



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

MEMORIA DEL MÁSTER DE PROFESORADO: LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Autor

David Vela Sevilla

Director

Javier Paricio

Facultad de Educación
2014

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. Introducción.....	3
2. Perfil del buen profesor.....	4-13
3. La elección de los proyectos y su justificación.....	14
4. El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales.....	15-31
5. Conclusión.....	32-34
6. Bibliografía.....	35-37
7. Anexos.....	38-124
7.1. Anexo I.....	38-57
7.2. Anexo II.....	58-83
7.3. Anexo III.....	84-124

1. INTRODUCCIÓN

El Máster de formación del profesorado ha sustituido al antiguo C.A.P. y, al igual que su predecesor, su objetivo principal es el de formar a los futuros docentes en la adquisición de las competencias psicopedagógicas y didácticas básicas, tanto teóricas como prácticas, con el fin de estar capacitados para desarrollar correctamente la tarea educativa. Un tipo de formación primordial en los futuros docentes, puesto que los conocimientos académicos ya han sido adquiridos, o así debería ser, en las correspondientes titulaciones universitarias previas.

Estas palabras anteriores son las mismas que nos tenemos que preguntar al finalizar dicho Máster, es decir, ¿con su estudio hemos conseguido adquirir y desarrollar esas competencias o estamos en el mismo punto que cuándo lo iniciamos?. Responder a esta pregunta, esto es, si estamos plenamente capacitados para ejercer la docencia, es algo muy complicado (quizás nunca se esté lo suficientemente preparado, de ahí la importancia de la formación permanente) y que, además, excede el ámbito de este Trabajo Final de Máster. Sin embargo, si que se va a reflexionar en torno a cuestiones importantes relacionadas con esto. A grandes rasgos, estas cuestiones son, por un lado, tratar de manera general la función que cumple la educación dentro de la sociedad y el papel que juega el profesor en todo este proceso y, por el otro, acercarnos en particular al estudio de las Ciencias Sociales y ver como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Así, el trabajo se ha dividido en dos grandes bloques, en relación a las cuestiones que acabo de mencionar. En primer lugar, encontramos un capítulo dedicado al perfil del “buen profesor”, donde se hace un repaso de las concepciones personales en torno a las funciones tanto de la educación como del docente y se problematiza sobre ello, entremezclándose, fundamentalmente, con las experiencias vividas en los diferentes períodos de prácticas. En segundo lugar, se pone el punto de mira en el análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la que es la especialidad de este Master, esto es, de Geografía e Historia, aunque se trate de una manera más amplia como Ciencias Sociales, tomando como motor el uso de nuevas metodologías que nos ayuden enfrentarnos a su estudio y, como ejemplo principal, la innovación llevada a cabo en el aula.

2. PERFIL DEL “BUEN PROFESOR”

Me gustaría empezar con una aclaración al respecto del título de este apartado. Quizás sea un tanto pretencioso por mi parte (y también por la de cualquiera que se precie a ello) el intentar dar una receta con cada uno de los ingredientes que hacen falta para conseguir el perfil del “buen profesor”. Sin embargo, y aunque me aleje de esa idea del “profesor ideal”, durante el Máster he podido comprobar, tanto de forma teórica durante las clases como en la práctica durante los distintos Prácticums, que para ejercer la docencia, independientemente del nivel en que ésta se desarrolle, tan importante es una formación adecuada del docente y lo suficientemente especializada como el saber impartir la materia, es decir, la didáctica. A estos dos aspectos cabría añadir el transmitir toda una serie de valores. Unos aspectos que se podrían resumir como “*saber, saber hacer y saber ser*”, respectivamente. En otras palabras, aunque no exista ese “profesor ideal”, es decir, no hay un modelo de “buen profesor”, lo que si que hay son buenos profesores en los que nos podemos fijar. A pesar de todo ello, lo cierto es que hay diferentes estilos docentes y distintas concepciones de la enseñanza, por lo que habría que poner el foco en ver cómo éstas repercuten en el aprendizaje de los estudiantes, un aspecto que excede el tema a tratar en este trabajo. Por ello, me voy a centrar como punto de partida en los otros aspectos mencionados anteriormente, esto es, ese “*saber ser*”, ya que de los demás se hablará posteriormente, pero sin obviar, en ningún momento, esta perspectiva global que tiene que abarcar el docente de los tres aspectos antes mencionados.

Desde mi punto de vista, el papel que juega un profesor en el aula es importantísimo. El cómo actúa, el cómo afronta la docencia y las relaciones que establece con sus propios alumnos son aspectos que pueden marcar a éstos últimos de por vida debido, por una parte, a la gran cantidad de tiempo que pasa con los alumnos, pero también por muchas otras cuestiones que no se consideran tan importantes y que, a la postre, si resultan serlo. Con ello me estoy refiriendo a aspectos formativos que sobrepasan lo estrictamente académico. Se presupone, o debería ser así, que los aspectos académicos un profesor los debe manejar e intentar transmitir a los alumnos, sea de la manera que fuere (ya se sabe que “*cada maestrillo tiene su librillo*”), sin embargo, estos otros aspectos que no están en los currículos académicos, y aunque estén se suelen

ignorar o no se consideran tan importantes como los anteriores, tienen tanto peso o más que lo puramente académico y son precisamente los que se descuidan con más frecuencia.

Soy consciente de la responsabilidad que le estoy otorgando a la tarea del profesor que, además de serlo, o mejor dicho, para serlo realmente desde mi concepción respecto a la educación, tendría que ser un profesor-educador (Morales Vallejo, 2009), entendiendo por ello el tener que formar a unas determinadas personas, pero no solamente en unos ciertos conocimientos, sino también en unos determinados valores. O dicho de otro modo, el profesor-educador sería el que transciende la mera docencia, tomando partido activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, viendo, como señala Morales Vallejo, “*su profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás*”, creyendo en su “*responsabilidad ética y moral*” con respecto a sus alumnos y aceptando “*la responsabilidad de verse a sí mismo como posible modelo de identificación para sus alumnos*”. Aunque todo esto parece muy obvio, si es cierto que por mucho que lo parezca no significa que se tenga en cuenta, ni mucho menos aún que se lleve a cabo, es más, en la mayoría de las ocasiones se suele pasar por alto. Sin lugar a dudas, soy de los que piensan que la educación sirve para algo, me explicaré aunque la idea principal la desarrollaré más adelante La considero como un medio para formar al individuo y para contribuir a su crecimiento personal, ya que sino toda mi argumentación caería por su propio peso, y de ahí que otorgue al profesor un carácter más formativo, puesto que se convierte, automáticamente, en una pieza clave en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello no estoy queriendo dejar toda la responsabilidad de este proceso en manos del profesor, ni mucho menos, pero si es un factor importante para que dicho proceso se lleve a cabo de una manera o de otra. En definitiva, el profesor tiene la oportunidad de aprovechar (o de dejarla pasar) el escenario del aula y el desarrollo del curso y de la propia asignatura, como modelo de representación que es además para sus alumnos, para intentar transmitir toda una serie de valores que ayuden al alumno a crecer como persona. Lo que no hay es ninguna barita mágica que te diga lo que tienes que hacer para ser un buen profesor-educador, esto es, no existe un modelo en el que fijarte ni un prototipo ideal que tomar como ejemplo, pero seguro que hay muy buenos profesores que enseñan ese “algo” aparte del mero conocimiento académico. Unos maestros, en la concepción más amplia del término, de los cuales poder aprender para, en última instancia, darle nuestro propio

barniz de manera que adquiera un tono propio y personal, haciéndolo nuestro en base a toda una serie de parámetros (desechando otros, lógicamente) que consideramos más importantes y más valiosos para el alumno, y dotándole, finalmente, de una mayor naturalidad y un mayor sentido común a la tarea educativa.

Sin embargo, quiero hacer una puntuación al respecto. Pienso que no todo queda ahí o que por lo menos no es simplemente labor del profesor. Ciento es que él es juez y parte de lo que ocurre en el aula (que es el tema que nos ocupa), pero no de lo que puede ocurrir fuera de ella y, por este motivo, me gustaría reflexionar sobre ello. Me estoy refiriendo a la sociedad en general, al mundo que nos rodea (los familiares, los amigos, el trabajo, las relaciones humanas de cualquier otro tipo, los medios de comunicación,...hasta lo que consideremos como el asunto más liviano) y el consiguiente carácter formador y educativo que todo ello puede suponer en un individuo. Lo único que quiero decir con esto es que cada uno en su parcelita, por muy pequeña que sea, puede hacer grandes cosas (siempre serán suyas y no de otro, no lo pongo en duda) y, en definitiva, de lo que se trata es de que cada uno aporte su granito de arena, desde el ámbito que sea, y aproveche la oportunidad o las múltiples oportunidades que estén en su mano para contribuir a la mejora del individuo como persona. Lo que reclamo es precisamente eso, que como el carácter formativo y educativo transciende las aulas, lo que debemos hacer es ponerlo en práctica en cualquier lugar o realizando la tarea que sea, pero para eso lo primero que hay que hacer es querer e involucrarse, puesto que es una tarea conjunta, de todos, una ardua tarea cuya recompensa es el bien común. Sólo depende de nosotros, como individuos que somos dentro de una sociedad, si sembramos puede que recojamos, de lo que no tengo duda alguna es de que si no sembramos, nunca recogeremos. En conclusión, esto es lo que reclamo y lo que me ha suscitado el tema tratado en el día de hoy en clase, más allá de lo puramente académico. No sé si mis palabras tratan de ser un alegato, pero lo que sí sé es que van en beneficio de todos. A partir de ahora el anzuelo está lanzado, quien lo muerda bienvenido será.

Por volver a poner en el punto de mi argumentación al profesor en el ámbito educativo, y en relación con lo tratado anteriormente, voy a detenerme en un aspecto nombrado líneas más arriba. Éste no es otro que la función de la educación. Como bien dije, la educación sirve para algo, un hecho del que nadie duda o, por lo menos, debería dudar, puesto que sino ésta carecería de sentido alguno y, por consiguiente, se

convertiría en una actividad de la cual podríamos prescindir, lógicamente. El aceptar este presupuesto, esto es, el que la educación es útil para algo, no es un asunto baladí, ya que implica hablar de ella en términos de una empresa no neutral, refiriéndonos con ello, por una parte, a que cumple toda una serie de funciones y, por otra parte, a que persigue unos intereses como finalidad. Al ser esto así, implícitamente, la persona que educa, el educador, se ve envuelta en un acto político (sea de forma consciente o inconsciente), convirtiéndose automáticamente en un ser político (Apple, 1986, p.11). A través de esta idea se puede entender perfectamente el rol que le estaba adjudicando anteriormente al docente. Por ello concluyo que, en el ámbito educativo, el educador es una pieza indispensable y, a la vez, clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Juega un papel fundamental porque está en continuo contacto con los estudiantes, porque éstos se fijan en él y lo toman como un referente y como un modelo a seguir, ejerciendo una cierta influencia sobre las generaciones futuras. Así pues, la persona que educa se ve involucrada en un acto político, por lo que su posición no es neutral. Entonces, ¿qué puede hacer el educador al respecto?. Desde su posición puede fomentar una educación en valores, por ejemplo. Pero no solo eso, sino que puede promover la reflexión crítica del alumno. Indudablemente, estos aspectos entrarían dentro del denominado, en palabras de Apple, “currículo oculto” (*Ibidem*, p. 113), unos aspectos que se suelen pasar por alto en la mayoría de los diseños de los currículos para los estudiantes pero que no por ello dejan de tener importancia. Con ello me estoy refiriendo al conjunto de normas, valores y conductas que son implícitas al currículo oficial pero que, en última instancia, dependen de que el profesor-educador se comprometa con ello y se responsabilice y haga propios y personales dichos aspectos, aprovechando de esta manera la oportunidad que le brinda la actividad docente, en base a lo que el considere como valioso de transmitir a sus alumnos. Así pues y dicho de otro modo, al profesor le dicen el “qué” tiene que dar a sus estudiantes, es decir, los conocimientos que tiene que transmitirles, pero no le dicen la manera, el “cómo”, y es ahí donde entra en juego el papel del profesor-educador, dependiendo de él mismo el aprovechar el espacio del aula para acometer la tarea de educar o de dejar pasar la oportunidad para hacerlo.

Por lo tanto, la clave es el cómo concebimos la educación, es decir, nuestra manera de entenderla, lo que, por consiguiente, nos conducirá a enfocarla de una manera o de otra. De los presupuestos anteriores tendríamos que impregnarnos estudiantes, docentes actuales y futuros, comunidad educativa y sociedad en general

para entre todos darle un vuelco radical a la concepción que se tiene de la enseñanza, enfocándola en torno a valores más humanos y más formativos (cooperación y pensamiento crítico, por ejemplo) que hagan que el individuo como persona, que la sociedad en la que vivimos y que el mundo que nos rodea sea más justo y más libre. No en vano ya decía Nelson Mandela que “*la educación es el arma más poderosa que puedes utilizar para cambiar el mundo*”, una frase de la que me sirvo para proponer desde aquí, parafraseándole, que utilicemos la educación como una herramienta para cambiar el mundo.

Estas reflexiones iniciales en torno a la educación y al perfil del “buen docente” tenían dos objetivos. Por un lado, dejar claro mi postura ante esos dos temas, indisolubles el uno del otro como ha quedado claro anteriormente, y, por el otro, tratar el tema de las competencias de una manera global e integradora, en relación también con mi propia concepción del proceso de enseñanza, es decir, como algo más que la mera transmisión de conocimientos. A pesar de ello, voy a tratar de establecer unas breves pinceladas recorriendo cada una de las competencias que se supone que se adquieren con el estudio de dicho Máster y que, en mayor o menor medida, así ha sido. Éstas son las siguientes:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
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.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

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.

Se podría decir que las dos primeras competencias e, incluso, la tercera, ya han sido tratadas implícitamente en este trabajo. Sin embargo, para hacer más hincapié en ellas, éstas fueron la base de los contenidos de las asignaturas que se impartieron durante el primer cuatrimestre, poniendo el punto de mira en los aspectos psicopedagógicos. No voy a hacer un repaso de cada una de ellas porque no considero que ese sea el propósito que aquí nos compete, sino más bien tratarlas de una manera más general y, si es preciso, reseñar algún aspecto en particular.

Mi primera toma de contacto con la vida interna de un centro educativo, el I.E.S. Tiempos Modernos, durante el Prácticum I tuvo un carácter eminentemente didáctico. Tanto el resto de compañeros como yo corrimos la suerte, bajo mi punto de vista, de caer con un coordinador de centro que primó lo práctico a lo teórico, esto es, se centró en que estuviéramos en contacto con la realidad más plausible del centro, pero sin dejar de lado las tareas más puramente burocráticas y de documentación. Menciono este aspecto porque me parece importantísimo, puesto que agradezco profundamente este tipo de planteamiento por su parte, ya que lo considero mucho más provechoso para unos futuros docentes. Aún así, ni que decir tiene que considero imprescindible el conocimiento de la legislación básica y del mapa documental que rige el centro en cuestión. He podido comprobar de primera mano la importancia de documentos como el P.E.C. y su función como elemento aglutinador de todos los demás documentos del centro. Si bien éste recoge en sus primeras páginas eso que podemos denominar la filosofía del centro, descender al nivel más concreto de las programaciones didácticas de los departamentos supone echar un vistazo a esa interrelación entre los documentos más abstractos y los más cercanos al alumnado. También a ese nivel se presenta la educación en valores como uno de los puntos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de los valores concretos que se citan en el P.E.C. (solidaridad, libertad, responsabilidad, resolución cooperativa de conflictos), las diferentes actividades en este sentido y su relación con los objetivos de cada área y materia, son las actitudes que se transmiten como docentes y, por consiguiente, las que acaban figurando en el imaginario de los alumnos. Seguramente recordarán más al profesor que se implicó y les transmitió una confianza diaria. Esos valores, en continua construcción

y ampliación, es el tesoro compartido por alumnos y profesor para aprender mutuamente.

De mi experiencia destacaría este último punto precisamente, que no es otra cosa que la importancia de la educación en valores como parte no sólo de una transmisión de conocimiento, sino como la formación de ciudadanos capaces de integrarse y de llevar a cabo actitudes y acciones que hagan de la sociedad un espacio plural y digno de habitar. De esta manera, la convivencia sería el primer espacio para desarrollar una educación en valores que respete la diferencia y haga del centro un sitio donde todos los miembros de la comunidad educativa convivan sin que haya una conflictividad. Precisamente en este centro están muy comprometidos con un plan de mejora de la convivencia. En este sentido, la figura del orientador es primordial, pues es quien coordina dicho plan y quien orienta y asesora sobre una educación en valores. Por poner algún ejemplo que viví durante la estancia en el instituto, los alumnos que estuvimos en prácticas tuvimos que impartir una charla a estudiantes de otro instituto, en este caso del I.E.S. Azucarera, sobre el ciberbullying o ciberacoso. Este es un tema con el que parecen estar muy implicados, ya que llevan varios años con campañas de denuncia y prevención, siendo incluso los mismos estudiantes los que informan a otros compañeros de cursos inferiores de este grave problema. Al hilo de esto, el propio centro educativo tiene una guía de actuación para casos de acoso escolar. Pero si hay algo que caracteriza a este centro de verdad es el P.A.D. (Plan de Atención a la Diversidad), ya que se trata de un instituto integrador para alumnado con necesidades educativas especiales psíquicas y motóricas. Mediante este programa, asisten e integran a alumnos con necesidades físicas especiales y trastornos mentales mediante el uso de la fisioterapeuta. Además, también se preocupan por integrar a otros con capacidades de aprendizaje más altas y/o más bajas. Por ello ofrecen a los alumnos una gran variedad de itinerarios y programas como el plurilingüismo (con auxiliar de conversación nativa), el P.A.B., el P.C.P.I., la Diversificación o la Compensatoria.

Anécdotas al hilo de estas tres primeras competencias hay infinidad. Entre ellas también sobresale el día que asistimos a una de las sesiones de fisioterapia escolar que realiza la fisioterapeuta. Se trata de uno de los cuatro únicos centros de Aragón donde existe esta atención personalizada para alumnos con dificultades motóricas. En ella vimos a un chico con una enfermedad degenerativa en las extremidades superiores e inferiores, por lo que estuvieron trabajando y potenciando dichas zonas. La

fisioterapeuta nos dijo que su labor consistía en integrar a este tipo de alumnado en el centro educativo e intentar mejorar su calidad de vida a la vez que iba retrasando el proceso degenerativo de enfermedad de ese tipo. Por último, voy a destacar una charla/tutoría que impartí sobre el ciberbullying a unos alumnos del P.C.P.I. Lo destaco no por este aspecto, que ya ha sido mencionado, sino por el hecho de que esta clase fue grabada con la finalidad de poder observarnos dando una clase dentro del aula, algo muy positivo para mejorar y para corregir errores. En la grabación comprobé de manera general un ambiente distendido dentro del aula, con abundante participación de los estudiantes y con una buena interacción entre el profesor-alumnos y los alumnos-profesor, por lo que se podría decir que la temática parece ser que les resultó interesante y su actitud fue bastante receptiva. Quizás la propia naturaleza de la temática a tratar condicionó sobremodo los resultados. Mi interpretación es que, al referirse a temas que podrían catalogarse perfectamente dentro de la educación en valores, los resultados no podían ser otros ya que vienen determinados por la materia. Sea como fuere, lo cierto es que pude atisbar destellos de esos “tres saberes” que mencioné al principio de este capítulo. De todas maneras, hay veces que pequé de utilizar un lenguaje demasiado coloquial, quizás por la distendida de la clase y de la temática y puede que también como manera de empalizar más y mejor con los alumnos, aunque creo que fui lo suficientemente correcto en todo momento y que me adecue a ellos. Si que noté que dije varias veces la muletilla “vale”, algo que tendré que corregir en un futuro.

Por lo que respecta a la cuarta y quinta competencias, se han tratado fundamentalmente en las asignaturas propias de la especialidad a lo largo de todo el Máster. Se podría decir que éstas cubren los aspectos más puramente didácticos. Al igual que en las tres primeras competencias, voy a hablar de manera general, aunque me centraré en algunas experiencias. Si quiero obviar conscientemente algunos aspectos en este apartado como son los referentes a la puesta en práctica de la unidad didáctica y al proyecto de innovación en el aula, no porque no merezcan ser mencionados, sino porque me referiré a ellos de una forma más pormenorizada más adelante. Por dicha razón, prefiero escoger otro tipo de vivencias.

Durante el período del Prácticum II y III pude tocar más de cerca el oficio del profesor, estando continuamente en contacto con los alumnos, tanto en las clases que me tocó impartir como en las que estuve de observador. Realmente este segundo período de prácticas es lo que se necesita para no desligar esa teoría del máster de la

práctica educativa. Al igual que en el anterior, la tutora hizo que la estancia fuera muy agradable, nos enseñó todo lo que sabía de esta profesión y puso a nuestro servicio toda su experiencia. Además, fue muy flexible en todo momento y nos dejó total libertad a la hora de desarrollar la unidad didáctica y de llevar el transcurso de las clases, algo que considero imprescindible por dos razones. La primera, porque es una breve estancia la que estamos, a lo que se suma que es la primera vez que nos enfrentamos a ello. Y, la segunda, porque eso te da confianza de cara a afrontar las clases y a ser coherente con uno mismo, con el pensamiento respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, tuve la oportunidad de dar varias clases a dos grupos distintos de 2º Bachillerato, puesto que a su profesora le pareció interesante que les enseñara fuentes primarias y que trabajaran con ellas. En el transcurso de éstas estuvimos analizando diversos tipos de fuentes primarias como, por ejemplo, facsímiles de periódicos publicados durante determinados momentos de la Guerra Civil en España (1936-1939) y documentación de archivo acerca de las colectividades agrarias que se produjeron en dicho período. Hice esta especie de taller ya que consideraba que les podía ser útil a la hora de afrontar el análisis de un texto histórico como el de selectividad. Asimismo, pretendía que trabajasen con documentos directamente, como una manera de acercarse al trabajo del historiador. Por otro lado, también quería realizar un ejercicio de empatía, es decir, que vieran con sus propios ojos el cómo vivían los contemporáneos del momento los hechos que estaban ocurriendo. Así pues, estuvieron trabajando por grupos dichas fuentes y tuvieron que realizar un comentario sobre las mismas, que luego expondrían a toda la clase, junto con algún apoyo explicativo por mi parte. A su vez, cumplimenté sus comentarios con alguna fuente videográfica y audiográfica referida al tema que trataban.

He contado la experiencia anterior porque creo que recoge, en gran medida, cada uno de los propósitos de las competencias cuarta, esto es, el planificar, diseñar, desarrollar y organizar una actividad de aprendizaje, y quinta, es decir, el investigar e innovar dentro del aula, a lo que hay que sumar como último punto la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisamente voy a incidir en este último aspecto por un motivo fundamentalmente. Hay que tener en cuenta, de ahí lo excepcional de la experiencia, que este taller de Historia lo hice fuera del período de prácticas y, además, con una profesora que no fue mi tutora durante este tiempo. Resalto este aspecto porque fue no fue algo prediseñado, sino que surgió sobre la marcha, con un doble objetivo,

como he comentado anteriormente. Por una parte, que trabajasen con fuentes primarias y que se acercasen a la labor investigativa que desarrolla un historiador y, por la otra, ayudarles a la hora de enfrentarse al comentario de un texto histórico. Se podría concluir que esta actividad tuvo un carácter puramente formativo, algo que, a propósito de la evaluación, me sugiere lo siguiente.

La evaluación es uno de los pilares básicos, bajo mi punto de vista, del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, siguiendo a Morales Vallejo, nos ofrece una “*oportunidad de relación educadora*”. Si se piensa la evaluación en esta dirección, ésta nos puede ayudar a informar al alumno sobre cómo va su aprendizaje pero también la podemos utilizar como una manera de “*condicionar*” el estudio del alumno. Para ello no tendríamos que quedarnos simplemente en los exámenes como método de evaluación, sino verlos como una forma más dentro de las posibilidades que nos ofrece la evaluación. De esta manera, el examen sería concebido como un método para obtener una calificación y la evaluación, en sentido más amplio, sería un método didáctico excelente para que el alumno, por una parte, vaya autoevaluándose, valga la redundancia y, por otra, para que el profesor le informe sobre su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo “*un uso inteligente y educativo de la evaluación*”. Esto es precisamente lo que se pretendía con la experiencia antes descrita y pienso que, a tenor de la observación y de los resultados, se consiguió.

3. LA ELECCIÓN DE LOS PROYECTOS Y SU JUSTIFICACIÓN

Para este apartado he seleccionado los que considero, a mi modo de ver, como los grandes trabajos del Máster. Son tres. En primer lugar, una programación didáctica de una asignatura, en segundo término, una unidad didáctica de una asignatura y, en tercer y último punto, un proyecto de innovación educativa aplicable al aula. En mi caso estos se corresponden con la programación didáctica de Historia de 1º de Bachillerato (anexo 1), la unidad didáctica “*La diversidad en España*” de Geografía de 3º E.S.O. (anexo 2) y el proyecto de innovación en torno al desarrollo del concepto diversidad durante la unidad didáctica mencionada (anexo 3). La justificación de la elección de los mismos es sencilla. Al margen de ser los de mayor magnitud, seguramente son los de mayor calado, los que requieren, junto con el presente, una mayor capacidad de reflexión y de poso. Por si esto no es suficiente, que seguramente lo sea, la elección de estos tres trabajos viene dada por la propia tesis, y su adecuación a ella, se sobreentiende, que he elegido como hilo conductor del apartado siguiente y que voy a desarrollar en las próximas páginas, pero que aprovecho este momento para adelantarla. Me refiero a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, unas cuestiones que podemos encontrar a modo de recapitulación en Benejam, Pagès, Comes y Quinquer (1997).

4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En la sociedad actual la comunicación es cada vez más esencial. En el ámbito de la educación así como en cualquier otro, las competencias comunicativas están adquiriendo un importante peso. Esto es así por un razonamiento muy simple. Con la mera acción de hablar y de interactuar con la gente estamos comunicando, aunque no solamente ésta se produce por eso, sino que también la comunicación puede ser transmitida por un medio escrito. Por ello, es necesario tener unos conocimientos mínimos sobre la comunicación verbal y no verbal. Respecto a la primera, en la comunicación verbal, aunque es importante lo que se dice, tan importante o más el cómo se dice o cómo se transmite. Así pues, a la hora de comunicar verbalmente, mediante la liviana acción de hablar, cuenta el contenido pero también la forma. En cuanto a la segunda, la comunicación no verbal, es primordial para facilitar (o empeorar en algunos casos) el mensaje que queremos transmitir o comunicar. Ésta es su función principal y ahí radica su importancia, de ahí que el comunicador tenga que prestarle su atención y tener especial cuidado a la hora de utilizarlos. Sin embargo, como bien he comentado anteriormente, la comunicación también se puede producir mediante la escritura. De hecho, en la docencia, que recordemos es el ámbito que nos ocupa, ambos medios, el oral y el escrito, son igual de utilizados. Lo mismo que ocurre con la comunicación verbal, en la escrita, aunque tenga otra naturaleza que la haga tener un carácter más formal, hay que ser como mínimo igual de cuidadoso con el uso y forma del lenguaje que en la expresión oral, si bien cabría decir que por razón de dichos formalismos mencionados no estaría demás prestarle una especial atención. Espero no haberme dejado llevar por el lema popular de “*las palabras se las lleva el viento*” o, por lo menos que no se interprete de esa forma, porque el único propósito era hacerme entender.

Esta breve introducción no ha sido de forma gratuita, ni mucho menos su propósito era el de llenar con palabras un vacío. Nada más alejado de eso, su objetivo principal era el de dar la importancia que tiene al acto de comunicar, que no es poco dicho sea de paso. Partir de ese presupuesto no es casual, pues centrándome de nuevo en el medio educativo, pienso que aún siendo importante el discurso oral, la clase magistral

al uso no parece ser la mejor manera o, por lo menos, la más efectiva para el desarrollo del aprendizaje del estudiante, debido a que la actividad e intensidad del trabajo de éste en dicho proceso suele resultar bastante baja. No en vano, lejos de esta metodología conductivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que prima la mera transmisión de conocimientos del profesor hacia el alumno, se encuentra el modelo constructivista, cuya metodología ha sido elegida como la herramienta más importante de trabajo por su capacidad para implicar al alumno, involucrándole en un proceso activo de indagación en el que participa siendo el responsable y el actor principal de su aprendizaje. A través de ella, se pretende mantener alta la motivación del alumnado para que participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como vienen demostrando las investigaciones educativas en las últimas décadas, un aprendizaje duradero y significativo nunca acontece de un modo pasivo, al estilo de las propuestas metodológicas basadas en teorías conductistas del aprendizaje, sino que éste sólo es posible mediante la actividad del propio aprendiz. En palabras de John Dewey: “*Los métodos de éxito dan a los estudiantes algo que hacer y no algo que aprender; y ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje*” (Dewey, 1916, p. 229).

Quiero dejar claro desde el principio que parto de esta idea última, la cual, como veremos más adelante, supone un punto central tanto en la enseñanza de las Ciencias Sociales como en el aprendizaje de las mismas. Como punto de partida nos vamos a centrar en algunas de las peculiaridades que tienen las Ciencias Sociales, unas características intrínsecas que, al parecer y como veremos a continuación, son las causantes de verdaderos problemas en los estudiantes a la hora de la comprensión de las mismas. Sin embargo, es lícito preguntarse si estas características son de tal naturaleza y las hacen tan especiales que verdaderamente dificultan su aprendizaje o si, por el contrario, y aunque se mantenga la peculiaridad de las mismas, es más cuestión de la manera de enfrentarse a ellas, el cómo lo hacemos, lo que, a la postre, facilita o dificulta su comprensión (Carretero, Pozo y Asensio, 1991). Desde mi punto de vista, una combinación de ambas, pero me atrevería a decir que la forma en la que tenemos de afrontar el estudio de las Ciencias Sociales determina, sobremanera, su aprendizaje.

Sea como fuere, lo cierto es que hay muestras más que evidentes de que los estudiantes no llegan a entender y a comprender realmente los contenidos de las Ciencias Sociales. Pero, precisamente recojo el testigo anterior para, antes de nada,

establecer unas breves pinceladas sobre cómo se construye el aprendizaje según tres de los principales autores constructivistas como son Piaget, Vygotsky y Ausubel. Según el primero, la inteligencia atraviesa fases cualitativas y cuantitativas diferentes, produciéndose así, a lo largo de los distintos estadios por los que se atraviesa, un proceso por el cual la estructura que se utiliza para ordenar y explicar la realidad es distinta. En el tránsito entre un estadio y otro se adquieren nuevos esquemas y estructuras de interpretación. En palabras de Carretero, “*es como si el sujeto se pusiera unas gafas distintas que le permitieran ver la realidad con otras dimensiones y otras características*” (Carretero, 1994, p. 23). Cabe indicar que por estructura se entiende aquella suma de elementos que hacen de ésta algo más complejo que cada una de las partes. En realidad, Piaget lo que nos esta diciendo es que se produce un desarrollo cognitivo en el individuo. Su aportación es importante, pero quizás no lo suficiente como para saber cómo se produce el aprendizaje. Por su parte, Vygotsky aporta el concepto de zona de desarrollo próximo. Según él, ésta “*no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo potencial*” (*Ibídem*, p.25)¹. Con estas palabras Vygotsky nos esta transmitiendo la importancia en el aprendizaje de que se establezcan conflictos cognitivos, es decir, que el aprendizaje no sólo se puede llevar a cabo de manera individual, sino que existe una influencia del contexto social, de ese intercambio con los demás. Supone ir un paso más allá en cómo se va construyendo el aprendizaje, pero no definitivo. Por otro lado, tenemos a Ausubel, quien propone la creación de unos puentes cognitivos para permitir al alumno establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenía. Y es que, según él, el aprendizaje debe ser significativo para el aprendiz, un aspecto íntimamente relacionado con la relación existente entre el conocimiento nuevo y el que ya se poseía (*Ibídem*, p. 27)². Así pues, un aspecto que queda claro con las tres visiones anteriores es que el aprendizaje se produce de forma interna, bien sea por evolución cognitiva propia, por los conflictos

¹ Estas palabras de Vygotsky están sacadas de la fuente citada.

² Estas ideas de Ausubel han sido extraídas de la fuente citada.

cognitivos que se producen al intercambiar nuestros conocimientos con los demás o por medio de la ayuda de unas conexiones cognitivas entre los conocimientos previos y los nuevos. Es más, lo lógico es que se produzca por una combinación de los tres.

Me gustaría detenerme un momento en relación con esto último. Si obviamos el primero, pues se trata de un proceso de evolución natural del ser humano, voy a centrar mi atención en el punto segundo, es decir, el de los conflictos cognitivos, ya que es una pieza importante tanto de la programación didáctica (ver el apartado de principios metodológicos de la materia en el anexo 1) como de la unidad didáctica (ver el apartado de orientaciones didácticas y metodológicas en el anexo 2) y de la innovación educativa (ver el apartado de planteamiento metodológico general en el anexo 3). Como se puede comprobar tras la lectura de estas referencias, a través de los trabajos en grupo, de los debates en clase y de la puesta en común de ciertos temas (por ejemplo, el ir dotando de significado al concepto “diversidad”) se produce un conflicto sociocognitivo, es decir, una confrontación de esquemas de diferentes sujetos en una interacción social, favoreciendo y enriqueciendo, en última instancia, el proceso intelectual del alumno. Con ello se quiere decir que los diferentes puntos de vista benefician al sujeto y amplían su conocimiento. Y es que las investigaciones a este respecto (Coll, 1984) dicen que la organización cooperativa de las actividades en el terreno educativo tiene unos efectos más beneficiosos en el aprendizaje que la organización competitiva e individualista de las mismas. Este aspecto positivo se da tanto en la calidad de las relaciones que surgen de la misma organización cooperativa, de apoyo mutuo, como en su propio funcionamiento, con un gran rendimiento. Por lo tanto, se puede decir que la organización cooperativa en los centros educativos, midiendo las variables de interdependencia y de rendimiento del mismo, favorece el proceso de aprendizaje del estudiante. Un punto con el cual estoy de acuerdo, pero que se podría extrapolar perfectamente a cualquier ámbito fuera del campo educativo. Por ejemplo, en una conversación grupal, los diferentes puntos de vista, las diferentes perspectivas y posicionamientos generan un enriquecimiento tal que hacen del conjunto un ente más rico que cada una de las partes. Con ello se puede conseguir, entre otras cosas, hacer ver a alguien algo que antes era incapaz de ver. Obviamente, siempre dentro de unos límites. El límite en este caso estaría en ese citado conflicto sociocognitivo, es decir, que esa confrontación de opiniones, perspectivas y puntos de vista tendría que tener un

carácter siempre constructivo, puesto que si no fuera así las posturas serían irreconciliables.

Poniendo de nuevo el punto de mira en el terreno educativo, desde mi punto de vista el aprendizaje cooperativo tiene muchas ventajas, aunque también algún que otro inconveniente. En primer lugar, en una concepción puramente holística, es decir, en la que el “todo” es de una entidad mayor que la suma de cada una de sus partes, contribuye al desarrollo cognitivo de cada uno de los integrantes, aumentando la variedad y riqueza de experiencias diferentes, pero también mejorando la capacidad de comunicación verbal y de interrelación entre los miembros. A su vez, fomenta la autonomía e independencia del grupo respecto al profesor, pasando a ser un apoyo en vez de un guía. Por otra parte, el trabajo en grupo siempre presenta inconvenientes. Éstos pueden ser de diversa índole, aunque destacan el papel o rol que juega cada uno de los miembros con el correspondiente conflicto que puede surgir en torno a ello y el saber si todos trabajan y cooperan, valga la redundancia, en la misma medida por el interés común, un aspecto más controvertido y complejo de averiguar. Sea como fuere, soy de los que poniendo en una balanza los aspectos positivos y negativos del aprendizaje colaborativo o del trabajo en grupo en cualquier área de la vida a nivel más general se decanta por el beneficio que este puede acarrear tanto para el grupo como para cada uno de sus miembros, en aras de asumir riesgos.

Por retomar el punto en donde lo dejé, lo que he pretendido hasta ahora es poner de manifiesto que el aprendizaje no se produce mediante la mera transmisión de conocimientos, sino que es necesario un proceso constructivo interno del aprendiz. Esto me sirve para recoger un aspecto esencial que se ha nombrado anteriormente. Para partir de las ideas previas que tiene el alumno, nos vamos a detener en un punto importante. Este es el cómo ven la enseñanza de la Historia los alumnos, algo que podría aplicarse, salvando las distancias, al conjunto de las Ciencias Sociales (Carretero y Limón, 1995; García Ruiz y Jiménez López, 2010). Los estudiantes ven la Historia como un conjunto de hechos que son siempre los mismos y que van repitiendo año tras año, como una asignatura cuyo estudio resulta relativamente fácil pues consiste en la memorización de unos determinados acontecimientos, con clases aburridas sin participación y en las que prima la presentación de contenidos. En suma, esto les lleva a decir que el conocimiento histórico carece de utilidad y que, por tanto, el aprendizaje de la Historia no tiene ningún interés, pues no tiene relación alguna con el mundo que les rodea, algo que hace que su estudio sea poco o nada motivador. Estas palabras no son casualidad que

aparezcan aquí, ya que, por lo visto, los estudiantes no le encuentran el sentido al estudio de la Historia, en particular, y de las Ciencias Sociales en general. Pero no porque no lo tengan *persé*, sino porque la metodología utilizada en su enseñanza es la que causa ese tipo de sensaciones en el alumno y la que dificulta, en última instancia, su aprendizaje, aunque no sólo las causa en éste, sino que es consustancial a cualquier tipo de persona que no se acerque a su estudio de la manera apropiada. Los estudiantes no saben en qué consiste la Historia ni el trabajo del historiador, pero a mi ver, lo más grave es que no saben la finalidad de la misma, el para qué sirve estudiar Historia.

Si esto es así, quizás tendríamos que echar la vista atrás y volver a retomar la cuestión a la que hacía alusión en el epígrafe anterior, esto es, el papel que juega la educación y cómo la entendemos. Insisto, por si todavía no ha quedado claro, que mi postura es que la educación es un instrumento de cambio de la realidad, por lo que le otorgo la función de transformación social. Esta es una pregunta clave porque influye sobremanera en el posterior desarrollo de la enseñanza. En este sentido y aplicándolo al terreno de la Historia, Valdeón (1989) pone el foco en el dilema entre enseñar historia o enseñar a historiar. Una cuestión que la resuelve mediante el argumento de que el enseñar historia conducirá a enseñar a historiar. No se trata de una paradoja ni de un juego de palabras. El trasfondo de su tesis anida en la disyuntiva entre el qué enseñar y el cómo enseñarlo, o así lo interpreto yo. Bajo mi modo de ver, ambas cuestiones van de la mano, puesto que la manera de enseñar, el cómo, dependerá, como no puede ser de otra manera, de lo que queremos enseñar, el qué. Es posible que con un ejemplo se vea más claro lo que quiero transmitir. Tal es que si queremos que los estudiantes se inicien en la investigación histórica tendremos que proponer actividades que abarquen el estudio de fuentes primarias. Pero retomando la postura de Valdeón, a las cuestiones habría que añadir el para qué, es decir, la finalidad del estudio de la Historia, y el a quién, esto es, las personas a las que va dirigido. Maestro, Souto y otros (1988) también inciden en este sentido y llegan a establecer que hay un “*divorcio entre lo que se pretende que los alumnos aprendan y lo que realmente aprenden*” (*Ibidem*, p. 55), por lo que hacen hincapié en que “*la reflexión sobre lo que queremos conseguir es absolutamente necesaria y fundamental para decidir sobre los contenidos*” (*Ibidem*, p. 57). En conclusión, hay que definir que objetivos se pretenden conseguir con el estudio de la Historia.

Así pues, a la vista de lo anterior, no parece ser la naturaleza de las Ciencias Sociales lo que más dificulta su estudio, sino que esta dificultad radicaría, en gran medida, en la metodología y en el tipo de enseñanza utilizados para abordar su aprendizaje. Como bien se ha sostenido anteriormente, es sabido por diferentes autores “*qué condiciones debe reunir una situación de aprendizaje para hacer más probable su comprensión*” (Pozo y Gómez Crespo, 2010, p. 75), y éstas distan bastante de la reproducción de contenidos. Una práctica, esta última, que, dicho sea de paso, entronca con el funcionamiento de la mente humana y de la manera natural de aprender que tiene. Sin embargo, vamos a detenernos en algunas de las características principales que tienen las Ciencias Sociales, con el propósito de tener cubierto los dos campos a los que se aludía al principio como posibles causas u obstáculos que podemos encontrar a la hora de comprender y afrontar el estudio de éstas. Según afirma Carretero (1994), en general los alumnos tienen bastante dificultad para comprender los contenidos de las Ciencias Sociales y, por ende, de la Historia. Esto sucede por la gran abstracción de algunos conceptos que se utilizan y que “*no tienen traducción directa en la realidad empírica, sino que constituyen elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores*” (*Ibidem*, p.103).

Para solucionar el problema que tienen los alumnos a la hora de comprender los contenidos de las Ciencias Sociales, Carretero dice que se “*debe ir y venir de los abstracto a lo concreto, y viceversa, continuamente en clase, mostrando cómo es posible llegar a dicho concepto a partir de múltiples ejemplos específicos*” (*Ibidem*, p. 104). Pero no sólo eso, sino que se tienen serias dificultades para ver la simultaneidad de hechos históricos en un mismo momento e, incluso, para interrelacionar la cantidad de factores que influyen en un fenómeno y en la realidad social (políticos, económicos, sociales, culturales...) (*Ibidem*, p. 106). Otra dificultad que entraña en este caso el estudio de la Historia es que está sujeta a la manipulación del poder político y económico dominante, cuya función esencial es inculcar un tipo de identidad que, como tal, compete la exclusión u oposición de los que no conforman, bajo su prisma, dicha identidad.

En definitiva, se quiere poner en énfasis que los contenidos históricos están sujetos a enormes transformaciones debido, en gran parte, a las influencias ideológicas y políticas (*Ibidem*, p. 107). Por este motivo, es importante presentarles a los alumnos que los contenidos históricos no son neutros, que han sido interpretados y valorados por

alguien, un historiador por ejemplo, y que de lo que se trata es de, a partir de diferentes visiones y perspectivas sobre un mismo hecho, reconstruir un acontecimiento pasado de la manera más fiel posible a la realidad, pero teniendo presente, de igual modo, que alcanzarla de una forma absoluta es imposible, lo que no quita, desde mi punto de vista, ni un ápice de autenticidad a la ciencia histórica. Esta última idea, el intentar alcanzar la máxima objetividad, nos lleva a hablar del papel que juegan los valores, los prejuicios y las ideas preconcebidas en el ámbito de las Ciencias Sociales y del conocimiento social, quienes terminan determinando nuestra manera de acercarnos a ello. Este aspecto quizás no actúe de la misma manera en alguien que se enfrenta a la Historia de manera profesional que en un estudiante. Sin embargo, si que puede influir en cómo los estudiantes ven los acontecimientos históricos, en la visión que tienen de la Historia como un cúmulo de acontecimientos que el historiador de turno se limita a contar por ciencia infusa, algo que, como sabemos, no ocurre así, pues utilizando la misma metodología pero desde diferentes teoría historiográficas se pueden sacar unas conclusiones u otras e, incluso, distintas versiones de una misma historia.

Otra de las características de las Ciencias Sociales es que el razonamiento social no permite hacer lo mismo que en el estudio de las Ciencias Naturales, pues en el primero no se pueden aislar las variables que influyen en un determinado fenómeno con el fin de identificar en qué medida condiciona una u otra variable (resulta imposible de comprobarlo empíricamente). Ahora bien, lo que sí se puede hacer es establecer comparaciones con otros procesos parecidos y ver cómo han actuado esas variables o factores, para así poder sacar similitudes y diferencias entre ellos, que nos permitan, en última instancia, acercarnos mejor al fenómeno en cuestión para intentar comprenderlo, interpretarlo y explicarlo, que era el propósito inicial. Dicho esto, y aunque la naturaleza de las Ciencias Sociales sea diferente a la de las Ciencias Naturales y, por ende, la manera de enfrentarnos a ellas, cabe decir que las Ciencias Sociales tienen una especie de “leyes generales” que les permiten a los estudiosos de las mismas aplicarlas en situaciones parecidas pero distantes en el tiempo (*Ibidem*, p. 110). Por ejemplo, me estoy refiriendo a lo siguiente. Hace unos meses saltó la noticia en España de la abdicación del rey Juan Carlos I y se puso encima de la mesa el debate de la sucesión, es decir, el continuar con la Monarquía Parlamentaria (en manos de su hijo Felipe) o el instaurar una República. En este caso, ¿hubiera sido esta República, la tercera española, igual que la Segunda República?, y más aún, ¿fue la segunda semejante a la Primera

República?. Cabe recordar, para ponerse en situación, que todas ellas se hubieran producido en siglos diferentes, esto es, la primera en el siglo XIX, la segunda en el siglo XX y la tercera en el siglo XXI (en el caso de que así hubiera pasado o se produjese en un futuro próximo).

Por otro lado, es cierto que en el relato histórico tiene que haber personajes, habida cuenta de lo que se sabe en teoría educativa de que antes de la adolescencia los estudiantes tienden a personalizar los hechos históricos (*Ibidem*, p. 111). Los historiadores buscan explicaciones estructurales, mientras que los estudiantes buscan explicaciones lineales, algo que a estos últimos les lleva al error a la hora de explicar ciertos contenidos históricos, debido a dicha personificación o personalización que el alumno hace de la información histórica (Halldén, 1997, p. 208). A pesar de ello, esto no tiene que hacer que desviemos la atención sobre hechos de naturaleza social más compleja, donde influyen muchos más factores como hemos visto, pues solamente con la combinación de ambos se conseguirá una mayor comprensión de los procesos históricos. Esto nos lleva a concluir que, debido a esta naturaleza diferente de las Ciencias Sociales, hay que buscar otra manera de enfrentarse a ellas, y este camino se inicia, como no puede ser de otra manera, por ponerlo en práctica en el ámbito educativo.

Para intentar paliar esto, desde el ámbito de la Historia, Feliu y Hernández (2011) se rigen en una serie de puntos fundamentales a la hora de enseñar y aprender Historia. Uno de ellos es el tiempo/tiempo histórico, categoría en la que se puede hablar de simultaneidad, continuidad, discontinuidad, sucesión (pasado, presente, futuro), que tienen como finalidad situar al alumno, mediante la división Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea, una mera convención de los historiadores. En este punto también podríamos hablar de tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. Otro punto importante corresponde al estudio de las fuentes, tanto primarias como secundarias, es decir, coetáneas a los hechos o interpretadas por alguien (posteriores a los hechos), respectivamente. Ambas dos son fundamentales a la hora de hablar de la Historia como ciencia, entrando en juego aquí parámetros como la subjetividad, la ideología, el contrastar fuentes y el espíritu crítico. El patrimonio también lo consideran un pilar fundamental, desde su conservación y respeto hasta su utilización como objeto de estudio. En este cajón de sastre podemos hablar de restos arqueológicos, de centros de interpretación, de museos e, incluso, de

S.I.G. (Sistemas de Información Geográfica), que nos pueden ayudar para organizar la información histórica de un espacio determinado. Fundamental, en suma, es la causalidad, un concepto estructural de la Historia. La aparente y simple secuencia de unas causas (entiendo por ello los antecedentes, los condicionantes y los precedentes) producen un determinado hecho histórico que, a su vez, genera unas consecuencias (efectos) se puede volver infinitamente más compleja debido a dos factores. En primer lugar, un mismo hecho puede tener causas múltiples y, en segundo lugar y aplicando la misma lógica, un mismo hecho puede acarrear múltiples consecuencias. Por lo tanto, podemos vislumbrar un principio de causalidad múltiple. En este sentido, Hernández y Trepat (1991) señalan que *“las relaciones de causa-efecto tienen mucho que ver en este planteamiento, a fin de cuentas nuestro presente es la consecuencia, el efecto, de decisiones pasadas y hechos sucedidos en el pasado, y el futuro va a ser un efecto de las decisiones que hoy hagamos efectivas”*. Otro aspecto que señalan Feliu y Hernández es el de la empatía, en cuanto a ver como viven los contemporáneos del momento los hechos que ocurren y que dicen de ellos, algo que puede ser muy beneficioso para los estudiantes y un aspecto esencial a trabajar en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Por último, hacen alusión a la importancia de utilizar la investigación como un camino para acercarse al método del historiador. No me voy a detener en este punto porque lo ampliaré más adelante como una de las posibles metodologías que podemos utilizar para enfrentarnos a la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Por poner una pega a este estudio, quizás eche de menos un apartado dedicado a la memoria histórica. En realidad no es una pega, sino que añadiría un epígrafe sobre esta cuestión, sobre todo por lo actual del libro. Pienso que quizás no lo han incluido o lo han obviado por no polemizar en este tema.

Después de haber hecho un breve repaso general a las características que tienen las Ciencias Sociales y de haber incidido en los problemas de comprensión de las mismas que tienen los estudiantes, tanto por sus particularidades intrínsecas como por la metodología que se utiliza para su estudio, vamos a poner el foco precisamente en este último aspecto, pero no sólo desde el punto de vista de qué se hace mal (que ya se ha ido relatando), sino haciendo hincapié en qué se podría hacer para su mejor comprensión, centrándonos, primeramente, en el desarrollo conceptual. Como sostienen Pozo y Gómez Crespo (2010), si se quiere potenciar en los estudiantes otras capacidades como la comprensión e interpretación ha que cambiar la metodología de

enseñanza. Por lo tanto, la primera hipótesis es que el desarrollo de un concepto puede ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos de las Ciencias Sociales, facilitando su aprendizaje (Carretero y Limón, 1995). Siguiendo a Nichol y Dean (1997), los conceptos proporcionan el andamiaje, son propios y combinados con la información producen redes de conocimiento. Al ser propios, es diferente el significado para cada persona, aunque mantienen una serie de elementos comunes. Éstos sirven para categorizar la información y van desde lo simple y concreto a lo más complejo y abstracto. Pero, para que los estudiantes comprendan su significado es primordial la estrategia que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “*El papel del profesor es proporcionar a los estudiantes el entorno de aprendizaje en el que puedan construir ese conocimiento conceptual*” (*Ibidem*, p. 117), esto es, crear ese conflicto cognitivo al que aludía Vygotsky. Un aspecto importante en el terreno de los conceptos es el que señalan Meyer y Land, pues a través de lo que ellos denominan como “*conceptos umbral*” se “*abre una nueva forma de pensar sobre algo previamente inaccesible*” (Meyer y Land, 2006, p. 3). Si esto se descubre y se comprende se transforma la información. Según ellos, se puede producir de forma repentina o como consecuencia de un proceso paulatino.

La estrategia a utilizar para el estudio de los conceptos, en palabras de Marek (2008), es el “*ciclo del aprendizaje*”. Éste consta de tres fases: la exploración, el desarrollo del concepto y la expansión. En cuanto a la fase de exploración, consiste en la preparación por parte del profesor de los materiales a explorar, proporcionando además un modo de proceder de los estudiantes ante la exploración, mediante un ejemplo, para que les sirva de guía y orientarles en su proceso de exploración. Por otro lado, los estudiantes tienen que participar y asimilar los datos guiados por el profesor. Como introducción a esta fase se puede hacer una actividad introductoria llamada de “*implicación*”, mostrando un problema inicial a resolver. La fase de desarrollo del concepto es quizás la más compleja. En ella se señalan los elementos a desarrollar en esta fase, es decir, se establece una especie de guión. El punto de partida es toda una serie de cuestiones que sirven de andamiaje a los estudiantes. Después hay que recoger los datos aportados por los alumnos para que luego puedan ser interpretados de forma colectiva, con la ayuda del profesor. Tras ello, habría que desequilibrar a los estudiantes si no se han desequilibrado previamente ya con sus datos. De forma seguida, tendrían que comprender o reequilibrar el nuevo concepto científico y, por último, introducir lo

que el autor llama “*la terminología científica asociada al concepto*” (*Ibidem*, p. 65). Unos aspectos, los de esta fase, al estilo de lo que proponen Beck y McKeown que, en su “*Questioning The Author*” (QTA), quieren “*provocar su razonamiento de modo que busquen intencionalmente la comprensión*” (2001, p. 230), con su constante revisión y discusión, construyendo paulatinamente un significado cada vez más profundo y más complejo. Como culminación nos quedaría la fase de expansión, en la que no hay que introducir conceptos nuevos, sino que se trata de aplicar lo aprendido. Esto les puede servir para terminar de asentar y de comprender el concepto.

Existen ejemplos concretos sobre el estudio de determinados conceptos en materia educativa. Uno de ellos es el de Voss, Ciarrochi y Carretero (2004), quienes trabajaron dos conceptos relativos a la idea de causación, como son la suficiencia y la necesidad. Por el primero, entienden “*que si sucede un acontecimiento A, ocurre otro acontecimiento B, es decir, cada vez que se produzca A, invariablemente ocurrirá B*” (*Ibidem*, p. 274). Mientras que el segundo se centra en que “*cada vez que se produzca un acontecimiento B, se deberá haber producido el acontecimiento A*” (*Ibidem*, p. 275). En realidad, ambos conceptos son imposibles de comprobar empíricamente en un contexto histórico, debido a que un acontecimiento es difícil que se repita. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es la actuación de los estudiantes ante dicho estudio. Éste revela un aspecto importante, como es el hecho de que antes de saber el significado de ambos conceptos, los alumnos consideraban que sus respuestas, ante varias cuestiones que se les plantearon, eran suficientes. Pero, sin embargo, tras la explicación de los conceptos de suficiencia y necesidad, sus respuestas ante las mismas cuestiones cambiaron, considerando, esta vez, que sus respuestas habían sido menos suficientes de lo que ellos pensaban en un primer momento.

Otro ejemplo nos lo muestran Voss, Wiley y Kennet (2004), quienes basaron su estudio en la percepción que los estudiantes tenían acerca de la Historia y los conceptos históricos. Para ello utilizaron dos estudios diferentes. En el primero, trabajaron varias preguntas sobre distintos aspectos de la historia, como la naturaleza de los hechos históricos o la causalidad de los mismos. En el segundo, sobre si las respuestas anteriores se referían a una visión personalista de la Historia, es decir, si poseían una orientación teórica específica de la Historia o no. Trabajaron sobre las hipótesis siguientes. Primeramente se esperaba que “*consideraran la historia como una simple línea de tiempo o cronología de acontecimientos. En segundo lugar, (...) preferirían*

causas o explicaciones únicas y, debido a su propensión a personalizar, tenderían a considerar a los seres humanos como los principales agentes causales. Una tercera conjetura era que (...) debían ser insensibles a la naturaleza subjetiva de los hechos y la explicación porque, en general, se les había enseñado que los docentes y los libros de texto tienen “la última palabra”. En cuarto lugar, serían insensibles al rol interpretativo de los historiadores y, en consecuencia, a la importancia de la formación del historiador y a su necesidad de evaluar la confiabilidad de las fuentes históricas. Por último, es probable que (...) no tengan una teoría coherente de la historia, (...), pero pueden mostrar alguna consistencia en su visión acerca de ciertos componentes del pensamiento histórico” (Ibidem, p. 299-300). Antes de nombrar las conclusiones a las que se llegaron tras sendos estudios, hay que apuntar que los sujetos analizados en este caso eran estudiantes universitarios, un hecho importante como veremos en los resultados de los mismos, pues otros estudios de este tipo se habían hecho con estudiantes se secundaria. De esta manera, concluyeron que los estudiantes no poseían una única orientación teórica específica de la Historia, que no la veían como una mera cronología de acontecimientos históricos. Sin embargo, en cuanto al papel que desempeña el historiador hubo bastante diferencia. Unos lo consideraban como un detective, mientras que otros decían que era un narrador que recopila hechos para integrarlos en un relato. En suma, respecto a la causalidad histórica, los estudiantes se mostraron reacios a la causa única, indicando que son múltiples factores los que acaban determinando los procesos históricos. Respecto a la subjetividad de los hechos históricos, se pudo ver que consideraban que las fuentes históricas tenían que evaluarse y que interpretarse, por lo que concedían cierta subjetividad a los hechos históricos, pero sin otorgarles la denominación de que sean inventados. Por último, en cuanto a la comprensión que los estudiantes tienen sobre las explicaciones históricas, no se obtuvieron unos resultados claros, pues mientras para unos “una versión completa de las causas de los hechos en un contexto histórico explica el acontecimiento” (Ibidem, p.326), para otros esto no era suficiente como para explicarlo.

Otra de las aportaciones en este sentido llega de la mano de Carretero (2011), quien concluye que “*los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos (...) errónea o incompleta*” (Ibidem, p. 72). Llega a esta conclusión tras los estudios que se han hecho sobre la capacidad de comprensión de los conceptos históricos, en los cuáles se ha determinado la incapacidad de los alumnos de entre 11-12

años para entenderlos, aludiendo a su “carácter relacional”, es decir, a poner en relación varios conceptos. A su vez, en otro estudio con alumnos algo más mayores, entre 12-14 años, se llegó a la conclusión de que los alumnos que tenían más edad acertaron más veces la respuesta correcta que definía a un concepto que los alumnos de menor edad. En suma, hubo más acercamiento de los alumnos de más edad a la respuesta semicorrecta, esto es, aquella que no dice todas las variables o factores del concepto. Estas últimas supusieron la mitad de las respuestas incorrectas (sólo había una respuesta correcta), lo que indica también que no es que no comprendan nada, sino que existe una comprensión parcial. Además, se hizo una clasificación de los conceptos para identificar cuáles de ellos resultaban más complejos. Se dividieron en cronológicos, socio-políticos y personalizados, llegándose a la conclusión de que los personalizados resultaban ser los más fáciles de comprender para los alumnos, mientras que los cronológicos los más difíciles. Por último, respecto a la comprensión de las realidades sincrónicas y diacrónicas, expresan dificultades hasta los 15-16 años e, incluso, hasta más adelante. De todas formas, este estudio demostró que *“las condiciones pedagógicas del centro escolar pueden influir decisivamente en los resultados de pruebas que tienen un alto grado de contenido escolar y disciplinar”* (*Ibidem*, p. 75).

En cuanto a mi propia experiencia, voy a tratar de relatarla someramente para ver cómo se llevó a cabo el proceso y, finalmente, qué resultados se obtuvieron. La teoría previa, hemos podido comprobar, planteaba que al trabajar con una metodología distinta, como el desarrollo conceptual, en el estudio de las Ciencias Sociales puede ayudar a su mayor y mejor comprensión. Así que recogí el testigo y lo intente llevar a la práctica. Como voy a hacer un resumen de lo acontecido, remito a los anexos 2 y 3 donde se puede comprobar con más detalle el desarrollo de todo el proceso. La unidad didáctica de *“La diversidad en España”* se dividió en tres variables fundamentalmente. Éstas eran los aspectos geopolíticos, los aspectos económicos y los aspectos demográficos que, a su vez, se subdividían en sendas variables. En cuanto a las actividades que se realizaron, así como su justificación, ejecución y organización fueron de la siguiente manera. La unidad didáctica se dividió en 4 sesiones. En la primera se hizo una pregunta inicial abierta sobre lo que entendían por diversidad, con el fin de conocer su punto de partida y, además, con el propósito de que ellos mismos fueran capaces de ver su propia progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, hicimos varias actividades para que situaran, en un primer momento, y para que

asentaran, en última instancia, el mapa tanto físico como político de España. Estas actividades de la primera sesión se pueden catalogar como una primera aproximación al tema en cuestión y van encaminadas a iniciarse en el concepto de diversidad y a situarse en el espacio y el tiempo, debido a que la tutora me dijo que les tenía que evaluar de estos últimos aspectos. En la segunda sesión se procedió, mediante la innovación, a empezar a explorar diferentes mapas de la página “España a través de los mapas” para que trataran de ver y de ir conformando la diversidad geográfica española entorno a los tres grandes factores antes mencionados. Respecto al aspecto geopolítico se vieron mapas de clima, precipitaciones, junto con los antes nombrados mapas físico y político. Los aspectos económicos los vimos mediante mapas que representaban la distribución de los tres principales sectores económicos (primario, secundario, terciario). Por último, los aspectos demográficos se vieron a través de los mapas de densidad de población y de localización de las áreas urbanas. En la tercera sesión, se hizo el análisis de una noticia aparecida en prensa que expresaba diversidad dentro del territorio aragonés y se prosiguió con lo del día anterior, es decir, con la exploración a través de los mapas de los factores que faltaban entorno a la diversidad geográfica. Las actividades de la segunda y tercera sesión iban enfocadas a identificar esas diferencias, esa variedad y heterogeneidad, en multitud de variables geográficas, que podemos encontrar en el territorio español. Junto a ello, se pretendía que fueran capaces de conjugar esa teoría y llevarla a la práctica de un lugar o un caso concreto como, por ejemplo, Aragón. En la cuarta y última sesión, se procedió a realizar el examen. Este consistía una batería de preguntas sobre el mapa físico y político de España, en la comprensión e interpretación de un texto y, finalmente, en la realización de una reflexión libre y personal acerca del tema visto. La evaluación, al tener diferentes actividades, medía cosas distintas. Por un lado, que no se estudiaron los mapas al uso y que fueran capaces de responder a preguntas que entrañaban un cierto pensamiento abstracto y complejo sobre los mismos y, por el otro, que construyeran un ensayo sobre la diversidad geográfica en España y ver si eran capaces de aplicarlo a un territorio.

De todas maneras, según Carretero, *“el cambio conceptual cumple un papel esencial dentro de la orientación constructivista puesto que se supone que el alumno mejora su conocimiento a partir del cambio o reestructuración de sus propios esquemas. En este ámbito se ha concedido una especial importancia al conflicto cognitivo como motor de dicho cambio. De hecho, la mayoría de los modelos de cambio”*

conceptual que se han propuesto hasta la actualidad conviven el conflicto cognitivo como una condición necesaria y suficiente para que el sujeto modifique sus concepciones previas acercándose a otras más cercanas a las correctas desde el punto de vista disciplinar. Sin embargo, en la actualidad parece haber bastantes pruebas de que el conflicto cognitivo no siempre produce modificaciones en las concepciones previas del individuo y, en el caso de producirlo, no siempre se produce un progreso hacia concepciones más avanzadas de acuerdo con los criterios disciplinares” (1994, p. 25). Esta cita resume muy bien lo que pasó. En resumidas cuentas, se puede decir que los estudiantes de 3º E.S.O. analizados fueron capaces de identificar los aspectos que expresaban diversidad en un texto y de nombrarlos en un relato personal, pero les costó más relacionarlos con lo visto en clase y explicarlos poniendo ejemplos. Por último, y quizás lo más concluyente, es que los alumnos, en términos generales, tuvieron serios problemas a la hora de interrelacionar unos aspectos de la diversidad con otros, bien fuera mediante el texto o mediante el relato libre. A pesar de ello no considero la innovación como un fracaso, pues aunque no se consiguiera completamente la hipótesis-acción inicial, esto es, comprender mejor los contenidos de las Ciencias Sociales, en este caso el concepto de diversidad geográfica, si que se consiguió un avance al respecto, pues la construcción de conocimiento en torno a dicho concepto fue más compleja que la que tenían inicialmente los estudiantes, por lo que se podría decir que el cambio de la metodología a la hora de enfrentarse al estudio de las Ciencias Sociales fue muy positivo para ellos y constituyó un primer paso en esa escala de comprensión-aprendizaje de las mismas.

Hasta ahora me he centrado en el desarrollo conceptual como un instrumento que podemos utilizar para acercarnos al estudio de las Ciencias Sociales de una manera diferente, es decir, con otra metodología, con el propósito de que los estudiantes lleguen a comprenderlas mejor. Aunque esto es así, me he estado refiriendo, a través de la innovación y de la unidad didáctica, a Geografía, ya que ha sido la temática principal de mi período de prácticas. Sin embargo, no todo acaba aquí. De aquí en adelante me voy a referir a la Historia. A partir de ahora quiero poner énfasis en una nueva metodología de carácter heurístico. Esta cuestión me lleva a tratar en primera persona algo que incumbe especialmente a la Historia. Me refiero a desarrollar una metodología, un método propio del historiador, que nos conduce, irremediablemente, a la investigación. Y es que “*la Historia en mayúscula es la ciencia que estudia la historia en minúscula, es decir, lo*

que sucedió en el pasado” (Feliu y Hernández, 2011, p. 20). Hay que presentarles a los estudiantes las fuentes, tanto primarias como secundarias, de las que se sirve el historiador para la interpretación del pasado. Pero hay que tener cuidado con esto porque “*si en el proceso de investigación las fuentes primarias no son capaces de establecer un diálogo fructífero con las fuentes secundarias o, viceversa, las fuentes secundarias no nos ayudan a interpretar las fuentes primarias, nos hallamos ante un excesivo empirismo o un excesivo teoricismo*” (Tribó Traveria, 2005, p. 216-217). En este sentido, Gowin propuso un modelo en Uve en el que “*se establece un paralelismo entre el proceso de investigación y el proceso de aprendizaje. En la parte izquierda sitúa la estructura teórica y conceptual de la disciplina –principios, conceptos y teorías– y en la derecha la estructura metodológica y procedimental –técnicas, procesos de vaciado e interpretación. A partir de una pregunta principal, o hipótesis provisional sobre un tema, y gracias al análisis e interpretación de la materia prima de la disciplina, que se sitúa en la base de la Uve, el alumno ha de interrelacionar constantemente la parte derecha con la parte izquierda de la Uve. De esta manera, el alumno, guiado por el profesor, aprende a construir nuevo conocimiento y se sitúa como investigador*” (Ibidem, p. 56). En cierta medida he utilizado esta metodología y, aunque se puede comprobar, simplemente de forma teórica, como es parte importante dentro del apartado de principios metodológicos de la materia en la programación didáctica (ver anexo 1), si la puse en práctica en la experiencia que conté en páginas anteriores del Taller de Historia con alumnos de 2º de Bachillerato, resultando todo un éxito.

5. CONCLUSIÓN

A tenor de todo lo anterior, son varias las conclusiones principales que podemos extraer. La primera es que la educación sirve para algo, es decir, que cumple una determinada función. La considero como un medio de emancipación capaz de darte una autonomía intelectual, como un instrumento al servicio del ser humano que ayuda a formar al individuo y a su desarrollo como persona. Una tarea, como he intentado de plasmar en esta memoria, que se puede llevar a cabo en cualquier en cualquier ámbito de la vida. En este caso, el nuestro, es el de la educación en materia educativa. La manera en que la entendamos es clave para luego enfocarla de una u otra forma.

La segunda conclusión tiene que ver con el docente y va de la mano con la primera. Al otorgar a la educación un carácter formativo del individuo, por consiguiente, el profesor, en el terreno educativo, desde el aula, se convierte en un eslabón indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene que huir de la búsqueda de ese perfil ideal del “buen profesor”, simplemente siendo razonable y consecuente con su manera de entender la educación. A pesar de ello, y sin entrar en un modelo o prototipo del “buen docente”, pienso que éste debe combinar esos “tres saberes” de “*saber, saber hacer y saber ser*”, es decir, el conocimiento de la materia, el cómo impartir la misma y el transmitir toda una serie de valores. Aun con todo ello, nadie te asegura el éxito.

La tercera conclusión principal de este trabajo es que hay que alejarse de esas viejas perspectivas academicistas y memorísticas, basadas, fundamentalmente, en la transmisión de conocimientos, y centrarse en propuestas cuya finalidad sea un aprendizaje más significativo para el alumno. Las Ciencias Sociales tienen una naturaleza diferente de las Ciencias Naturales, por lo que hay que enfrentarse a ellas de otra forma. Una forma diferente de enfrentarse a ellas que tiene que llevarse a la práctica en la educación como un enfoque constructivista de la enseñanza. Hay que replantearse la asignatura, en este caso la Historia, sus objetivos, lo que queremos que los alumnos aprendan, para después establecer unos contenidos y unos procedimientos, acordes con lo anterior, para tratar de conseguirlo. De esta manera si conseguiremos una simbiosis perfecta entre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello es necesario la utilización de nuevas metodologías (en este trabajo nos hemos centrado en el desarrollo

conceptual y en la investigación, pero se podrían utilizar otros como, por ejemplo, el aprendizaje por descubrimiento o el estudio de caso) a la hora de enfrentarse al estudio de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular. Una de ellas es el desarrollo conceptual. A través de él, podemos acercarnos al estudio de las Ciencias Sociales de una manera diferente, con otra metodología, con el fin de que las lleguen a comprender mejor. Pero, la pregunta que se infiere de todo esto es la siguiente: ¿mediante el estudio de un concepto ayudaremos a los estudiantes a comprender los contenidos de las Ciencias Sociales facilitando, en última instancia, su aprendizaje?. Según los estudios y las experiencias vistas a lo largo del segundo capítulo del trabajo, la tarea en alumnos de secundaria es compleja.

Mi propia experiencia me dice que, aunque se han producido avances, no son todo lo deseables que se pretendía inicialmente, es decir, que no se ha producido un avance considerable en la comprensión de los contenidos sociales. Como causas de ello quiero poner el foco en tres aspectos fundamentalmente. Estos son la falta de tiempo para desarrollar en profundidad la innovación (4 sesiones contando entre ellas la evaluación no es suficiente y deja muy poco margen de maniobra); la poca experiencia mía y quizás también la falta de preparación por mi parte en este aspecto (era la primera vez que daba clase y no tenía el control de numerosas cosas tan importantes como el ritmo de la clase y los diferentes ritmos que hay dentro de la misma, la captación de atención y motivación por parte de los alumnos, el tiempo de duración de una sesión, la densidad informativa, etc...), y, además, no tenía un dominio de la materia como lo pudiera tener un geógrafo ya que mi formación es básicamente histórica); y, por último, la dificultad de ponerlo en práctica en alumnos de 3º E.S.O. (no están acostumbrados a trabajar de esta manera, ni mucho menos en Geografía, a lo que hay que sumar que tampoco disponía de tiempo material para que se adaptaran a ello, junto con las diferencias que encontré entre un grupo y otro en cuanto al contexto de la clase se refiere).

En conclusión, se encontraron con serias dificultades para comprender el concepto de diversidad geográfica, un concepto complejo que, quizás, como dicen algunos teóricos educativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Carretero, supone un verdadero problema para su nivel de evolución cognitiva. A pesar de ello creo que se podría concluir diciendo que la innovación ha funcionado pues, aunque no se haya conseguido plenamente la hipótesis-acción planteada inicialmente, si que se ha

visto, a través del desarrollo del concepto “diversidad” geográfica, un avance en el proceso de construcción de conocimiento de dicho concepto, convirtiéndose en algo más profundo, con más significado, algo que, en teoría, debería desembocar en una mejora en la compresión de la Geografía y de la temática vista.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1994). La comprensión de la historia por los adolescentes, “Grupo Valladolid”, Valladolid: I.C.E. Universidad de Valladolid.
- Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo, Madrid: Akal.
- Beck, I. L. y McKeown, M. G. (2001). Inviting Students Into the Pursuit of Meaning. En *Educational Psychology Review*, 13(3), p. 230.
- Benejam, P. y Pagès J. (Coord.), Comes, P. y Quinquer, D. (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Cuadernos de formación del profesorado, 6, I.C.E. Universitat de Barcelona, Barcelona: Horsori.
- Calaf Masachs, R. (1994). Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia, Colección “práctica en educación”, Barcelona: Oikos-tau.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1991). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comp.), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 13-29.
- Carretero, M. (1994). Constructivismo y Educación, Zaragoza: Edelvives.
- Carretero, M. y Limón, M. (1995). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero (Ed.), Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia, Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 31-56.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En L. F. Rodríguez y N. García (Eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 119-138.
- Dewey, J. (1916). Thinking in Education. En J. Dewey (Ed.), Democracy And Education, Macmillan Company.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona F.X. (2011). 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia, Colección Ideas Clave, 16, Barcelona: Graó.

- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). ¿Qué piensan los alumnos de la Historia?. En A. L. García Ruiz y J. A. Jiménez López (Comp.), El valor formativo y la enseñanza de la Historia, Granada (España): Editorial Universidad de Granada, pp. 135-143.
- Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. En *Internacional Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), pp. 201-210.
- Hernàndez, F.X. y Trepat, C. (1991). Procedimientos en Historia. En *Cuadernos de Pedagogía*, 193, pp. 60-64.
- Maestro, P., Souto X. M. y otros (1988). ¿Qué Geografía e Historia enseñar?, Jornadas de Didáctica de Geografía e Historia de mayo de 1987, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle?. En *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), pp. 63-69.
- Meyer, J. H. F. y Land, R. (2006). Threshold concepts and troublesome knowledge. An introduction. En J. H. F. Meyer y R. Land (Eds.), Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge, Abingdon, Oxon: Routledge, pp. 3-18.
- Morales Vallejo, P. (2009). El profesor educador. En P. Morales Vallejo (Ed.), Ser profesor, una mirada al alumno, Guatemala: Universidad Rafael Landívar. <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- Nichol, J. y Dean, J. (1997). History 7-11. Developing Primary Teaching Skills, London y New York: Routledge, pp. 108-117.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarlo. En *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, pp. 73-79.
- Tribó Traveria, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia, Cuadernos de formación del profesorado, 19, I.C.E. Universitat de Barcelona, Barcelona: Horsori.
- Valdeón Baruque, J. (1989). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar?. En J. Rodríguez Frutos (Ed.), Enseñar historia. Nuevas propuestas, Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía, pp. 19-31.

Voss, J. F., Ciarrochi, J. y Carretero, M. (2004). La causalidad histórica: acerca de la comprensión “intuitiva” de los conceptos de suficiencia y necesidad. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), Aprender y pensar la historia, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores, pp. 273-293.

Voss, J. F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004). Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.), Aprender y pensar la historia, Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores, pp. 295-329.

7. ANEXOS

7.1 ANEXO I

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA **"HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO" DEL** **PRIMER CURSO DE BACHILLERATO**

Alumno: David Vela Sevilla

Profesor: Javier Paricio

Asignaturas: Diseño Curricular y Fundamentos de Diseño Instruccional

Máster en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

Facultad de Educación

Curso académico 2013-2014

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. Propósitos fundamentales de la materia.....	3-4
2. Adecuación de la materia al marco legislativo.....	5
3. Objetivos generales de la materia.....	6-7
4. Principios metodológicos de la materia.....	8-11
5. Métodos de evaluación de la materia.....	12-14
6. Secuenciación de las unidades didácticas.....	15-20

1. Propósitos fundamentales de la materia

En la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato los alumnos van a tener la oportunidad de poder conocer en profundidad la etapa más reciente de la Historia, es decir, el período que los historiadores comprenden entre la Revolución Francesa y nuestros días. La Historia en general nos ayuda a conocer el pasado, pero en este caso, tratándose de un período tan cercano al que nos encontramos en la actualidad, no es el único sentido que le podemos encontrar, puesto que también nos permite poder comprender mejor nuestro presente como parte de un proceso que se ha ido configurando a lo largo del tiempo. Ello implica que los hechos a estudiar pueden haber sido fundamentales en la construcción del mundo actual, tal y como lo conocemos en estos momentos. Así pues, la Historia, como Ciencia Social que es, aunque no sólo la única, nos ofrece la posibilidad de poder formar a individuos capaces de entender lo complejo del ámbito de lo social, una complejidad que se explica debido, entre otros factores, a la enorme abstracción y multicausalidad que se alcanza al tratar cualquier tema relacionado con el ser humano.

Por tanto, mediante esta asignatura, el alumno va a conseguir toda una serie de conocimientos globales sobre el mundo contemporáneo, pero no solamente eso, sino que a raíz de esta visión general se introducirá en dos de las variables básicas de la Historia como Ciencia Social, como son el espacio y el tiempo. En cuanto al primero de ellos, nos estaremos moviendo en un territorio bastante amplio, a escala mundial; respecto al segundo, la variable también será bastante considerable, debido a que abarcaremos desde finales del siglo XVIII hasta nuestro presente más próximo. Por esta razón, sería una ardua a la par que pretenciosa tarea el querer retener todos y cada uno de los acontecimientos históricos de esta etapa (que se puede extrapolar perfectamente a cualquier otra), lo que implicaría seguir el modelo más tradicional del libro de texto como una mera recapitulación de acontecimientos históricos situados de forma cronológica sin ninguna conexión entre ellos y, por consiguiente, carentes de sentido alguno. Lógicamente, esto nos conlleva a poner el foco en otros aspectos que se consideran más primordiales a la hora de entender el devenir histórico, como son el carácter contextualización y de interpretación. Se pretende ofrecer al estudiante la complejidad del fenómeno histórico, mediante la exposición a lo largo del curso de

diferentes enfoques históricos y posturas de autores y a través de la indagación tanto en fuentes primarias como en secundarias, un aspecto que debería conducirles por ellos mismos a pensar que no solamente existe una única visión de la Historia, entendiendo por ello un discurso como verdadero y, por lo tanto, cerrado, sino que se está en constante evolución historiográfica. A su vez, se pretende dotar a los estudiantes de las capacidades necesarias para poder analizar, comprender e interpretar correctamente cualquier proceso histórico, utilizando para ello la metodología adecuada, algo que, finalmente, les permitirá construir su propio significado y valoración de los hechos estudiados.

En definitiva, se quiere lograr que el estudiante le encuentre sentido a la Historia y, por ende, a la asignatura, pero también que el proceso de enseñanza-aprendizaje le introduzca en el uso de la metodología histórica como conocimiento científico. Como bien dice Schubert, es imprescindible determinar qué es lo más valioso, lo significativo y lo importante del currículo y, en el nuestro, puesto que cada uno impregna su currículo de sus propios valores y creencias tanto implícitas como explícitas a la hora de confeccionarlo, lo que prima por delante de cualquier propósito a la hora de contribuir a ese proceso de aprendizaje del alumno es que el estudiante aprenda a pensar por sí mismo, que sea capaz de pensar críticamente y que se forme como un individuo que vive en sociedad, es decir, sacando provecho no sólo a nivel individual sino también a nivel colectivo y ejerciendo un papel de ciudadano responsable y comprometido. La propia naturaleza de la Historia como social es la que dotará de sentido a todo lo anterior, dando la oportunidad de comprender el rol que el individuo adquiere en una determinada sociedad y construyendo un conocimiento de la realidad social.

2. Adecuación de la materia al marco legislativo

Los propósitos fundamentales de la asignatura expresados anteriormente tienen que ser coherentes con lo que se expresa en la normativa vigente, tanto a nivel estatal como autonómico, el Currículo Aragonés en este caso, así como ajustarse al contexto y a la propia documentación del centro en cuestión, desde el Proyecto Educativo de Centro como pilar fundamental hasta el Proyecto Curricular de Etapa como nivel más básico. En otras palabras, es fundamental conseguir esa coherencia entre nuestra programación y los diferentes niveles de concreción curricular.

De todas maneras, esta normativa sólo establece los límites a través de los cuáles debemos ajustar nuestro currículo de asignatura a la ley vigente. Sin embargo, ocurre que la concepción del currículo no es monolítica y, puesto que se suelen proponer unos objetivos y unos propósitos muy generales y flexibles, se tiene la oportunidad de poder interpretar y adecuar dichos principios a la luz del que elabora su propia programación de la asignatura. Como ejemplo plausible, se suele aludir a la madurez personal y social del alumno, entendiendo por la primera el desarrollo personal del estudiante y la mejora y el crecimiento del individuo como persona y, por la segunda, el ejercer una ciudadanía cívica, crítica, democrática y responsable. Se recalca su autonomía como estudiante y como persona y su papel dentro de la sociedad.

Por lo tanto, partir de esos principios generales no resulta tremadamente complejo ya que le dejan una amplia capacidad de acción al docente en cuestión, pero lo que si resulta más complicado es plasmarlos de alguna manera concreta a lo largo de nuestra programación. Las Ciencias Sociales son el campo perfecto para abonar en este sentido, especialmente porque ofrecen la posibilidad de llevar a cabo dicha tarea, pudiendo hacer referencia a ello a través de valores como la igualdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, todos ellos recogidos de alguna forma entre los objetivos 8, 9 y 10.

3. Objetivos generales de la materia

En consonancia con lo expuesto en el apartado de los propósitos, y como punto esencial dentro de los propios objetivos, se pretende conseguir de los alumnos un espíritu crítico y reflexivo a la hora de analizar los diferentes acontecimientos históricos. En este sentido juega un papel clave la labor del docente, quien será el encargado de impregnar al alumnado de las herramientas necesarias para lograr dichas capacidades. Por ejemplo, mediante el uso de comentarios de textos, del visionado de películas o documentales e, incluso, con la consulta de alguna fuente primaria (hemerográfica, videográfica, etc...). El tener presente y ser conscientes de que no existe una única Historia es importantísimo, puesto que si partimos de este presupuesto lo que estamos queriendo decir es que la historiografía está en constante evolución. En suma, es importante resaltar el papel que puede jugar el estudio de la Historia a la hora de aportar una educación en valores. Así, como objetivos más concretos nos encontramos con los siguientes:

- 1) Ser conscientes del cambio radical que se produce respecto del período histórico anterior, es decir, el denominado como Antiguo Régimen, valorándolo y poniendo énfasis en el concepto de modernidad.
- 2) Identificar espacial y temporalmente los grandes acontecimientos (revoluciones liberales, tanto económicas como políticas, y creación del Estado-Nación como procesos principales a destacar) que supusieron el acceso de una nueva clase social al poder. Reflexionar entorno a los ejes de continuidad-discontinuidad que pudo conllevar el ascenso de la burguesía al poder político.
- 3) Intentar comprender la coyuntura internacional durante el siglo XIX, poniendo especial atención al fenómeno del colonialismo como una nueva fase de expansión del capitalismo y percibiendo el mismo en el imaginario eurocéntrico como forma de dominación territorial.

- 4) Contextualizar el advenimiento de la sociedad de masas como un hecho diferencial entre la sociedad del siglo XIX y la del siglo XX. Ser capaces de situar en este mismo contexto el advenimiento del movimiento obrero, la segunda y tercera revolución industrial y el fin de las monarquías absolutas.
- 5) Considerar la Primera Guerra Mundial como punto de ruptura total y, a la vez, como desencadenante de un mundo totalmente nuevo, con la vista puesta en la Revolución Rusa, en la Gran Depresión y en el ascenso de los totalitarismos, que culminó con una Segunda Guerra Mundial por la incapacidad de llevar a cabo toda una serie de transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.
- 6) Comprender la Guerra Fría como el orden geopolítico que surgió tras la Segunda Guerra Mundial y que estuvo presente hasta la caída del Muro de Berlín en 1989, símbolo que representó el final del binomio capitalismo-comunismo. Tras ello, analizar en este contexto los procesos de descolonización, desde un punto de vista de dominación encubierta del primer sobre el tercer mundo.
- 7) Examinar el mundo globalizado actual desde una perspectiva que abarque los distintos cambios económicos, políticos, sociales y culturales producidos a lo largo de todo el siglo XX, incidiendo en su aceleración principalmente desde la segunda mitad de éste, y analizando, por último, sus posibles consecuencias en la actualidad en forma de grandes desequilibrios y desigualdades.
- 8) Fomentar en el alumnado actitudes de convivencia, tolerancia y respeto hacia otras etnias y culturas, y hacia formas de pensar diferentes a las propias, hacia la pluralidad de valores estéticos, religiosos, éticos y morales. En definitiva, se trata de que el alumno respete las diferencias y rechace todo tipo de discriminación.
- 9) Ofrecer la Historia como ciencia social para una educación basada en la tolerancia, el desarme, la no violencia, el desarrollo y la cooperación.
- 10) Promover la igualdad entre sexos, el respeto por el medio ambiente y por el patrimonio y un consumo responsable.

4. Principios metodológicos de la materia

En el desarrollo eficaz de toda programación, el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave. Nuestra metodología se va a basar en que sea el propio alumno el protagonista de su aprendizaje. Por esta razón, nos vamos a basar fundamentalmente en estos tres principios: partir del nivel de desarrollo del estudiante, asegurar la construcción de un aprendizaje significativo y desarrollar una participación y actividad intensa por parte de los alumnos. En definitiva, nos centraremos en la actividad del propio aprendiz, algo que para John Dewey significa establecer que “*los métodos de éxito dan a los estudiantes algo que hacer y no algo que aprender; y ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje*” (Dewey, 1916).

Se va a partir siempre de las ideas y representaciones que el alumno ha ido construyendo a lo largo de sus experiencias previas, para que, junto con los nuevos conocimientos, destrezas y valores que va a aprender, y relacionándolos con los anteriores, den lugar a un aprendizaje con un significado concreto para él. De lo que se trata es de que el aprendizaje obtenido con el transcurso del curso sea funcional, es decir, que el alumno pueda aplicarlo en contextos y situaciones, ya sean éstas nuevas o pasadas. Así pues, nuestra metodología va a estar dirigida a que el alumno realice aprendizajes significativos por sí solo, esto es, que aprenda a aprender, que adquiera unas estrategias adecuadas para su propia actividad de aprendizaje. Sin lugar a dudas, si queremos conseguir esto, debemos de informarle de sus progresos en el proceso de aprendizaje, debemos de orientarle o, incluso, debemos de reconducirle, con el fin de hacerle partícipe en éste, para que pueda avanzar en él y que sea capaz de originar a partir de los aprendizajes alcanzados con nuestra ayuda, otros nuevos por sí mismo, unos que, en definitiva, serán mucho más complejos que los anteriores.

En suma, se pretende que el alumno altere en cierta manera, por medio de la construcción de aprendizajes significativos, sus esquemas de conocimiento previos, por lo que es necesario que reciba información que se contradiga con lo que él da por supuesto. Esto conllevará un proceso de reajuste y de conflicto de esquemas cognitivos, sirviéndole de acicate para interesarse por el asunto en cuestión y contribuyendo, por

consiguiente, a su motivación. En este punto, nuestro papel como docentes es primordial, pues hemos de cuidar en todo momento que los nuevos conocimientos no se alejen demasiado de los esquemas previos del alumno, ya que el alumno podría llegar a perderse, ni tampoco que le sean demasiado familiares, debido a que los asimilaría automáticamente sin significar el aprendizaje nada para él. Desde este punto de vista, es necesario saber en qué grado los conocimientos y actividades propuestas se adecuan según el punto de partida de cada alumno y el nivel de los mismos e intervenir en consecuencia para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente. Dicha intervención del profesor como guía del alumno desde sus conocimientos previos a los nuevos convierte este proceso de enseñanza-aprendizaje, automáticamente, en un proceso de diálogo y de interacción constante entre el profesor y el alumno.

Todo ello se quiere lograr a través de diferentes actividades, lógicamente fundamentadas en estos principios metodológicos citados anteriormente. Primeramente, se procederá a una serie de actividades iniciales, orientadas a que tanto el profesor como el alumno conozcan el punto de partida desde el cual intentarán construir los nuevos conocimientos. De esta manera, el primero, podrá adecuar sus métodos para lograr la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el segundo se dará cuenta de su propio progreso en dicho proceso. Como ejemplo de actividad bastaría con un simple cuestionario al comienzo de la unidad a nivel individual, que será recogido por el profesor, analizado y, posteriormente, puesto en común con el conjunto de la clase. También puede valer algún pequeño texto, frase, imagen o vídeo que introduzca al estudiante en el tema.

Cubierta ya esta primera fase de toma de contacto para intentar partir del nivel de conocimiento del alumno, se hace necesaria pasar a una siguiente fase en la que se produzca la construcción de aprendizajes significativos, un aspecto que se conseguirá mediante la actividad intensa del estudiante. Estos dos principios metodológicos van de la mano, aunque los haya mencionado antes de forma separada, por lo que se van a tratar conjuntamente dentro de una misma fase. Aquí entrarían en juego diversas actividades, intentando que la mayoría de ellas se realizaran en el tiempo de clase para así poder ayudar a los estudiantes a resolver las dudas que fueran surgiendo. Por una parte, destacan las actividades de tipo consolidación, en las cuales se irá construyendo progresivamente el conocimiento, requiriendo una fuerte implicación de los alumnos.

Dentro de éstas, cabe citar el análisis y la interpretación de mapas, imágenes y/o textos históricos de manera individual, obteniendo una información conceptual que sirva de guía y, a la vez, organice, potencie y apoye la explicación de un fenómeno concreto. Dicho de otro modo, y en palabras de Ausubel, se trata de construir unos organizadores avanzados. Por otra parte, se realizarán actividades propiamente de investigación, intentando que los estudiantes se acerquen y se enfrenten a fuentes primarias y secundarias, para que sean capaces de identificar el hecho en sí y las diferentes interpretaciones acerca de ese mismo hecho. Este trabajo se llevará a cabo fundamentalmente en pequeños grupos, de 2 a 4 personas, sobre aspectos de noticia importancia relacionados con cada uno de los temas en cuestión, y previa entrega de material por parte del profesor. Aparte, con este tipo de actividades se pretende que el alumno se inicie en la búsqueda y posterior selección de la información, por lo que no será simplemente el profesor quien proporcione todos los materiales a los alumnos, sino que solamente constituirá un punto de partida sobre el que los estudiantes tendrán que ir profundizando. Por último, tal y como queda implícito en los propósitos generales de la asignatura, en referencia a ese juicio crítico y a esa autonomía intelectual que se pretende conseguir en el estudiante y que le hará de nuevo partícipe de la materia y de los contenidos de la misma, así como de ejercer una conciencia social para intentar comprender la compleja realidad social del mundo actual y, por terminar de aunar esos dos principios metodológicos en una misma fase, se harán propiamente actividades que impliquen un cierto juicio crítico y tengan un carácter de opinión-argumentación personal. Este tipo de actividades pueden ir ligadas con las anteriormente mencionadas de investigación e, incluso, con algunas de consolidación, pues el hecho de analizar y de interpretar una serie de fuentes requiere problematizar acerca de las mismas y establecer unas determinadas conclusiones al respecto. Por una parte a nivel individual, esto es, cuando uno mismo se enfrente al análisis de dicha fuente, pero por la otra, como estas actividades son grupales, a la hora de confrontar posturas y argumentos con el resto de miembros del grupo. Todavía se puede ir más allá, ya que el tema tratado por cada uno de los grupos se expondrá al conjunto de la clase, con el fin de suscitar e iniciar un debate o coloquio con el resto de compañeros. Así pues, parte de estas actividades se pueden llevar a cabo como culminación de las de investigación, pues son parte del proceso. Sin embargo, también se realizaran en este apartado preguntas abiertas, tanto a nivel general como particular, de forma oral y escrita respectivamente, que impliquen una cierta reflexión personal entorno a problemas e interrogantes que sugieran los temas

tratados o que surjan a lo largo de los mismos. En realidad, con este tipo de actividades lo que se pretende es que los alumnos se cuestionen ciertos temas polémicos a partir de hechos del pasado o del presente y que generen opiniones al respecto, lo cual les permitirá desarrollar un pensamiento crítico, al tener que valorar y argumentar racionalmente las opiniones, fomentando el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, como la multicausalidad, y de estructuración del mismo, al tener que relacionar los conceptos vistos y ordenar coherentemente argumentos que se deriven unos de otros, estableciendo conexiones y nexos de unión entre ellos.

5. Métodos de evaluación de la materia

La evaluación es un pilar básico dentro de lo que supone el desarrollo de una programación didáctica, ya que debe ser coherente con los objetivos propuestos inicialmente para la asignatura. Siguiendo a Gibbs y Simpson, la evaluación tiene que ser un elemento más en el aprendizaje del estudiante, por lo que debe estar encaminada a aportar continuamente información al alumno sobre su progreso. Por esta razón, la evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje será formativa y continua. Se evaluará al alumno al inicio de este proceso, durante el mismo y al finalizar éste. En este sentido, es primordial que el estudiante se implique en la evaluación, como parte de su formación, pudiendo ser capaz de juzgar su propio aprendizaje. Sin embargo y, como se puede dilucidar de la metodología propuesta en el apartado anterior, la interacción entre el docente y sus alumnos es continua, así que también se tratará de evaluar nuestra labor como profesor dentro del aula, cubriendo de esta manera la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, por un lado, se evaluará la enseñanza y, por el otro, el aprendizaje.

La evaluación de la enseñanza se llevará a cabo con la colaboración de los alumnos, quienes completarán un cuestionario al finalizar cada unidad entorno a aspectos como el grado de satisfacción respecto al modo de plantear el tema o la materia. Por supuesto, dicho cuestionario será completamente anónimo, queriendo conseguir con ello paliar determinados problemas o carencias que detecten los estudiantes. Al hacer este tipo de tarea se pretende no juzgar únicamente el método de enseñanza en función de los resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, consistirá en tres procedimientos: una evaluación inicial, una evaluación procesual y una evaluación final. Por lo que respecta a la primera, se llevará a cabo al inicio de cada unidad mediante ese tipo de actividades iniciales descritas en el apartado de metodología. Tendrá por objeto constatar ese punto de partida del alumno, aportando una especie de “lluvia de ideas” sobre el tema a tratar, que nos sirva para adaptar y adecuar los contenidos a su nivel y corregir los errores e ideas preconcebidas que pudiera tener acerca de aspectos y conceptos clave dentro de la propia unidad. En cuanto a la segunda, la evaluación procesual, la que en nuestro caso

mide fundamentalmente los principios metodológicos de construcción de un aprendizaje con significatividad y de actividad intensa del estudiante, se llevará a cabo a lo largo de las diferentes sesiones y tendrá en cuenta la participación del alumno en la realización de las actividades propuestas, así como su evolución a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se medirá, por un lado, mediante la observación directa y sistemática de los estudiantes en clase y, por el otro, mediante la corrección y revisión de cada una de las actividades que se realicen, principalmente en clase, como se ha dicho en la metodología, aunque también de las que se desarrolle en casa. En cuanto a la primera, nos fijaremos en aspectos como la motivación y el interés del alumno a la hora de realizar las diferentes actividades, íntimamente ligados ambos como hemos visto anteriormente a la hora de justificar los principios metodológicos de la asignatura, puesto que manteniendo activos dichos elementos, la motivación y el interés, se pretende una actividad intensa del estudiante, pero también serán importantes el diálogo y la interacción entre el profesor-alumnos y alumnos-profesor durante las sesiones, con el fin de comprobar el grado de asimilación de los contenidos por los alumnos, su expresión oral, etc... Respecto a la segunda, se tratará, en gran medida, de ver la progresión individual de los estudiantes, pero también del conjunto de la clase, de manera que evaluemos a la vez, como un primer acercamiento, el proceso de enseñanza que, como bien se ha dicho más arriba, se completará al término de cada unidad. Las diversas actividades descritas en el apartado anterior (de consolidación, de investigación y de juicio crítico) llevarán consigo un feedback de carácter informador y orientador que permita, tanto al propio alumno como al docente, ver la evolución a lo largo del proceso de aprendizaje. Por último, la evaluación final consistirá en un examen, una prueba con varias preguntas abiertas (cuestiones problemáticas entorno a lo tratado en clase o relacionadas con el tema en cuestión) cuyo objetivo principal será medir la calidad de argumentación, de profundización y de reflexión de las respuestas del estudiante, de nuevo acorde con los propósitos y objetivos principales de la materia, lo cual permitirá dilucidar, por un lado, hasta qué punto comprenden los conceptos y las ideas complejas y, por el otro, hasta qué punto son capaces de articular un relato coherente de interpretación de un fenómeno histórico.

Los instrumentos de evaluación que se han descrito anteriormente, tanto de la evaluación de la enseñanza como de la evaluación del aprendizaje, quizás peleen de más validez que de fiabilidad. Esta es una debilidad intrínseca de toda evaluación de

carácter formativo, como la nuestra. En otras palabras, se quiere decir que el componente subjetivo que tiene este tipo de evaluación le resta fiabilidad, en cuanto a autenticidad se refiere, pero que, sin embargo, siguiendo a Brown y Smith, la validez de ésta se demuestra con la adecuación de la misma a los objetivos y propósitos fundamentales de la asignatura. Aún así, se ha intentado paliar dicho elemento subjetivo con todo un elenco de diferentes actividades a evaluar, descritas de forma detallada anteriormente, que hacen bajar ese grado de subjetividad. Y, por lo que a la validez se refiere, queda demostrado la alineación que existe entre el *modus operandi* en la evaluación y los objetivos y propósitos de la materia, en la línea que defienden los autores antes mencionados, siendo conscientes, de igual manera, de que la consecución de los mismos es complicada y puede no darse aunque el proceso de enseñanza sea el adecuado, pues desde nuestro punto de vista, y en referencia al modelo constructivista, es la actividad del aprendiz la que marcará, en última instancia, su propio aprendizaje. A pesar de todo ello, salvando lo inconvenientes y, en conclusión, se puede decir que este tipo de evaluación es la que se considera más adecuada para llevar a cabo la medición de la metodología utilizada.

Con el fin de otorgar una calificación final y de aportar más fiabilidad al proceso evaluador, la evaluación sumativa comprenderá la suma, valga la redundancia, de todas y cada una de las actividades que se desarrolle en el apartado de la evaluación que mide, particularmente, el proceso de aprendizaje del alumno cumpliendo con los principios metodológicos generales, es decir, la evaluación procesual, suponiendo un 60 % de la nota final, junto con la nota obtenida en el examen, el cual supondrá un 40 %, para así conformar la totalidad de la nota.

6. Secuenciación de las unidades didácticas

En este apartado nos centraremos en el desarrollo más pormenorizado de una unidad didáctica, huyendo, por tanto, de hacer una recapitulación de cada una de las unidades didácticas que comprenden el programa de la asignatura, con la finalidad de establecer un modelo que nos sirva como referente para la puesta en práctica de los diferentes temas. Ni que decir tiene que solamente será un ejemplo y que resto de unidades didácticas no tiene porqué seguir dicho modelo, pudiendo sufrir modificaciones o variaciones según se considere necesario (en función de la temática, del transcurso del curso, de los alumnos, etc...), pero siempre y cuando se siga la metodología propuesta.

Esta unidad didáctica se llama “*Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual*”, tratándose como colofón de la asignatura, en un último tema, a modo de finalizar el curso acercándose a la historia más actual, la del presente. De esta manera, se ve logrado el objetivo séptimo de la materia, en el que se incidía en examinar y analizar el mundo global actual y en los efectos que ello produce, aunque, de alguna manera, también tiene cierta relación con el objetivo sexto, puesto que la instauración de este nuevo orden internacional se produjo tras la caída del muro de Berlín y el hundimiento de la U.R.S.S. en la última década del siglo XX. En suma, este tema nos sirve perfectamente como ejemplo para tratar esa transversalidad que se infiere de los apartados anteriores de propósitos generales, de adaptación de la asignatura a la legislación y, sobre todo, de objetivos generales de la materia, concretamente la educación en valores que se resalta en los objetivos 8, 9 y 10. Unos aspectos que podríamos denominar como el “valor ético” de la Historia y que, además, se podrían abarcar en esta unidad didáctica desde la interdisciplinariedad, suponiendo las Ciencias Sociales, y en concreto la Historia, el terreno perfecto para abonar en este sentido.

Mediante el estudio de esta unidad didáctica se pretende que el estudiante se sumerja en la complejidad del sistema mundial actual, siendo con ello capaz de conocer, interpretar y analizar la sociedad que le rodea y de la cual es partícipe. El punto de partida es precisamente un mundo que ha vivido grandes transformaciones en las últimas décadas para convertirse en lo que es en la actualidad, un mundo globalizado. Este mundo globalizado tiene una serie de características económicas, sociales y

culturales que a su vez marcan tanto la división entre un mundo desarrollado y otro subdesarrollado como las desigualdades existentes entre ambos. Los apartados del tema son los siguientes:

1. Un nuevo orden mundial: principales zonas geopolíticas y neoeconómicas del mundo
2. Mundialización y globalización: causas y consecuencias de este fenómeno
3. Desarrollo versus subdesarrollo: crecimiento de las desigualdades, conflictos internacionales, violación de los derechos humanos.

De lo anterior se vislumbra que la unidad tiene tres grandes capítulos y ésta se pretende desarrollar en 12 sesiones, de las cuales una, la última, corresponde al examen final. Así pues, como las clases semanales correspondientes a Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato son 4 horas, necesitaremos 3 semanas para desarrollar en profundidad la unidad didáctica.

Si nos centramos en el desarrollo de los apartados y de las sesiones, se va a intentar ser coherente en todo momento con la metodología propuesta en la programación didáctica. Por lo tanto, se partirá de lo que el alumno conoce acerca de la temática en cuestión. Para ello pasaremos un cuestionario inicial entorno a varios conceptos clave como, por ejemplo, qué entienden por globalización, por contrastes y desigualdades territoriales, una actividad que se recogerá para su posterior análisis y para ver el punto de partida de los estudiantes. En suma, siguiendo con estas primeras actividades iniciales, puede servir también ver un vídeo de “*Artehistoria*” sobre la Guerra Fría y hacerles una pregunta abierta sobre qué les ha parecido el vídeo y qué les sugiere, algo que ya representará una primera actividad de reflexión personal. Al igual que con el anterior cuestionario, esto se puede comentar de forma individual para recogerlo y analizarlo, dándoles un primer feedback. Sin embargo, el vídeo da lugar a establecer un debate entre el grupo-clase para comparar visiones e impresiones sobre el mismo.

Después de esta toma de contacto se comenzará con la construcción de un aprendizaje profundo, perdurable y funcional, algo que requiere una actividad intensa por parte del estudiante. En esta fase tendremos diferentes actividades. Para las llamadas de consolidación, se propone ir construyendo progresivamente el conocimiento, por lo que será necesario, por un lado, una fuerte implicación del alumno y, por el otro, que el

profesor sirva de guía y apoye el proceso en todo momento. Aquí se incidirá en aspectos como las desigualdades que caracterizan al mundo actual, conllevando que unas zonas se conviertan en los principales centros políticos y económicos a nivel mundial, donde prima lo económico sobre lo político, pues el primero marca las decisiones políticas actuales, y lo que ello acarrea, es decir, una división entre países desarrollados y subdesarrollados. Un mundo dividido, con países ricos y países pobres, una división entre el norte (rico) y el sur (pobre) con unas relaciones existentes de desigualdad y dependencia. Por lo tanto, se analizarán los grandes contrastes entre unas zonas y otras del planeta, desglosando las características de unos y otros, incidiendo en los conceptos desarrollo y subdesarrollo, desigualdades primer-tercer mundo, centro-periferia, norte-sur. En este aspecto, nos centraremos en el análisis de mapas de diferente índole, mostrando temáticas como la esperanza de vida, la mortalidad infantil, el alfabetismo y analfabetismo, el P.I.B. y el I.D.H. entre otros. Unos desequilibrios socioeconómicos que producirán toda una serie de consecuencias como, por ejemplo, las migraciones, el hambre, los conflictos internos y externos entre países y las violaciones de derechos humanos. Para ello, se pueden mostrar imágenes como ejemplo de los contrastes entre una familia de un país desarrollado y otra de un país subdesarrollado, junto con imágenes de las consecuencias de las desigualdades antes mencionadas, como hambre, migraciones (poniendo el caso actual de la valla de Melilla). También se verán las características de los conceptos mundialización y globalización, agrupándose en diferentes sectores según su naturaleza sea económica, política, social, cultural y/o medioambiental. Como causas de ambos, pondremos el foco en el desarrollo tecnológico, la generalización del capitalismo, los medios de comunicación de masas, el predominio de la ideología neoliberal, las empresas multinacionales, los organismos internacionales y la actual crisis económica. Como consecuencias de los mismos incidiremos en los factores económicos, políticos, sociales, culturales y medioambientales. Se proyectaran algunas imágenes como muestra de las consecuencias económicas de la globalización (por ejemplo, niños utilizados como mano de obra barata). Con todo lo visto hasta ahora se les lanzará una pregunta relativa a los aspectos positivos y negativos de la globalización para ver su razonamiento y su argumentación, etc... Ante tales consecuencias y desigualdades producidas por la globalización se pondrán de manifiesto ciertas medidas promovidas por organismos internacionales como, por ejemplo, la F.A.O., la U.N.E.S.C.O. y determinadas O.N.G's, pero también se hará hincapié en el surgimiento de determinados movimientos en contra

de dicho fenómeno, denunciando los graves desequilibrios y los perjuicios que acarrea, denominados movimientos antisistema y antiglobalización. Respecto a esto últimos se propondrá como actividad al estudiante reflexionar acerca de si estos movimientos suponen una alternativa a la globalización. En realidad, estas actividades de consolidación lo que pretenden es ver el progreso del estudiante en la construcción del conocimiento, el cual se medirá, como ya se dijo en el apartado de evaluación, mediante la observación directa de los alumnos y mediante la revisión y corrección de las actividades, ya sean éstas análisis de mapas y de fotografías o preguntas que entrañen cierto grado de argumentación, como se ha descrito anteriormente. Con esto último se quiere dar información al estudiante acerca de su evolución en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las actividades de investigación, éstas se trabajarán por grupos, tal y como ha quedado establecido en la metodología. Se les propondrán a los alumnos dos pequeñas investigaciones. La primera consistirá en hacer una aproximación a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, a su origen y a su significado. Además, tendrán que buscar información sobre la violación de los mismos en lo que va de siglo, bien sea en prensa o en entidades especializadas en el tema como Amnistía Internacional. Así, por ejemplo, comentarán los países que cometen la pena de muerte, los casos de genocidio, de personas desaparecidas, de torturas, de menores explotados laboralmente, etc... Por último, se les pedirá que reflexionen sobre lo siguiente: si existe una carta que regula los derechos humanos fundamentales, ¿por qué se producen violaciones de los derechos humanos?, ¿por qué se permiten?, ¿por qué no se hace lo necesario para erradicar esta lacra?. En la segunda investigación trabajarán sobre esas medidas que se mencionaron anteriormente y que fueron promovidas por organismos internacionales, como son los llamados Objetivos del Milenio. Se pretende que hagan un análisis de ellos y que exploren entorno a quién o quienes los promulgaron, cuáles y cuántos son y, sobre todo, acerca del cumplimiento de los mismos y de su situación actual. Al igual que en la anterior investigación se les pedirá que reflexionen sobre la siguiente pregunta: si son unos objetivos básicos, ¿por qué cuesta tanto hacer que se cumplan?, ¿hay algún interés en que no se lleven a cabo?, si no es así, ¿por qué no se ponen los medios necesarios para conseguir cumplirlos?. Cabe decir que después de ambas investigaciones y después de las conclusiones que se

saquen a nivel grupal, se establecerá un pequeño debate con el fin de que se intercambien opiniones y visiones al respecto.

Respecto a las actividades que extrañan propiamente un juicio personal se visualizarán varios vídeos de la colección “*Voces contra la globalización*”, un programa documental de 7 capítulos que emitió T.V.E. entre 2006 y 2007 en La 2. Concretamente se verán el capítulo “*Los amos del mundo*”, que versa sobre las empresas y sus relaciones con la sociedad, las cuales tienen hoy día más poder que muchos gobiernos; el capítulo “*Camino de la extinción*”, en el que se hace referencia a la demente actitud de la sociedad económica; el capítulo “*El siglo de la gente*”, donde se muestran movimientos ciudadanos organizativos como el Foro Social Mundial y, además, se plantea que otro mundo es más necesario que posible; el capítulo “*La estrategia de Simbad*”, donde se habla del problema de la inmigración y sus causas; y el capítulo “*Un mundo desigual*”, en el que se relata las injusticias del sistema actual, cuestionando su falta de ética y aportando cifras de muertes por hambre, entre otras muchas cosas. Juntos con éstos, son interesantes otros vídeos como “*La isla de las flores*”, que representa una clara muestra de las desigualdades e incongruencias de este mundo actual donde el capital puede por encima de todo, y “*Objetivos del milenio*” de Madre Coraje. A raíz de los vídeos se les pedirá, en primer lugar, una opinión personal acerca de los mismos de forma escrita, que puede ser corregida para darles información al respecto y, a la vez, que contribuya en la evaluación sumativa. También cabría plantearles algunas reflexiones sobre los vