquitectura de este periodo: http://www.vatican.va/various/basiliche/san_pietro/vr_tour/index-it.html. Con Bernini y Borromini hablaremos de la importancia del urbanismo en esta época y su gran desarrollo en la ciudad de Roma. Los alumnos aprenderán a manejar recursos informáticos como Google Earth o Street view de Google Maps, desarrollando así la competencia digital, con los que veremos edificios barrocos como el de San Carlo delle quattro Fontane, en Roma, o los jardines del palacio de Versalles en Francia: <https://www.google.es/maps/@41.90204,12.490618,3a,75y,140.8h,92.88t/data=!3m4!1e1!3m2!1sqjt750EavnwVAPmEwIJfJA!2e0?hl=es>, <https://www.google.es/maps/@48.8028356,2.1000353,1593a,35y,90h,39.08t/data=!3m1!1e3?hl=es>.

Para finalizar la clase lanzaremos dos preguntas sobre lo visto en esta sesión, creando una especie de debate:

- 1); ¿Por qué las iglesias Renacentistas eran más pequeñas que las góticas o que las barrocas?
- 2); ¿Por qué fue tan importante el desarrollo del urbanismo en el Barroco? ¿Tiene en la actualidad la misma finalidad que entonces?

Por un lado, con la primera pregunta volvemos al tema del Humanismo y la idea de hacer edificios más acordes a las medidas y las proporciones humanas, al mundo terrenal, a diferencia de aquellas góticas y renacentistas, que su altura y grandiosidad querían acercarse al mundo celestial, al mundo de Dios, del teocentrismo, cuyo gran poder las levanta. Por otro, la segunda pregunta sirve para

reflexionar sobre los poderes que se encuentran detrás de las grandes construcciones o de la planificación urbana, tanto en la época del Barroco, en la que el urbanismo tenía no sólo una función organizadora sino también monumental, que ensalzaba el poder de la Iglesia y sobre todo, del monarca, como en la actualidad, en la que la planificación urbanística tiene detrás a los grandes poderes capitalistas. Centros comerciales como el Corte inglés de Paseo Sagasta o campos de fútbol como el de la Romareda, sustituyen en la actualidad esas grandes fuentes como la Fontana de Trevi o Plazas como la Navona en el Barroco.

SESIÓN N° 4; Comparativa entre la escultura renacentista y barroca.

Al igual que en el resto de clases, se comenzará con una sesión expositiva que vaya combinándose con una presentación PowerPoint con imágenes, y que permita la intervención y participación constante de los alumnos. Comenzaremos comentando las distintas tipologías escultóricas (exenta o de bulto redondo y relieve) para pasar a continuación a identificar las características principales de la escultura del Renacimiento y del Barroco (OBJETIVO N° 9). Para ello, partiremos de la comparación de dos imágenes, dos obras de arte pertenecientes a cada uno de los periodos artísticos, a partir de las cuales los alumnos pueden ir trazando un cuadro de diferencias. La primera comparación se realizará a partir de las esculturas de El David de Miguel Ángel y el de Bernini; y la segunda a partir de las Piedades también de Miguel Ángel y la del español Gregorio Fernández.

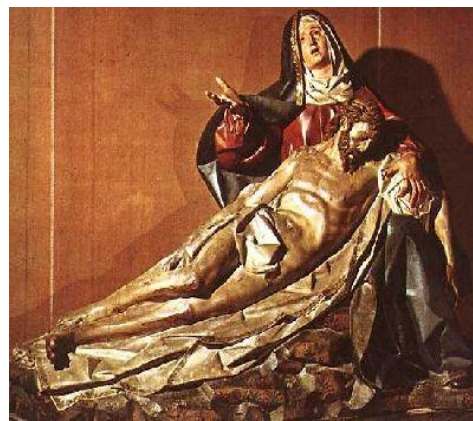
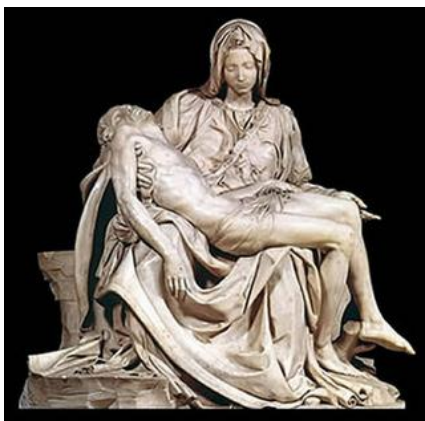
1);



Estas dos esculturas nos servirán para hablar de Miguel Ángel y Bernini como prototipo de artistas del Renacimiento y del Barroco respectivamente. Recordaremos

algunas de sus obras arquitectónicas, como la Plaza de san Pedro, y adelantaremos otras pictóricas como los frescos de la Capilla Sixtina, para que los alumnos comprendan que un buen artista era capaz de dominar todas las ramas del arte y crear obras maestras como esas.

2);



La escultura de Gregorio Fernández nos servirá para introducir el tema de la imaginaria española como máxima expresión de las características propias del Barroco, pues es donde estos rasgos adquieren su carácter más dramático y teatral.

La última parte de la clase la dedicaremos a comentar una obra escultórica mediante unas preguntas guía muy básicas:

- ¿Quién es el autor?
- ¿A qué estilo artístico pertenece?
- ¿Qué representa? (temática)
- ¿Qué características del estilo (Renacentista o Barroco) reconoces en la obra?

Los alumnos tendrán que elegir una obra escultórica tanto del Renacimiento como del Barroco, y comentarla en casa de forma individual, utilizando las fuentes que quieran, de modo que incentivamos su autonomía personal, siguiendo las pautas que se han establecido en clase (OBJETIVOS 4 Y 5).

SESIÓN Nº 5; Comparativa entre la pintura renacentista y barroca.

Comenzaremos con un esquema de los pintores más representativos del renacimiento y del Barroco: Miguel Ángel, Leonardo, Rafael y Botticelli frente a Caravaggio, Rembrandt y Velázquez. Para profundizar en el tema leeremos y

analizaremos fragmentos de la obra del escritor renacentista Giorgio Vasari⁹, de modo que los alumnos puedan establecer una relación entre la personalidad de algunos de los artistas anteriores y su obra y el contexto histórico y cultural de la época, y aprendan a manejar fuentes históricas de primera mano (OBJETIVO N° 5). Es imprescindible escuchar las voces de los protagonistas que suponen un gran apoyo a la hora de realizar

Nuestra sesión expositiva se acompañará como siempre de un PowerPoint. Para la pintura del Renacimiento hemos seleccionado las siguientes obras a partir de las cuales los alumnos tendrán que ir extrayendo las características principales de la pintura: “La Escuela de Atenas” de Rafael, “La última cena” y “La Gioconda”, de Leonardo da Vinci, que nos permitirán hablar de los tipos de perspectiva, del *Sfumato*, de uso del paisaje, etc; y “El nacimiento de Venus” y “La primavera” de Sandro Botticelli, con las que trataremos el tema del paisaje, del gusto por los temas mitológicos de la Antigüedad Clásica, de los colores y del desnudo. Proyectaremos una pequeña noticia sobre el descubrimiento en el Prado de una “hermana gemela” de la Gioconda, se trata una copia coetánea a la de da Vinci que fue pintada por uno de sus discípulos y que tras su restauración ha dejado a la vista toda una parte del cuadro que se desconocía y que es idéntica a la de la obra original. De este modo acercaremos a los alumnos al patrimonio renacentista que poseemos en España (OBJETIVO N° 10).

<https://www.youtube.com/watch?v=WWcmr-Y-cGw>

Dedicaremos un apartado especial a la obra de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina, para lo que nos apoyaremos de una visita virtual a la misma:

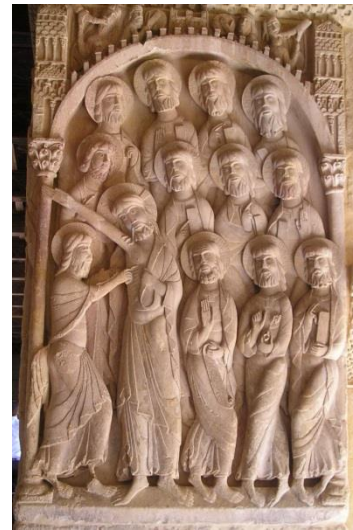
http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html.

Conforme se vaya avanzando en la Unidad Didáctica, los alumnos irán copiando en el cuaderno una lista de conceptos específicos para la comprensión del tema, que al finalizar la unidad tendrán que desarrollar con una breve descripción. Serán términos como: *Sfumato*, tenebrismo, naturalismo idealizado, imagería, etc., que les permitan una mejor comprensión de la materia (OBJETIVO N° 4).

En cuanto a la pintura del Barroco, hablaremos de Caravaggio y la escuela italiana y veremos algunas de sus obras como “La vocación de San Mateo”, “La muerte

⁹ VASARI, G., *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*, Cátedra, Madrid, 2013.

o dormición de la Virgen” o “La duda de Santo Tomás”, comparando esta última con su homónima románica en el Monasterio de Santo Domingo de Silos (mismo significado, distintas formas de representarlo).



La idea de que comparen las obras del Renacimiento o del Barroco con las de otros periodos artísticos tiene como finalidad la de hacer ver a los alumnos que no se trata de dos movimientos aislados, que surgen de la nada y desaparecen sin dejar rastro, sino de una evolución de las técnicas, de los soportes, de las sociedades y la mentalidad (OBJETIVO N° 7). Para que comprendan mejor esta de evolución les mostraremos las siguientes imágenes (de nuevo mismo tema pero distintas representaciones):



Seguiremos con Rembrandt y la escuela Holandesa para terminar con Velázquez y el Siglo de Oro en España. Dedicaremos una especial atención a este autor, y veremos algunas de sus obras más representativas, haciendo especial hincapié en su faceta como retratista de los reyes y de la corte. Comentaremos su gran obra maestra “Las Meninas”, partiendo de la información y los recursos multimedia (puzles, presentaciones virtuales, etc) que nos ofrece el Museo del Prado de Madrid: <https://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-familia-de-felipe-iv-o-las-meninas-velazquez/>, <https://www.museodelprado.es/educacion/recursos/audioguias/la-familia-de-felipe-iv-o-las-meninas/>, <https://dl.dropboxusercontent.com/u/221511297/II/Las%20meninas%20de%20Vel%C3%A1zquez%20II.html>, https://www.museodelprado.es/fileadmin/Image_Archive/FLASH/PradoPlay/swfespannol/pradotodo/motorPrado.swf. Los alumnos tendrán la oportunidad de hacer su propia versión del cuadro en internet, a través de esta página: <http://www.artecompo.com/index.php?context=ejercicios&cid=2>. Volvemos a incidir en la importancia de que nuestros alumnos valoren lo que tienen “en casa” (OBJETIVO Nº 10).

Concluiremos la clase con un cuadro comparativo de las características de la pintura para ambos periodos¹⁰. Al igual que hicimos con la escultura, tendrán que comentar en sus casas de forma individual la obra pictórica, tanto del Renacimiento como del Barroco que ellos elijan, siguiendo las pautas ya establecidas.

SESIÓN Nº 6; La obra de arte como icono

Comenzaremos la sesión con un videoclip del grupo Hold Your Horses titulado “70 million” en el que aparecen los componentes del grupo representando una serie de obras pictóricas de todos los periodos artísticos de la Historia hasta la actualidad, muchas de ellas del Renacimiento y del Barroco: <https://www.youtube.com/watch?v=erbd9cZpxps>. (OBJETIVOS Nº 1 y 6).

Con este vídeo introducimos la cuestión que adelantábamos con el título de la sesión que los alumnos, en pequeños grupos de 4-5 personas investiguen sobre cómo y porqué hay obras de arte que han llegado a convertirse en hitos o iconos de la historia. Para ello, el profesor les facilitará el libro de Bonazzoli, F. y Robecchi, M “De Mona

¹⁰ Anexo nº 5.

Lisa a los Simpson”. Proyectaremos una serie de imágenes que les hagan pensar sobre la gran influencia del arte y, en especial, de algunas obras maestras, en todas las facetas de nuestra vida¹¹.

La segunda parte de la sesión la dedicaremos a aprender a usar algunos recursos informáticos y tecnológicos que nos pueden ser muy útiles para nuestra Unidad Didáctica y para el aprendizaje de la materia. Por grupos y en la Sala de Informática, aprenderemos a manejar la herramienta de Google Art Project, un sitio web que presenta una recopilación de imágenes en alta resolución de obras de arte expuestas en varios museos del mundo, así como un recorrido virtual por las galerías en las que se encuentra. Este proyecto se puso en marcha en el 2011, y cuenta con más de 1061 obras de diecisiete museos, entre los que se encuentran el Tate Britain de Londres, el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, y la Galería Uffizi de Florencia. También usaremos los teléfonos móviles para instalar una aplicación llamada “Daily Art” que no envía una obra de arte al día con un pequeño comentario de su historia y características. Se trata de una buena forma para que los alumnos desarrollen la competencia digital y de dominio de las tecnologías, y además aprendan arte de forma entretenida. Al finalizar cada sesión se puede hacer un pequeño comentario en común con toda la clase sobre la obra recibida ese día a través de la aplicación.

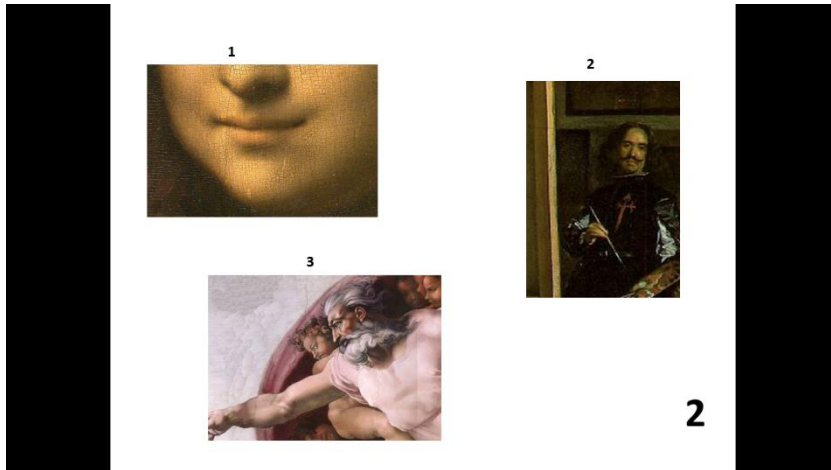
SESIÓN Nº 7; Repaso de los conocimientos adquiridos.

Esta sesión se dedicará a hacer un repaso de los contenidos e ideas más importantes desarrolladas en esta Unidad Didáctica, para ello dividiremos la clase en dos grupos con un portavoz cada uno de ellos y haremos un “Trivial” sobre el Arte de la Edad Moderna. Los alumnos tendrán que dialogar y razonar sus argumentos aprendiendo a trabajar en equipo (OBJETIVO Nº 6). Tendrá un total de diez preguntas, pudiéndose adaptar en función del tiempo disponible y para su realización nos ayudaremos de una presentación PowerPoint. Aprovecharemos para enlazar cada pregunta con la parte del temario correspondiente (arquitectura, pintura, escultura, etc.) de modo que tengan los contenidos más frescos de cara al examen. Incluimos las preguntas a continuación, marcando en negrita la respuesta correcta:

¹¹ Anexo nº 6.

1ª; ¿Cuál de estas características no corresponde al Contexto Histórico del renacimiento?: a) Siglos XV-XVII, **b) Monarquías absolutistas**, c) Humanismo, d) Auge y bonanza económica.

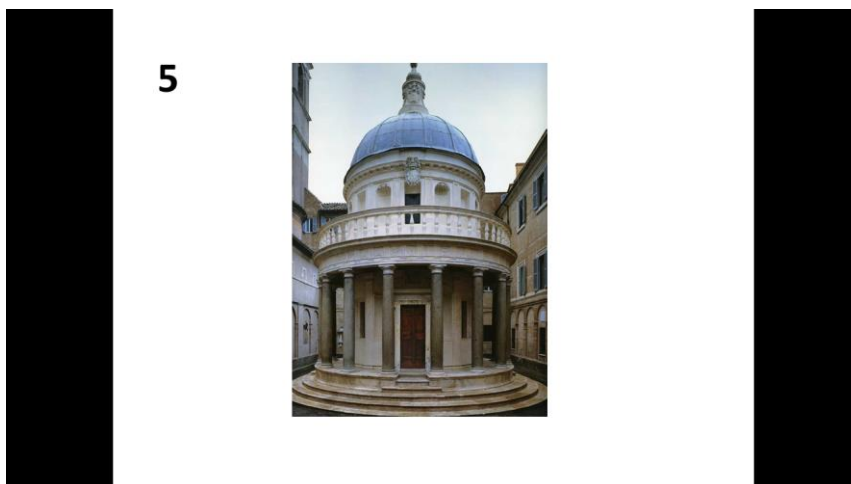
2ª; Identifica a qué cuadro pertenecen estos fragmentos:



3ª; ¿Cuál de estos artistas nunca esculpió al personaje bíblico de “El David”? a) Miguel Ángel, b) Donatello, c) Bernini, **d) Leonardo da Vinci**.

4ª; ¿En qué dos etapas se desarrolla el estilo renacentista?: **Quattrocento y Cinquecento**.

5ª; Cada grupo tendrá que ir diciendo una característica de la arquitectura renacentista a partir de la imagen, hasta quedarse sin respuesta. Se pueden decir materiales, elementos sustentantes, arquitecto, etc. **San Pietro in Montorio, obra de Bramante**.



6ª; Palabras Tabú. Un alumno de cada equipo tendrá que tratar ir dando pistas al resto del grupo para que puedan adivinar el artista que aparece en la tarjeta, estando prohibido decir ninguna de las tres palabras que aparecen en la misma. Podrá decir características de sus pinturas, a qué escuela pertenece, describir alguna de sus obras más importantes, etc. Una por equipo. El primer artista es Velázquez, y no se puede decir: Meninas, Barroco y español. El segundo es Miguel Ángel, y no se puede decir: Renacimiento, el David y Capilla Sixtina.

7ª, En el Barroco se introduce un nuevo tipo de columna retorcida, ¿cuál es su nombre?: **a) salomónica**, b) manierista, c) ondulante, d) contorneada.

8ª; ¿Cuál de estas características no define la arquitectura barroca?: a) Muros y fachadas con formas ondulantes, **b) sobriedad decorativa**, c) edificios monumentales, d) efectos luminosos.

9ª; Mímica. Tres personas de cada equipo tendrán que representar mediante gestos (mímica) el cuadro que aparece en la tarjeta, intentando que el resto de sus compañeros lo adivinen. Una por cada equipo (“La última cena” de Leonardo da Vinci, y “La vocación de San Mateo” de Caravaggio).

10ª; Busca al intruso: proyectaremos tres diapositivas con imágenes de arquitectura, escultura y pintura del Renacimiento y del Barroco, y los alumnos tendrán que adivinar cuál de todas ellas no tiene nada que ver con el resto, argumentando el porqué.

Ejemplo nº 1: **Todas son renacentistas salvo San Carlo delle quattro fontane.**



Ejemplo nº 2: Todas son de Miguel Ángel y del Renacimiento salvo el “Apolo y Dafne” de Bernini.



Ejemplo nº 3: Todas son retratos salvo la “Primavera” de Botticelli, que es de tema mitológico.



Retomaremos a modo de debate colectivo las citas que lanzamos en la primera sesión, para poder comprobar tras haber visto toda la Unidad y el temario, cuál es su concepción final sobre el arte:

“Arte es todo lo que el hombre llama arte”. Dino de Formaggio

“Realmente el Arte no existe, sólo hay artistas...”. Gombrich

“Lo único evidente es que nada en el Arte es evidente”. Adorno

En los últimos cinco minutos de la clase pondremos en práctica el método de evaluación por medio de “one minute papers”, en el que los alumnos de forma anónima tendrán que responder a estas dos preguntas:

1. ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido en esta clase?
2. ¿Qué es lo que te ha quedado más confuso?

Añadiremos una tercera pregunta para que evaluaran no sólo los contenidos de la unidad sino también la actividad docente del profesor.

3. ¿Cuál es la valoración general de la labor de tu profesora? ¿qué consejos le darías para mejorar?

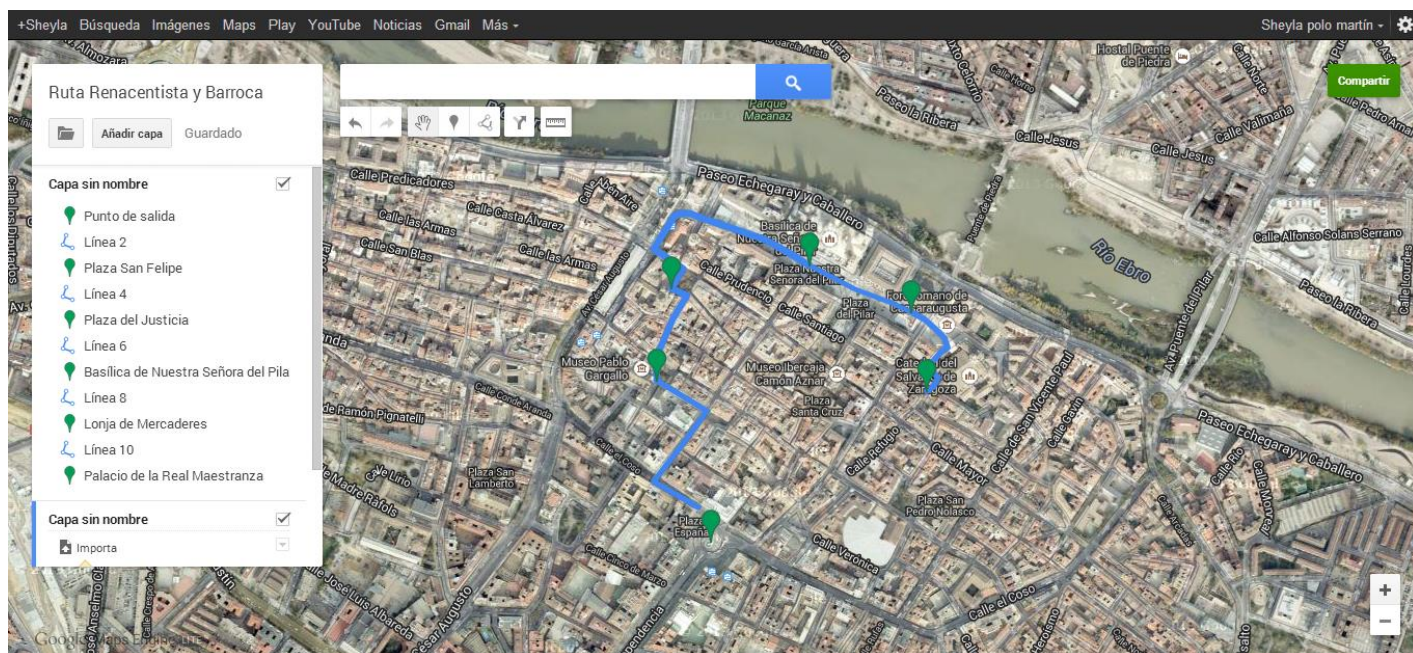
SESIÓN N° 8; Recorrido por el patrimonio histórico-artístico de nuestra ciudad (Zaragoza)

La última sesión antes del examen la dedicaremos a realizar un recorrido por los principales monumentos Renacentistas y Barrocos de la ciudad de Zaragoza, de modo que nuestros alumnos aprendan a valorar y respetar nuestro patrimonio histórico-artístico más próximo. Queremos que comprendan la expansión de ambos estilos fuera de las fronteras italianas, viendo cómo sus rasgos se copian y también adoptan modalidades propias en otras zonas de la geografía europea, como pueden ser España y Aragón (OBJETIVO N° 10). El recorrido se realizará dentro del periodo lectivo de mañanas, de 8.30 a 14.20 y comenzará en la Plaza España. Para llegar hasta allí cogeremos en Tranvía. Los alumnos tendrán que estar atentos a las explicaciones que vaya proporcionando el profesor en cada parada, para luego, por equipos de 4-5 personas, poder completar una gymkana en la que tendrán que ir contestando a diferentes preguntas con la ayuda de un dossier. Aunque centraremos nuestra atención en los periodos artísticos del Renacimiento y del Barroco, las preguntas no se limitarán a estos dos estilos, sino que también harán alusión a otros aspectos que estén en relación con la Historia del Arte de nuestra ciudad, sin importar que no se encuadren dentro de los dos primeros periodos.

Realizaremos varias paradas en nuestro itinerario. La primera de ellas en la Plaza de San Felipe, donde encontraremos la Iglesia Barroca que da nombre a la plaza y el palacio renacentista de los Condes de Argillo, que alberga en la actualidad el Museo Pablo Gargallo. La segunda parada la realizaremos en la Plaza del Justicia, siendo la Iglesia de Santa Isabel o San Cayetano un referente obligado a la hora de hablar del barroco en la ciudad de Zaragoza. Llegamos a la Plaza del Pilar para fijar nuestra atención en la Lonja de Mercaderes, de estilo renacentista, y en la Basílica del Pilar, la

joya del Barroco por excelencia. La última parada de nuestro recorrido la ocupa el palacete renacentista de la Real Maestranza de Caballería, en la Calle Dormer junto a la SEO. A continuación se incluye el enlace y el mapa del recorrido con las paradas descritas anteriormente, así como el Dossier para la gymkana¹²:

<https://mapsengine.google.com/map/edit?authuser=0&authuser=0&hl=es&hl=es&mid=zCai50-OxZ60.k2Da1KcoHHaQ>.



6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Es importante que aquello que evaluamos sea consistente con aquello que realmente queremos que nuestros alumnos prendan, es decir, con nuestros objetivos. La evaluación no puede limitarse a una calificación final, debemos aprovechar su potencial formativo para ayudar a aprender y a evitar el fracaso corrigiendo los errores a tiempo, y encaminando al alumno hacia una mayor metacognición sobre su propio proceso de aprendizaje. Así pues, la evaluación formativa, que supone una constante entrega a los estudiantes de *feedback* sobre cualquier actividad desarrollada durante la UD, se combinará con la sumativa, que exija a los estudiantes un grado de trabajo continuado para poder alcanzar los objetivos establecidos.

Se valorará la adquisición y desarrollo de las capacidades cognitivas y de comprensión del tema. Los criterios a seguir son los siguientes:

¹² Anexo nº 7.

1. Conoce y emplea los conceptos clave de la Unidad Didáctica.
2. Es capaz de relacionar las obras con el contexto histórico de cada uno de los periodos.
3. Se expresa correctamente de forma escrita y oral, sabiendo argumentar sus ideas. Respeta los criterios de ortografía.
4. Es capaz de trabajar individualmente y en equipo respetando las opiniones de los demás.
5. Sabe identificar y analizar obras de arte, ya sean arquitectónicas, escultóricas o pictóricas, y definir sus características principales.
6. Demuestra el manejo de búsqueda de información en diversas fuentes (no sólo iconográficas) y su capacidad de extracción y síntesis.
7. Es capaz de realizar un análisis comparativo entre ambos periodos artísticos (Renacimiento y Barroco), viendo sus diferencias y similitudes.
8. Es capaz de reconocer una serie de obras maestras y discernir a qué estilo artístico pertenecen (Renacimiento o Barroco) y conoce algunos de los autores más importantes de cada periodo.
9. Entrega puntual de los trabajos propuestos y realización de los deberes y las actividades a diario.

6.1 Instrumentos de evaluación.

1. Desarrollo de una prueba inicial para comprobar el nivel de los alumnos.
2. Trabajo diario en clase, participación en las actividades y comportamiento y actitud positiva. > **20%** nota final
3. Realización de las fichas artísticas propuestas en casa como trabajo de indagación y búsqueda en casa. > **20%** nota final
4. Dossier grupal sobre el itinerario histórico-artístico por Zaragoza. > **10%** nota final
5. Prueba escrita. > **50%** nota final

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como docentes, debemos tener en cuenta que no todos los alumnos tienen por qué tener las mismas capacidades dentro de un mismo grupo, pudiendo existir alguno o algunos que presenten problemas o retrasos curriculares y necesiten especial atención, e incluso, en los casos más extremos, adaptaciones curriculares especiales. Es imprescindible que todos lleguen a alcanzar los objetivos principales de la unidad didáctica. Si bien se pueden adaptar los contenidos mínimos exigibles según cada caso, una buena opción sería el uso de estrategias de refuerzo positivo, ya no sólo para alumnos con mayores dificultades sino también para el resto. Otra buena estrategia sería la del trabajo cooperativo y la tutoría entre iguales, que es uno de los objetivos que intentamos conseguir con esta unidad, y que puede ayudarles a sentirse más integrados y a comprender gracias a la explicación de sus compañeros ciertos aspectos de la materia. También deberemos tener material de refuerzo y ampliación por si fuera necesario. En caso de que fuese necesario se harían cambios en la distribución de las mesas.

Todo ello siempre bajo la supervisión y el seguimiento detallado por parte del profesor, a fin de detectar posibles dificultades que puedan darse en el aula.

8. ESPACIOS Y RECURSOS

Para el desarrollo de la unidad didáctica utilizaremos en todas las sesiones el espacio del aula, en la que trabajaremos con textos, libros, PowerPoint...según la ocasión. Para la sesión Nº 7 nos desplazaremos al aula de informática del Instituto, para que los alumnos puedan disponer de un ordenador cada dos tres personas. Como ya he dicho anteriormente, todas las sesiones expositivas se acompañarán con algún recurso multimedia, ya sea un video, una canción, o la mayoría de las veces un PowerPoint con cuadros comparativos e imágenes de las obras que se van a ir viendo durante la Unidad. Contamos con un cañón proyector, la Pizarra Digital, así como disponibilidad de acceso a internet rápido.

9. ANEXOS

Nº 1;



RENACIMIENTO

re- nascere ➔ volver a nacer
¿Qué era lo que tenía que volver a nacer?

CARACTERÍSTICAS

- ❖ Inspiración en los modelos de la **Antigüedad clásica grecorromana**
- ❖ **Antropocentrismo** > Plasmear el ideal de belleza
- ❖ Localización: **Italia**
- ❖ Cronología: **Siglo XV > Quattrocento > Florencia**
Siglo XVI > Cinquecento > Roma
- ❖ **Artistas** > reconocimiento público ≠ artesanos E. Media
- ❖ **Mecenas** > familias ricas que financiaban el arte: Médici-Florencia
- ❖ **Desarrollo científico**
 - Nicolás Copérnico y la teoría heliocéntrica
 - Conocimiento del cuerpo humano > estudio anatómico

BARROCO

CARACTERÍSTICAS

Crisis económica
y social, guerras,
violencia

**Realismo
Naturalismo** → Despertar fuertes sentimientos en el espectador

Enfrentamiento
religioso

Intensa espiritualidad
Arte como propaganda de la fe

Monarquías
absolutas

Gusto por el esplendor, lo majestuoso, lo teatral
Arte al servicio del poder

Revolución
científica

Teoría heliocéntrica:
El Hombre ya no es el centro del Universo



Nº 2;



Judith decapitando a Holofernes.
Artemisia Gentileschi.



Niño y niña con anguila y gato.
Judith Leyster

Nº 3;

ARQUITECTURA



Renacimiento

- ❖ Vuelta a la **Antigüedad Clásica**:
 - Orden, equilibrio, armonía y proporción
 - Elementos arquitectónicos clásicos: Óculos, frontones, columnas, pórtico, escalinata, etc.
- ❖ **Horizontalidad** y dominio de las **líneas rectas**
- ❖ **Sobriedad** decorativa
- ❖ Material: Piedra
- ❖ **Humanismo**: edificios más pequeños, más cercanos al hombre



Barroco

- ❖ **Líneas curvas** en fachadas y columnas (**columnas salomónicas**)
 - Movimiento, fin del equilibrio y la proporción
 - Efectos luminosos, luces y sombras
- ❖ **Abundante decoración** > se unen arquitectura y escultura
- ❖ Materiales más lujosos: Mármol
- ❖ **Edificios más monumentales** > muestra del poder de la Iglesia y la Monarquía

Nº 4;



Panteón romano de Agripa



Villa Rotonda en Vicenza, obra de Andrea Palladio



El Doriforo de Policleto



El David de Miguel Ángel



Afrodita de Menofanto, Roma



El nacimiento de Venus, de Sandro Botticelli

Nº 5;

PINTURA



Renacimiento

- ❖ Predominio del **dibujo**
- ❖ **Luz homogénea**
- ❖ **Composiciones centradas y equilibradas**
- ❖ Dominio de la **perspectiva** para transmitir sensación de profundidad
- ❖ Gusto por la **Antigüedad Clásica**
 - Búsqueda del **ideal de belleza**, proporciones...
 - Nuevos temas: **desnudos, mitológicos...**
 - La **naturaleza** y el **paisaje** ocupan partes fundamentales de las obras



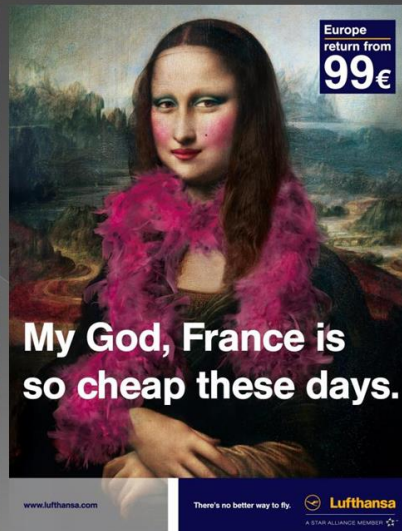
Barroco

- ❖ Predominio del **color**
- ❖ Fuertes contrastes de luz que marcan los contornos > **claroscuro**
- ❖ **Composiciones agitadas**, escorzos, movimiento
- ❖ **Realismo extremo, instantaneidad..**
- ❖ Predominio de temas **religiosos** y **retratos de la corte y la familia real**
 - La Iglesia y la Monarquía financiaban el arte

Nº 6;



El arte como icono





Nº 7; Dossier itinerario.

RUTA POR LOS PRINCIPALES MONUMENTOS RENACENTISTAS Y BARROCOS DE LA CIUDAD

Bienvenidos a la ruta histórica, artística y religiosa que hemos preparado para vosotros por la Ciudad de Zaragoza. Debéis estar muy atentos a las explicaciones que se vayan dando en cada una de las paradas, para a continuación poder ir completando este dossier que me entregareis al finalizar la excursión y que tendré muy en cuenta a la hora de redondear las notas. Disfrutad de la ruta, recordad ser educados y respetuosos en caso de que tengáis que dirigirlos a alguien y, sobre todo, cuando entréis dentro de la Basílica de Nuestra Señora del Pilar. Por último, sed muy puntuales a la hora de acudir a los distintos lugares de cita, pensad que el retraso de una persona retrasa a todo el grupo.

Primera parada: PLAZA DE SAN FELIPE

Para completar las preguntas tenéis que estar muy atentos a la explicación que os de, y también podéis acudir a los diferentes carteles que se encuentran repartidos por la Plaza y que os darán muchas pistas.

1ª Iglesia de San Felipe y Santiago el Mayor. Hemos dicho que se trata de un edificio Barroco de los siglos XVII y XVIII construido por iniciativa de los marqueses de Valverde. **La portada, obra de Pedro Franco Miranda, posee una serie de**



características muy significativas de este estilo artístico (Barroco). Enumera las que recuerdes y escribe a continuación el nombre de los elementos arquitectónicos que se señalan en la imagen.

2ª ¿Quiénes aparecen representados en los números 4, 5 y 6?

3ª Busca en los carteles que encontrarás en la plaza ¿Por qué otro nombre es conocido el palacio de los Condes de Argillo? ¿Qué podemos encontrar en este edificio actualmente?



4ª De estilo mudéjar, una de las más bellas de las muchas que tuvo Zaragoza, y con una inclinación de más de dos metros respecto al eje original, se convertiría en uno de los iconos populares de la ciudad para ser derribado en 1892. ¿Qué está mirando el niño sentado esculpido por Santiago Gimeno? Búscalos en la Plaza.

PISTA: si avanzáis un poco podréis encontrar un mural sobre una pared en el que aparece dibujado este monumento tan famoso. La calle en la que se encuentra tiene el mismo nombre en su honor.

Segunda parada: PLAZA DEL JUSTICIA



5ª Nos encontramos en una de las plazas con más encanto de la ciudad, en la que llama la atención la enorme fachada barroca de la **Iglesia de Santa Isabel**, también conocida como **San Cayetano**, ¿por qué recibe este sobrenombre?

6ª ¿Cuántos tipos de materiales puedes distinguir en la fachada? ¿Se usaban con algún tipo de finalidad?

7ª Fíjate bien en los siguientes detalles y búscalos en la fachada. Cuando los encuentres anota debajo qué son.



Tercera parada: LA PLAZA DEL PILAR

Es el centro natural de la ciudad de Zaragoza, cuando ésta nació a orillas del Ebro, luego el crecimiento urbano ha ido alejando el Centro hacia la Plaza de Aragón, la zona del Corte Inglés..., pero la Plaza del Pilar sigue siendo el lugar ideal de reunión, el centro histórico y cultural de la ciudad, y, como observaréis cualquier día se puede encontrar a un montón de personas que se acercan a ella, por su tirón cultural, artístico o religioso.

8ª Junto a La Seo hay un edificio de una singular belleza, destaca por su simplicidad, sus líneas rectas (es como un gigantesco cubo), y por unas figuras que lo decoran en la parte superior. Se trata de **La Lonja**, pregunta por ella, acércate y busca las respuestas a estas preguntas:



- **¿Qué oficio aparece en el nombre de la Lonja? ¿de quién era la lonja?**
- **¿En qué estilo y qué año fue construida?**
- **En la fachada principal aparecen unas cabezas como figuras decorativas, ¿Cuántas hay en la fachada principal? (ojo, sólo en la principal)** Una de las cabezas está de perfil, mirando hacia la Seo, lugar donde está enterrado junto a toda su familia, se trata de Gabriel Zaporta, importante comerciante y financiero aragonés del siglo XVI, **localízala y hazle una foto.**

9ª En la Calle Dormer, junto a una pequeña placita en los pies de la Seo, se encuentra un palacete que ocupa la **Real Maestranza de Caballería de Zaragoza**, entra a la oficina de turismo y pregunta por él, si es necesario pide que te lo señalen en un mapa. (Mucho cuidado al cruzar la calle)



- ¿Cuál fue su nombre original?
- ¿En qué año y qué estilo fue construida?
- ¿Qué otro edificio renacentista encontramos en frente?

10ª Como no podía ser menos un rincón de la Plaza del Pilar está dedicado a **nuestro pintor más universal**, el autor de la “maja desnuda”, de “los fusilamientos del 3 de Mayo” o de las “pinturas negras”, supongo que lo conocéis, pero si no es así, pregunta por él, encuentra el rincón que tiene en la plaza y contesta:

- Además de la escultura del pintor aparecen otras figuras, di cuántas son y haz una foto del grupo junto a una de ellas.
- En la zona dedicada a este pintor hay escrita una frase, búscala y complétala: “la fantasía abandonada de la razón produce monstruos, pero unida....

11ª Uno de los edificios más conocidos es el Ayuntamiento, “guardado” por 2 gigantescas esculturas...

- Escribe aquí sus nombres, las del escultor que las hizo y la fecha en que fueron hechas.

12ª Y qué vamos a decir de la **Basílica del Pilar**, seguro que has estado allí muchas veces, pero igual hay rincones y cosas que no conoces:

- Busca el **nombre que recibió la 1ª Iglesia que se levantó donde hoy está el Pilar** (PISTA: hay unos paneles informativos fuera, buscad, leed...)



- ¿Quién y en qué año le dio al pilar el tratamiento de Basílica?
- Una de las anécdotas más famosas del Pilar es la de las **bombas que fueron arrojadas sobre ella**, y por la mediación de la virgen, o porque eran de fabricación casera (que todo puede influir) no estallaron, dos de ellas están expuestas junto al Camarín de la Virgen, dentro de la Basílica, una tercera bomba cayó en la plaza. Recordamos lo sucedido por una cruz blanca en el lugar del impacto y que tiene grabada la fecha en que todo ocurrió. ¿Cuál es la fecha que aparece en la cruz y que corresponde al día en que fueron lanzadas las bombas? ¿Sabrías decir qué conflicto comenzó en ese año?



13ª Esto que ves en la imagen es un cenotafio, un monumento funerario que se colocó encima de una tumba en Burdeos, y que fue regalado a la ciudad Zaragozana cuando se cumplió el centenario de la ilustre persona a la que conmemora. **¿Para quiénes fue construido? (son dos personas)**

14ª En la fachada de la Basílica todavía se conserva un resto del antiguo templo románico del Pilar, se trata de tímpano en el que se ve un **crismón**, uno de los símbolos más representativos del estilo románico. Simboliza el nombre de Cristo en lengua griega y es muy parecido a éste que te ponemos a continuación: **Búscalo en la fachada y hazle una foto.**



15ª Entramos al interior de la catedral, recordad que es un lugar de culto, ni se corre ni se grita, sed muy muy respetuosos.

- Justo detrás del Camarín de la Virgen se venera el **pilar sobre el que se apareció la virgen, por allí han pasado muchas personalidades, una de ellas Juan Pablo II, busca y anota la fecha en la que estuvo:**
- **Describe los materiales y la escena que se representa en el grupo escultórico principal de la Capilla, justo detrás del altar.**
- **Busca al menos cinco elementos barrocos** que encuentres en la Capilla de la Virgen. (debes fijarte en la forma, la cubierta, las columnas, materiales, esculturas, la finalidad....)

16ª Si se puede entrar, con respeto y sin hablar debéis pasar al altar mayor, allí encontrareis el Retablo renacentista obra de Forment. Contesta a las siguientes preguntas:

- **¿Cuántas escenas aparecen en el cuerpo principal? Describe una de ellas:**
- **En la parte inferior (banco y sotobanco del retablo) aparecen una serie de escenas y en los dos extremos dos estatuas situadas en sendos nichos. ¿a quiénes representan?**

Documento N° 3; Proyecto de Investigación y evaluación docente. Estudio de caso.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 111 |
| 2. MARCO TEÓRICO – ESTADO DE LA CUESTIÓN | 112 |
| 3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA | 117 |
| 3.1. Cuestionario inicial | 117 |
| 3.2. Test ATI..... | 118 |
| 3.3. Entrevista en profundidad semiestructurada..... | 120 |
| 3.4. Observación | 121 |
| 4. RESULTADOS | 122 |
| 4.1. Cuestionario inicial | 124 |
| 4.2. Test ATI..... | 125 |
| 4.3. Entrevista semiestructurada | 126 |
| 4.4 La Observación | 129 |
| 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 132 |
| 6. CONCLUSIONES | 140 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 141 |
| 8. ANEXOS | 143 |

1. INTRODUCCIÓN

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

El objetivo será un estudio de caso que retrate las concepciones epistemológicas del docente sobre las Ciencias Sociales y en qué modo esas concepciones se trasladan a su proyector curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza. Nuestra fuente primaria de información será nuestro tutor de prácticas, Antonio Molpeceres, profesor de Historia y Geografía en el Instituto de Enseñanza Secundario Virgen del Pilar. Así, a través de una metodología de investigación cualitativa basada en entrevistas, cuestionarios y, por supuesto, nuestra propia observación, el estudio intentará clarificar aspectos como qué se aprende y qué objetivos e persiguen, cómo concibe el profesor la materia, qué es lo que considera valioso y cuál es su postura respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, etc. en definitiva, se trata de contrastar las creencias implícitas y los criterios o propósitos del profesor con las dinámicas que acaecen en el aula, es decir, establecer un balance entre lo que se pretende hacer, lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace.

Para ello, partiremos de un marco-teórico general que bebe de las distintas teorías sobre las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se han visto en clase, y a partir de las cuales se establecerán las grandes cuestiones que guiarán nuestra investigación y los distintos instrumentos que van a conformar nuestra metodología. Es esta metodología la que nos va a proporcionar la información necesaria para interpretar nuestros resultados.

Esta actividad está ligada a la evaluación de la práctica de enseñanza-aprendizaje así como la innovación y a la mejora, aplicada a un contexto específico que es el de nuestro tutor y centro de prácticas. El objetivo de esta investigación-acción es el de

reflexionar sobre la práctica docente, intentando identificar y resolver aquellos problemas relativos a la práctica de la enseñanza.

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

2. MARCO TEÓRICO – ESTADO DE LA CUESTIÓN

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 aprendiz 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 1º 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 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 semiestructurada 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 escrita¹ 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.

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...)

¹ Ver Aneo nº 1.

- ¿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 a llevar a cabo está centrada en él. El profesor promueve la actividad del discente como agente de su 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 semiestructurada

La entrevista en profundidad semiestructurada 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 semiestructurada, no directiva, no estandarizada, y abierta (TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987). Que una entrevista sea semiestructurada 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 *rappor*t 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 expone, más en el caso de tener que hablar de facetas intrínsecas de su personalidad. Las personas desarrollamos cierta reticencia a hablar de nuestros sentimientos más 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 ítems² sobre los que se va a articular el proceso observador. 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.

4. RESULTADOS

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos a través de las cuatro vías o instrumentos anteriormente expuestos, como son las cuestiones iniciales, el cuestionario ATI, la entrevista y la observación, que nos permitirán aproximarnos a los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de nuestro tutor. El objetivo es desmenuzar la información que nos proporcionan los diferentes instrumentos y, para hacerla inteligible interrelacionarla y contrastarla de modo que pudiéramos extraer unas conclusiones lo más fiables posibles, atendiendo a dos factores principales: por un lado, aquello relacionado con las intenciones o propósitos curriculares de nuestro docente, y por otro, las técnicas o métodos instruccionales que emplea.

² Ver Anexo nº 2.

Antes de entrar en detalles creemos oportuno comentar algunas de las cuestiones que han rodeado la realización de este estudio durante mi estancia en prácticas en el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar.

Para la realización de este estudio he contado en todo momento con una colaboración previa por parte de mi tutor, Antonio Molpeceres. Mientras que la entrevista pude realizarla de forma personal con el tutor, en una de las horas que quedaban libres entre clase y clase, las cuestiones iniciales y el cuestionario ATI se lo entregué en papel para que pudiera pensar mejor las respuestas, con un poco más de tiempo, y devolvérmelo en un par de días. Mi tutor siempre se mostraba dispuesto a dialogar y eso fue de gran ayuda a la hora de abordar esta investigación. Así a los datos recolectados con estos instrumentos, hay que sumarle otro tipo de información de vital importancia que se obtiene por un lado de la propia observación en el aula y por otro, del diálogo que surge de la convivencia en el día a día. De vital importancia fueron también las conversaciones informales con los alumnos durante los recreos, las tutorías o por los pasillos, que me permitió acercarme de manera superficial a las concepciones e ideas que éstos tenían de su profesor.

En cuanto a estos últimos aspectos estoy bastante satisfecha con el trabajo realizado, pues ya desde el primer periodo de prácticas tuve la posibilidad de asistir a todas las sesiones que impartía mi tutor, tanto a las de los grupos que posteriormente daría clases como a las de otros grupos, lo que me permitió ver y comparar su *modus operandis* en contextos tan dispares como lo pueden ser un aula de 2º de ESO y una de 2º de Bachillerato. Otro punto positivo fue, como ya he mencionado, el diálogo y la relación con mi tutor durante todo el periodo de prácticas y, también, fuera de éste. Constantemente hablábamos y me contaba anécdotas sobre experiencia docente de las que podía ir extrayendo información que de forma indirecta podía servirme para la realización de este estudio, y que además no estaba condicionada por la formalidad de una entrevista o un cuestionario preparado. También hay que señalar el hecho de que anteriormente, cuando cursé 2º de bachillerato, ya tuve la oportunidad de tenerlo como profesor para la asignatura de Historia del Arte, por lo que ya partía con unas ideas (muy positivas) sobre su plataforma y creencias respecto a la enseñanza.

En este apartado pondremos a colación las diferentes líneas metodológicas empleadas y los resultados que nos han ido arrojando. El objetivo es ir descubriendo

aquellas categorías donde existen puntos de fricción, si existen, entre las creencias, las intenciones y las acciones del docente a lo largo de su experiencia. Para presentar los resultados obtenidos seguiremos el orden expuesto en el apartado de la metodología.

4.1. Cuestionario inicial

Como ya hemos comentado con anterioridad, el cuestionario inicial que se entregó al tutor constaba de cinco preguntas de respuesta breve (no más de diez líneas cada una), que se prepararon de forma conjunta con el resto de miembros de este grupo de trabajo. Como primera toma de contacto, estas preguntas nos van a servir para obtener una visión general sobre las concepciones epistemológicas de nuestro tutor acerca de la enseñanza y, al mismo tiempo, configurar un punto de partida para la elaboración de una entrevista en profundidad, que nos ayudará a completar los resultados. Adjuntamos dicho cuestionario a continuación.

1. ¿Cuál es su visión sobre la enseñanza? ¿Y sobre el aprendizaje?

Creo que no pueden separarse enseñanza y aprendizaje, son dos caras de la misma moneda obviamente y para mí, son mi trabajo, pero también una de las cosas que más me gusta hacer. Me parece algo fundamental y una auténtica vocación, poderle enseñar algo a alguien, igual que lo es aprender todos los días de tus alumnos.

2. ¿Qué esperas que tus alumnos ganen con esta asignatura al final de curso?

Sobre todo, que les dé una base a partir de la cual poder seguir aprendiendo de manera más autónoma, que tengan las bases que despierten su curiosidad para seguir buscando, y que aprendan las herramientas necesarias para poder entender mejor el mundo en el que viven. Por otra parte también que aprendan unos hábitos de trabajo, de relación...

3. ¿De qué forma los estudiantes aprenden más?

Yo creo que cuando se les consigue transmitir la pasión y el gusto y el interés por la asignatura, y dentro de eso cuando son parte activa del proceso, cuando tienen que buscar, pensar, dar opiniones y aplicar lo que estudian a casos prácticos, no sólo memorizar.

4. ¿Qué tipo de actividades son valiosas para el aprendizaje? ¿Por qué?

Todas lo son, desde las de puramente memorizar a cualquier otra, cada una aporta una cosa, pero para mi gusto las más valiosas son las que de manera colaborativa o individual les permite participar de manera activa del proceso de aprendizaje y les obliga a buscar y a aplicar lo estudiado a casos y situaciones prácticas.

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

Pufff, yo creo que es un papel de guía, pero sobre todo de motivador, se trata de saber transmitir la pasión, el entusiasmo, las ganas, hay que contagiar energía y ganas. Tampoco debemos olvidar que existe un papel también de ejemplo a seguir, en cuanto a actitud hacia el trabajo, en el interés por la asignatura, y en cualquier otra faceta de la vida.

Este cuestionario está diseñado de modo que cada pregunta cubra un aspecto básico para indagar en las creencias del tutor y comenzar con nuestra investigación. Aspectos que tienen que ver con los propósitos curriculares, con la metodología y las estrategias de enseñanza, con las creencias sobre cómo se produce el aprendizaje, así como la contribución de la enseñanza al desarrollo de este último. Sin entrar mucho en detalle, pues lo reservamos para el apartado de discusión de los resultados, se intuye de las respuestas un tipo de profesor que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un diálogo constante entre el profesor y los alumnos y en el que ambos comparten un 50% de protagonismo. No podemos entender la enseñanza sin el aprendizaje igual que no se entiende un profesor sin sus alumnos. En esta primera aproximación nuestro tutor también deja claro que el estudiante tiene que ser el artífice de su propio aprendizaje, reflexionar, pensar y crear su propio conocimiento a partir de las bases sugeridas por el profesor, para lograr comprender el mundo en el que vive.

4.2. Test ATI³

Una vez respondido el cuestionario de dieciséis preguntas por parte del tutor, procedimos a enviarle las repuestas del mismo a nuestro profesor, Javier Paricio, que se encargaría de interpretar los resultados según el modelo de Prosser y Trigwell. Adjuntamos una tabla con los mismos:

| RESULTADOS AL CUESTIONARIO ATI. | | | | | |
|--|----|--|----|------------------------------|------|
| Intenciones o propósitos curriculares. | | Estrategias o métodos instruccionales. | | Planteamientos de enseñanza. | |
| CC | IT | SF | TF | CCSF | ITTF |

³ Ver Anexo nº 3.

| <i>(Conceptual Change)</i> | <i>(Information Transmission)</i> | <i>(Student Focused)</i> | <i>(Teacher Focused)</i> | | |
|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|----|----|
| 14 | 9 | 11 | 14 | 25 | 23 |

De forma muy sintética, nuestro tutor tendría una clara orientación hacia el cambio conceptual (CC), que de normal está asociada a un planteamiento instruccional centrado en el estudiante (SF), lo que daría lugar a una metodología de carácter constructivista. Sin embargo, es curioso como sus intenciones curriculares difieren en gran medida de sus estrategias o métodos instruccionales, que son de carácter tradicional. Estos resultados son bastante confusos por lo que el siguiente paso es el de contrastarlos con el resto de fuentes que poseemos, para averiguar si se trata, como creemos, de una malinterpretación o error de lectura, o de falta de tiempo para realizar el cuestionario.

4.3. Entrevista semiestructurada

Bajo mi punto de vista, la entrevista abierta es el instrumento idóneo para averiguar por donde fluyen las corrientes de pensamiento de nuestro tutor, no sólo por las respuestas, que en esta metodología admiten la puesta de largo de una determinada reflexión que el entrevistador percibe, sino por otros factores como el tono, la entonación, el énfasis o la “simple” intuición de quien observa. La conversación mantenida con Antonio Molpeceres duró no más de treinta minutos, tuvo lugar en el Departamento de Ciencias Sociales y fue grabada con el dispositivo móvil. Adjuntamos una transcripción de la misma a continuación:

1. ¿Qué ha estudiado antes de dedicarse a la docencia?

La carrera de Geografía e Historia, especialidad de Geografía.

2. ¿Cuántos años lleva dedicados a la docencia?

Pues, este año haré 21...

3. ¿Cómo ha influido la experiencia como docente en su forma de dar clase y de concebir la asignatura de ciencias sociales?

La verdad es que no ha cambiado mucho, lo principal es que con el tiempo vas acumulando experiencias de cosas que funcionan y de cosas que no funcionan, de manera que

insisto más en esas actividades que otros años han dado buenos resultados y voy descartando las que no han conseguido motivar a los alumnos de años anteriores. No obstante cada año se incorporan actividades y metodologías nuevas que tienen que ver con nuevas tecnologías, con experiencias que no existían en el momento en el que yo empecé a dar clase.. (por ejemplo pizarras digitales, plataformas educativas en internet, wikis...)

4. ¿Qué valor/función tiene la asignatura de Ciencias Sociales?

Para mí lo fundamental es, por una parte, que las ciencias sociales son claves para conocer el mundo en el que vivimos, para entenderlo en sus diferentes facetas, físicas, humanas, sociales, políticas o económicas, y, en relación con esto, ayudan a hacer alumnos y ciudadanos más informados y con un sentido crítico de la realidad...

5. ¿Considera las Ciencias Sociales como disciplinas científicas? En caso afirmativo ¿Cómo considera estas ciencias, como ciencias abiertas y sujetas a diferentes interpretaciones o como ciencias absolutas, que aspiran a alcanzar verdades universales?

Sí que las considero disciplinas científicas, que tienen una metodología científica de trabajo que hay que conocer, pero, evidentemente se trata de ciencias abiertas en las que hay lugar para la interpretación, el debate o diferentes visiones, siempre, eso sí, de mantenernos dentro del rigor científico.

6. ¿Qué importancia concede a los contenidos oficiales para el aprendizaje de los estudiantes?

Evidentemente son el marco de referencia al que hay que someterse, pero en general me parecen poco acertados, tanto la selección de contenidos como su distribución a lo largo de los diferentes cursos de la secundaria, me parecen poco compensados y poco útiles y atractivos para los alumnos

7. ¿Qué considera que es lo más valioso que extraen sus alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

Lo que he dicho antes, por un lado el conseguir entender mejor el mundo en el que viven, y el desarrollo de un espíritu crítico.

8. ¿Qué tipo de evaluación considera más valiosa? Continua, final, teoría, práctica, teoría + práctica....

Me resulta difícil separar unas de otras, pero, creo que la suma de la evaluación teórica y su aplicación práctica es la que mejor resume la manera de evaluar mi asignatura.

9. ¿Considera que los exámenes escritos son una buena forma de observar el grado de aprendizaje de los contenidos de la materia de Ciencias Sociales?

Sí, siempre y cuando no sean puramente memorísticos, sino que exijan demostrar que se entienden los conceptos, capacidad de relación, aplicación práctica de lo aprendido...

10. ¿Cómo considera que los estudiantes aprenden más?

Básicamente cuando algo les motiva y les gusta, si el tema les interesa, es menos importante el método que se emplee, evidentemente con métodos en los que son ellos los que construyen el aprendizaje éste es más significativo, pero en general la clave es que el tema les llame, que les despierte la curiosidad y el hambre por saber.

11. A partir su experiencia personal o lo que puede observar o comentar con otros docentes, ¿Cree que la clase expositiva sigue siendo predominante en la educación secundaria? ¿Cuál cree que es la causa?

Creo que sí, sigue siendo la fundamental, las causas pueden ser varias...el elevado número de alumnos por aula la densificación de las horas lectivas y falta de horas de tutoría o de preparación de clases, la comodidad o la costumbre...

12. ¿Qué tipo de trabajo consideras mejor para el aprendizaje de los estudiantes?

Creo que lo ideal es la combinación de las exposiciones y explicaciones por parte del profesor con una carga importante de auto construcción de su aprendizaje, aplicando de manera práctica lo aprendido, pensando explicaciones, teorías que expliquen fenómenos...

13. ¿Qué tipo de experiencias ha desarrollado? ¿Cuáles le han parecido que han dado mejores resultados?

A lo largo de los años muchas y muy variadas, desde performances en clase, dramatizaciones, elaboración de programas de radio o tv simulados en las épocas estudiadas, elaboración de mapas conceptuales, utilización de herramientas digitales, tanto en el campo de la geografía como de la historia para hacer líneas de tiempo.... Como he dicho antes también, las que mejor resultado dan son las que se refieren a contenidos que motivan a los alumnos, dicho de otra manera, cuando un tema les interesa salen bien casi todas las actividades que se plantean y al revés...

14. ¿Cree que es posible desarrollar un curso completo mediante ese sistema de trabajo?

Yo creo que no, sólo a partir de esas experiencias, sin la parte de exposición, explicación, visión general y labor de síntesis del profesor sería imposible, por cómo está organizado el sistema educativo, `pero también por la ausencia casi total de ideas previas y de base sobre la que empezar a construir un aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

15. ¿Considera que el nivel académico o los resultados de los estudiantes de secundaria ha descendido en las últimas décadas?

Yo creo que no, de hecho, el contenido que damos en los cursos de bachillerato es muy superior al que se daban hace años. Es cierto que en la ESO se ha podido experimentar un retroceso, motivado en mi opinión por dos elementos, por una parte la extensión de la obligatoriedad (para mí positiva, pero que atrasa esa “selección” que antes favorecía el que el nivel pudiera ser más alto), y por otra el sistema este de locos de las promociones obligatorias...

16. ¿Cuál es para usted la forma de trabajar de un buen estudiante?

Interesado, constante, crítico, ordenado, metódico, curioso....

4.4 La Observación

La observación es otro instrumento de investigación cualitativa que, como ya hemos apuntado, se ha utilizado tanto dentro del aula como fuera de ella. Para ayudarnos en esta tarea se elaboraron y seleccionaron junto con el resto de miembros del grupo unos ítems de observación (ANEXO N°1) que articularían la recogida de información. Hemos recurrido a este instrumento a lo largo de todo el período en el que se llevó a cabo el Practicum II (18-03-2014, al 04-04-2014) y el Practicum III (07-04-2014, al 30-04-2014), si bien es cierto que ya durante el Practicum I (19-11-2013, al 29-11-2013), se hizo uso del mismo, aunque no con una metodología tan sistemática. La observación se realizó principalmente en la clase de 2º de ESO de Ciencias Sociales del IES Virgen del Pilar de Zaragoza y en la de 2º de PAB de la que Antonio era tutor, para las materias de Ciencias Sociales y de Lengua. No obstante, y considerando los periodos de prácticas en el centro la mejor oportunidad para aprender, no me he limitado sólo a

asistir a las clases que como profesora de prácticas me correspondería impartir (2º ESO grupos c y PAB), sino que he acudido también a las que mi tutor del centro impartía (Geografía de 2º de Bachillerato), al igual que he asistido a algunas de las impartidas por mi compañera Paula Viamonte para los grupos de 1º de ESO.

Expresaremos los resultados a partir de una serie de tablas con los datos obtenidos que incluimos a continuación:

| Ítems centrados en el profesor | |
|--|--|
| Carga lectiva | <ul style="list-style-type: none"> - Media. - Ciencias Sociales para los grupos de 2º de ESO y PAB, Lengua y Literatura castellana también para éste último, y Geografía 2º de Bachillerato. |
| Carácter en el aula | <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinado. - Carácter distendido, alegre y bromista. - Preciso y riguroso con la información que transmite. |
| Relación con los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - Respetuoso. - Crea un clima cómodo y de absoluta confianza. - Muestra mucha flexibilidad con ellos. - Busca siempre la participación del alumnado. - Se involucra dentro y fuera del aula y del horario lectivo. |
| Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué | <ul style="list-style-type: none"> - Frecuentemente (PowerPoint, vídeos, noticias, películas, etc.) - Como complemento y refuerzo de la sesión expositiva pero primando siempre el trabajo de la expresión y comprensión oral y escrita. |
| Instrumentos de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Prueba inicial para comprobar el nivel de los alumnos. - Cuaderno de trabajo. - Actitud positiva en clase. - Realización de actividades y trabajos propuestos en clase. - Pruebas objetivas escritas al finalizar cada tema. |

Ítems centrados en su metodología

| | |
|---|---|
| Porcentaje de discurso expositivo durante sus sesiones | <ul style="list-style-type: none"> - Medio. Alterna exposición con preguntas y actividades al alumnado. |
| Grado de importancia que le da al libro de texto | <ul style="list-style-type: none"> - Bajo. Sólo se usa en algunas sesiones para tratar apartados específicos. - Se utilizan otros recursos como la pizarra (digital y tradicional), textos, mapas, recursos TIC, etc. - Era frecuente el uso de Dossieres con el contenido de la Unidad y actividades, que preparaba el propio profesor para los alumnos. |
| Trabajo que pide a los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - En el aula, medio. Busca una actitud positiva, atenta y participativa por parte de los alumnos. - Fuera del aula, alto. Elaboración de un cuaderno o Dossier de actividades que corregían al comenzar o finalizar la sesión. Es muy exigente con la realización al día de las actividades, lectura de libros, etc. y el trabajo constante. Pone falta a quien no las trae. - Trabajo y esfuerzo cognitivo alto. Con constantes preguntas para que reflexionen y se autocuestionen. - Busca provocar un cambio en el pensamiento de los alumnos y que sean los protagonistas de su propio aprendizaje, que comprendan el porqué de las cosas. |
| Tipo de evaluación (sumativa/formativa). | <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentalmente formativa. Se tenía muy en cuenta tanto el trabajo diario en clase como el realizado fuera del aula de forma individual. - Ofrece constante <i>feedback</i> a los alumnos, les devuelve las actividades y trabajos comentados para que los puedan mejorar y entregar de nuevo de cara a la evaluación final, etc, de modo que les proporciona una noción de su progreso en el aprendizaje. - No obstante, el peso del examen en la Programación de |

| | |
|--|---|
| | este centro y por tanto de la evaluación formativa, es muy fuerte, un 70%. |
| Criterios de calificación | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Procedimientos</u>: Realización de un cuaderno de clase, trabajos y actividades de forma diaria, puntualidad en la entrega, limpieza y presentación, correcto uso del lenguaje y la ortografía. - <u>Conceptos</u>: Conocimiento de una serie de conceptos e información vista en clase. Su nivel de adquisición se medirá con una prueba escrita. - <u>Actitudes</u>: Participación en clase, respeto a los compañeros y lo profesores, buen comportamiento y atención en clase, retrasos reiterados y sin justificación y falta de material. |
| Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates) | <ul style="list-style-type: none"> - Siempre. La exposición de la información se combina con constantes preguntas tanto colectivas como de carácter individual a los alumnos fomentando la interacción y el debate entre ellos. - Usa ejemplos actuales y cercanos a sus intereses con el objeto de involucrarlos en la materia y suscitar interrogantes en el alumnado. - Se permite que los alumnos hagan preguntas al profesor. |
| Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo | <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas dirigidas al colectivo o a un individuo, indistintamente. - En ocasiones son preguntas concretas para llamar la atención de un alumno despistado o poco motivado por la materia. |

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Llegados a este punto, es el momento de comprar e interpretar la información y los datos que nos han proporcionado los distintos instrumentos y metodologías, con el fin de extraer unas conclusiones coherentes en relación con el objeto de este estudio y realizar un perfil aproximado que responda a la gran cuestión que se esconde detrás de este proyecto: ¿Cuáles son las concepciones que conforman la plataforma a partir de la cual nuestro docente concibe el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Se corresponden éstas con la práctica?

A la hora de abordar la información recogida, he podido comprobar que el sujeto de este estudio, mi tutor, tanto en las cuestiones foco como en la entrevista, proyecta una imagen que se corresponde a la perfección con los planteamientos y métodos que desarrolla en clase. El problema llega a la hora de interpretar el ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), cuyos resultados difieren bastante de los obtenidos por los otros medios y donde no acaba de encajar claramente dentro de ninguno de los dos tipos de profesor (CCSF o ITTF) que proponen Prosser y Trigwell.

Así pues, en primer lugar, los resultados del ATI (ver Anexo nº 3) nos proporcionan datos que no son del todo reveladores. Mientras que desde el punto de vista curricular nuestro tutor se muestra claramente afín a los postulados constructivistas (*Conceptual Change* 14 frente a *Information Transmission* 9), desde el punto de vista de la metodologías de enseñanza-aprendizaje resulta bastante afín al primer modelo, es decir, al modelo tradicional (*Student Focused* 11 frente a *Teacher Focused* 14), algo que resulta bastante inusual, teniendo en cuenta además los otros instrumentos de obtención de datos. Como ya hemos dicho anteriormente, el perfil de nuestro tutor no terminaría de inclinarse hacia ninguna de las dos categorías. No es un profesor tipo ITTF (23) que diseñe sus clases con el fin único de transmitir una información IT (9) a sus estudiantes, y tampoco acaba de despuntar como profesor tipo CCSF (25, sólo dos puntos por encima de ITTF), pues aunque sus propósitos curriculares buscan por encima de todo el cambio conceptual CC (14), el alumno no aparece como actor principal de su propio proceso de aprendizaje y es la figura del profesor la que adquiere una mayor importancia TF (14).

No obstante, como ya bien me adelantó el profesor Javier Paricio al ver los resultados de este cuestionario, creemos que se trata de un error de lectura o malinterpretación de las preguntas por parte del tutor, o bien el resultado de una escasa dedicación a la contestación de las mismas. Afirmamos esto con total convicción, pues así lo demuestran los datos obtenidos mediante el resto de instrumentos (cuestionario, entrevista y observación), que aportaremos a continuación, y también mi propia experiencia como alumna de Antonio Molpeceres durante el curso de 2º de bachillerato. Además, he tenido la oportunidad de contactar con el compañero que estuvo realizando las prácticas del Máster el año pasado en este mismo Instituto con el mismo tutor, y de consultar los resultados que obtuvo tanto en el cuestionario ATI como en el TPI

(*Teaching Perspectives Inventory*) de Prat, y de corroborar por tanto que ha debido tratarse de un fallo de comprensión por parte del tutor.

De este modo, para sacar conclusiones valiosas para el estudio de nuestros datos debemos primero considerarlos desde el prisma que nos plantean las preguntas foco iniciales y la entrevista en profundidad. Vemos un perfil de docente más cercano al protagonismo del alumno que del profeso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una interacción orientada al desarrollo y el cambio conceptual, y así lo demuestran algunas de las respuestas que nos dio a las preguntas que se le plantearon en el cuestionario inicial. Reproducimos de forma literal fragmentos de las cuestiones iniciales: “**1. ¿Cuál es su visión sobre la enseñanza? ¿Y sobre el aprendizaje?** -Me parece algo fundamental y una auténtica vocación, poderle enseñar algo a alguien, igual que lo es aprender todos los días de tus alumnos”, “**3. ¿De qué forma los estudiantes aprenden más?** -cuando son parte activa del proceso”, “**4. ¿Qué tipo de actividades son valiosas para el aprendizaje? ¿Por qué?** -para mi gusto las más valiosas son las que de manera colaborativa o individual les permite participar de manera activa del proceso de aprendizaje”⁴.

Vemos como dentro de sus creencias, se destacan como perspectivas de enseñanza-aprendizaje más palpables el desarrollo del propio estudiante desde sus ideas previas hacia estructuras mentales más significativas y complejas, y también un claro alejamiento de los viejos cánones donde el profesor era el protagonista absoluto y su transmisión de la información era lineal y unívoca para todos los alumnos que lo escuchaban, algo que contrasta, como ya hemos dicho, con los resultados obtenidos para esta cuestión en concreto en el cuestionario ATI.

Nuestro tutor concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo inevitablemente unido e inseparable, igual que no se puede separar un profesor de sus alumnos, pues si faltara cualquiera de los dos sujetos la interacción no sería posible. Ya hemos dicho que sus propósitos curriculares buscan el desarrollo y cambio conceptual en los alumnos, pretende transmitirles su pasión y gusto por la asignatura e involucrarlos a través de actividades que generen un aprendizaje profundo y significativo, de tipo constructivista, y que demuestren la utilidad de la asignatura: “que

⁴ Las frases entrecomilladas son transcripciones literales de lo que el tutor contestó al cuestionario inicial de las cinco preguntas que se le pasó.

aprendan las herramientas necesarias para poder entender mejor el mundo en el que viven.”, “-buscar, pensar, dar opiniones y aplicar lo que estudian a casos prácticos, no sólo memorizar”, “les obliga a buscar y a aplicar lo estudiado a casos y situaciones prácticas”.

Para él, el papel del docente ha de ser el de “papel de guía, pero sobre todo de motivador, se trata de saber transmitir la pasión, el entusiasmo, las ganas, hay que contagiar energía y ganas. Tampoco debemos olvidar que existe un papel también de ejemplo a seguir, en cuanto a actitud hacia el trabajo, en el interés por la asignatura, y en cualquier otra faceta de la vida”. Esta idea nos remite al texto de McEwan (2007)⁵ y las metáforas sobre los distintos tipos de docentes. Por un lado, tendríamos al profesor como guía, que se encarga de trazar unas bases de conocimiento, un camino seguro que seguir y sobre el que poder luego indagar y ampliar conocimientos de forma autónoma

“2. ¿Qué esperas que tus alumnos ganen con esta asignatura al final de curso? - Sobre todo, que les dé una base a partir de la cual poder seguir aprendiendo de manera más autónoma, que tengan las bases que despierten su curiosidad para seguir buscando”, y por otro lado, al profesor como entrenador, aquel que conoce las fortalezas y posibilidades de crecimiento de sus atletas y tiene un sentido único de las tácticas y estrategias para los partidos. Su tarea es la de producir estudiantes y jugadores de éxito, que logren alcanzar los objetivos fijados.

Este perfil de docente que nos describe (como guía y motivador) se correspondería a la perfección con el de nuestro tutor y, aunque más abajo hablaremos de la observación, cabe destacar en este punto que nuestro tutor, en la clase de 2º de PAB, entregaba “chupipuntos” cada vez que un alumno entregaba una tarea a tiempo o destacaba especialmente en la realización de un trabajo o actividad, y cuando llegaba a diez “chupipuntos” le invitaba a almorzar. Esto demostraría que esa faceta de motivador se cumple con creces, algo que también pude comprobar cuando cursé 2º de bachillerato, pues como ya comenté un día en la clase de “Fundamentos”, incluso nos hizo camisetas con el “Pantocrator de San Clemente de Tahull” para las lleváramos el día de selectividad en la prueba de Historia del Arte.

⁵ Ver McEwan, A. E. (2007). Do Metaphors Matter in Higher Education? *Journal of College & Character*, VIII, (2).

Si nos fijáramos única y exclusivamente en los resultados del ATI, en los que la figura del profesor prevalece por encima de la del alumno, podríamos decir que nuestro tutor se enmarcaría dentro de lo que John Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999) considera el “segundo nivel”, que se centra en lo que “el profesor hace”, es decir, la responsabilidad recaería por completo en la figura del docente, que es quien determina el aprendizaje, un tipo de aprendizaje basado en la transmisión de conocimiento pero más allá de la simple memorización, persiguiendo la comprensión de las ideas fundamentales. Sin embargo, el resto de datos nos hacen pensar que encajaría mejor dentro del denominado “tercer nivel” de Biggs, “lo que el estudiante hace”, es decir, la responsabilidad de aprendizaje recae tanto en el alumno como en el profesor, y es la propia actividad del primero la que generará un aprendizaje significativo, limitándose la tarea del segundo al diseño de retos y buenas actividades que generen situaciones de aprendizaje.

Observamos un cierto contraste entre los resultados del ATI y los de cuestionario inicial.

Pasamos ahora a la entrevista, que supone la aproximación más personal y fiel a la plataforma de creencias internas de nuestro tutor, pues es un instrumento que requiere de la presencia tanto de entrevistado como de entrevistados, y cuyas respuestas surgen de la espontaneidad, no como en el caso de las preguntas iniciales o el cuestionario ATI, en el que el tutor dispone de todo el tiempo del mundo para meditar las respuestas.

Antonio Molpeceres es un profesor licenciado en Geografía e Historia, con una dilatada experiencia en el campo de la docencia (veintiún años). Esta experiencia le permite afirmar que los alumnos aprenden más cuando están motivados y sienten interés por el tema que se les presenta, cuando son capaces de ver su utilidad. También le ha llevado a adaptarse e incorporar a su clases actividades y metodologías que surgen del avance de las nuevas tecnologías y el paso del tiempo y que considera fundamentales para complementar sus clases y conseguir esa motivación intrínseca en sus alumnos.

La mayoría de sus respuestas casan con el perfil de docente constructivista, que busca que el alumno cuestione y revise sus ideas para construir su propia visión crítica sobre el mundo que lo rodea. Desde el momento que nos dice que concibe las Ciencias

Sociales como una disciplina científica y abierta, “en la que siempre hay lugar para la interpretación, el debate o diferentes visiones”⁶ y capaz de formar “alumnos y ciudadanos más informados y con un sentido crítico de la realidad”, ya se está alejando de las corrientes más tradicionalistas para acercarnos a una perspectiva de carácter político-social y psico-educativas, que se corresponden a la perfección con su perfil.

Siguiendo en esta línea, podemos comprobar que estos planteamientos se alejan de la simple transmisión de la información (IT) apostando, como ya hemos dicho, por el cambio conceptual (CC) y porque sean los estudiantes los que construyan su propio aprendizaje. Considera que ésta es la mejor forma “con métodos en los que son ellos los que construyen el aprendizaje éste es más significativo”, que debe “combinarse con las exposiciones y explicaciones por parte del profesor”.

Pero ahondando en otras respuestas, salen a la luz otras concepciones del profesor que nos pueden hacernos comprender los resultados obtenidos en el ATI y nos llevan a pensar que es posible que no hubiera un fallo de comprensión o lectura de las preguntas. De este modo, en cuanto a las estrategias y métodos instruccionales, se contradice al decir que los alumnos tienen que ser los “propios constructores de su proceso de aprendizaje a través del pensamiento crítico y argumentado”, siendo el papel del profesor el de simple facilitador o guía, para más tarde contestarnos que “no poseen ideas previas y base sobre la que empezar a construir su propio aprendizaje significativo”. No cree que el aprendizaje pueda construirse “sólo a partir de experiencias” y “sin la parte de exposición, explicación, visión general y labor de síntesis del profesor sería imposible construir u aprendizaje significativo por parte de los alumnos”.

Es en esta respuesta a la pregunta nº 14 de la entrevista donde se puede apreciar un mayor protagonismo de la figura del docente frente a la del alumno, quizás por la falta de base y conocimientos básicos de los últimos y “el retroceso del nivel académico en la ESO”, tal vez “por cómo está organizado el sistema educativo”. Y si tuviéramos que explicar de algún modo lo inusual de los resultados obtenidos en la categoría de *Student Focused* y *Teacher Focused*, sólo nos podríamos valer de esta respuesta, pues

⁶ Los partes entre comillas se corresponden a fragmentos de las respuestas dadas por nuestro tutor a la entrevista semiestructurada.

en el resto, como ya hemos dicho, se aprecian unas estrategias y unos métodos totalmente distintos.

Sobre la evaluación, considera que la unión perfecta es aquella que combina la teoría con su aplicación práctica, y esto se refleja en el tipo de examen que plantea, aquel que “sin ser puramente memorístico, exige a los alumnos demostrar que entienden los conceptos, tienen capacidad de relación y por tanto de aplicación práctica de lo aprendido”. Cree que este tipo de pruebas escritas son adecuadas para medir los conocimientos adquiridos por los alumnos y, aunque el desarrollo de destrezas y habilidades por parte de estos últimos es muy importante, reconoce que, “aunque poco acertados, los contenidos oficiales son el marco de referencia al que hay que someterse”. Esta dualidad se observa a la perfección en el examen de Ciencias Sociales que nos proporcionó nuestro tutor para el grupo de 2º de Eso y que se puede ver en el Anexo nº 1.

Llegamos a la última parte de nuestro estudio y es hora de preguntarnos si estos propósitos y estrategias instruccionales se corresponden con el día a día de clase. ¿Cómo lo perciben sus alumnos? Durante toda mi estancia en el centro siempre he podido ver una absoluta correlación entre las ideas del profesor y lo que se plasma en clase. Ya en los *Ítems* que hemos expuesto anteriormente, tanto en los centrados en el profesor como en su metodología, se anticipaba el perfil de docente que venimos argumentando durante todo el estudio. Un perfil de alguien que apuesta por el desarrollo conceptual de carácter cualitativo y que se puede apreciar en su forma de dar la clase, de exponer la información, y de interactuar con los alumnos siempre con la intención de generar un debate, una autorreflexión o un pensamiento crítico, aunque a la fin sea el propio docente el que marque el límite de la forma de aprendizaje. Vemos como, pese al gran espacio de acción que tienen los alumnos, la figura del profesor se establece como referencia de los límites de un terreno de juego no obstante amplio.

La observación nos dice que las intenciones y propósitos curriculares del profesor se corresponden con los datos obtenidos a través del cuestionario inicial, la entrevista semiestructurada y el ATI, aunque en este último la metodología (centrada en el profesor) difiere de lo contrastado por el resto de vías, incluida la observación.

Siguiendo con la metodología, las actividades son la pieza clave donde se ubica la interacción profesor-alumno. Hemos podido comprobar como aquí el protagonismo de los alumnos es fundamental porque, si bien el profesor las propone de acuerdo a sus concepciones sobre la enseñanza, son los alumnos, según el desarrollo de las mismas, quienes van a determinar si esta actividad acaba siendo significativa y, por tanto, se continúa con ella o no se hace. Esta idea ya la expresaba nuestro tutor en la pregunta N° 3 de la entrevista en profundidad. Hemos podido comprobar que el docente busca con estas actividades dos objetivos fundamentales, como venimos diciendo a lo largo de todo este estudio: en primer lugar, la crítica y la discusión de las ideas de los alumnos, su cuestionamiento continuo y, guiados por la curiosidad, la posibilidad de cambio de sus estructuras mentales (CC); y en segundo lugar, la concepción práctica de su asignatura y su aplicación útil en la vida real, la conexión con sus intereses.

Por último, queremos resaltar en este apartado de observación en papel del profesor en el ámbito emocional, en cuanto a su grado de implicación en el fortalecimiento personal del estudiante. Anteriormente ya hemos mencionado de forma superficial que si tuviéramos que encuadrar la labor de nuestro docente, sus propósitos y plataforma, en una perspectiva específica, sin duda aquellas político-social y psico-educativa serían las absolutas protagonistas. Ambas se dejan ver y fluyen en su manera de dar la clase, pero es esta última la que toma un mayor protagonismo. Valorar al alumno, alabar sus aciertos y no marcarle por sus errores y reforzarlo positivamente dentro de un ambiente distendido, son algunas de las actuaciones por parte de nuestro tutor que hemos podido ver en las clases y también fuera de ellas.

En las conversaciones que mantuve con los alumnos, pude ver que es precisamente esto último, la confianza que deposita Antonio en ellos y su pasión por la asignatura, lo que hace que todos los alumnos con los que tuve la posibilidad de hablar valoren a su profesor y la asignatura de una forma tan positiva. Algo similar me pasó cuando cursé 2° de Bachillerato, era tal el entusiasmo y las ganas que el tutor ponía en su asignatura que te motivaba a seguir trabajando y a indagar en el tema de forma autónoma. Consigue, en definitiva, que asignaturas como Historia o Arte que no suelen despertar interés en los alumnos de esas edades, por su gran carga de contenidos, fechas y datos, se conviertan en la mejor clase del día, en algo útil y provechoso que despierta sus intereses.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar decir que nos ha resultado algo complicado llevar a cabo este estudio, no sólo por el gran afluente de autores y teorías diversas existentes que delimitan el marco teórico, sino también por el hecho de que nunca antes habíamos realizado un trabajo de estas características ni habíamos recurrido este tipo de instrumentos de investigación. Los datos obtenidos en el ATI también nos han supuesto un obstáculo en cierto modo a la hora de analizar e interpretar los resultados, y más cuando ya de antemano se tiene tan clara la plataforma y los propósitos de tu tutor. Hemos tratado de compararlos y contrastarlos en la medida de lo posible con el resto de instrumentos de los que disponíamos con el objetivo de poder aportar unas conclusiones claras y coherentes, algo que esperamos haber conseguido en la mayor medida posible.

Habiendo contrastado todos los datos, finalmente podemos decir que los propósitos e intenciones curriculares de nuestro tutor se podrían enmarcar dentro de los postulados constructivistas. La duda surge a la hora de hablar de las estrategias y métodos instruccionales: si hacemos caso al ATI estaría bastante cerca de la corriente más tradicional que focaliza el protagonismo en la figura del profesor, pero si nos centramos en el resto de instrumentos de recogida de datos y sobre todo, en la observación, podremos ver que los propósitos concuerdan con su forma de entender el proceso de aprendizaje como algo que se surge y se construye en el interior del propio alumno. Bajo mi punto de vista y como valoración personal, es posible que nuestro docente alterne, como el mismo dice, realidad y entusiasmo como fórmula de aquello que llamamos experiencia. Sus propósitos están claros, también su pasión por las Ciencias Sociales, pero la ley sigue marcando el campo de juego, el currículo oficial delimita los contenidos y la programación del Centro el peso de la prueba escrita.

Por último, en respuesta al marco teórico que hemos delimitado en el apartado número dos, ya hemos encuadrado anteriormente a nuestro profesor dentro del tercer nivel de Biggs “lo que el estudiante hace”, siendo su papel el de guía. En relación con los planteamientos de Prosser y Trigwell, sería complicado colocar a nuestro tutor dentro de uno de los cinco planteamientos que sugieren estos autores, pues si tomamos el cuestionario ATI como instrumento de referencia, en la categoría de intenciones y propósitos curriculares nuestro tutor respondería al *Planteamiento D*, en el que se

pretende que los estudiantes desarrollen sus propias concepciones e incluso lleguen a cuestionarlas, pero si nos centramos en la categoría de la metodología, estaría más próximo al Planteamiento B, centrado en mayor medida en el profesor. Bajo mi punto de vista y después de haber contrastado el resto de instrumento creo que mi tutor encajaría mejor en el *Planteamiento D*.

En relación a Pozo y sus tres perspectivas, no hay duda de que estaríamos ante la constructivista. Y, por último, si tratáramos de ubicarlo en una de las categorías establecidas por Pratt, aunque no hayamos usado el TPI, lo situaríamos en la perspectiva de *Desarrollo o transformación conceptual (Developmental)*, que es aquella que pretende que sus estudiantes desarrollen estructuras mentales ricas y complejas que les permitan enfrentarse a distintos problemas y resolverlos. También podía ser completada con las de *reforma social (Social Reform)*, pues como nos cuenta en la entrevista, otro de sus propósitos era que los alumnos adquieran y desarrollen un pensamiento y actitud crítica para comprender el mundo que les rodea, y con la de *Fortalecimiento (Nurturing)*, que se caracteriza por el apoyo incondicional del profesor al alumno, priorizando el desarrollo de su autoestima y autoeficiencia.

7. 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.

8. ANEXOS

Nº 1;

EXAMEN PARCIAL DE CIENCIAS SOCIALES – TEMA 2 – “LA EDAD MEDIA”

NOMBRE _____

1ª Explica con tus palabras el significado de los siguientes **conceptos** históricos (relacionándolos con el contexto de la Edad Media estudiado en el tema)

- 1.1.- Reinos germanos
- 1.2.- Gremio
- 1.3.- Vasallaje

2.- Explica las diferencias entre las siguientes **parejas de términos** históricos:

2.1.- Conde y marqués (contexto del imperio carolingio)

2.2.- Siervo y vasallo

3.- Desarrolla el siguiente **tema**: “La sociedad estamental” (concepto de estamentos, características, grupos y sus características y formas de vida)

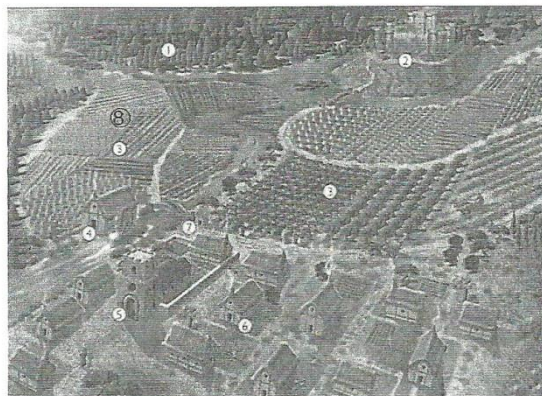
4.- Contesta las siguientes **preguntas cortas**:

4.1.- ¿Qué consecuencias tuvo el progreso en la agricultura con el resto de cambios en la Baja Edad Media?

4.2.- ¿Por qué el aumento del comercio favoreció el desarrollo de la banca?

4.3.- Enumera los cambios sociales en la Baja edad media

5.- Observa el **dibujo del feudo** que tienes debajo y contesta las preguntas...



5.1.- Di a qué partes del feudo corresponde cada número

5.2.- ¿Qué diferencias hay entre la reserva y el manso?

5.3.- ¿Para qué utilizaba el señor el puente, el molino o el bosque?

5.4.- ¿cómo se llama y en qué consiste el sistema político, social.. que surge alrededor del feudo?

CUADRO 1.

| ÍTEMS DE OBSERVACIÓN | |
|--|--|
| Centrados en el profesor | Centrados en su metodología |
| 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. | Criterios de evaluación sumativa. |
| Desarrollo de evaluación formativa. | Criterios de calificación. |
| | Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates). |
| | Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo. |

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

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

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

| | 1. Nada útil | 2. Algunas veces | 3. Apenas la mitad de las veces | 4. Frecuentemente | 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 checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. En mis relaciones con los estudiantes, intento dialogar con ellos acerca de los temas que estamos estudiando. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 4. Creo que es importante que en clase se exponga mucha información para que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender en esta materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Creo que la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" 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 type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Animo a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos previos desde la nueva perspectiva que aporta mi materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. En las clases, uso ejemplos difíciles o indefinidos para provocar el debate. | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Estructuro esta materia de tal forma que ayude a los estudiantes a superar las pruebas de evaluación formal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" 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 type="checkbox"/> | <input checked="" 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 checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Diseño las actividades de forma que los estudiantes puedan discutir los cambios que se producen en su comprensión de la materia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Creo que es mejor que, en vez de copiar siempre mis ideas, los estudiantes vayan creando sus propias notas personales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" 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 type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |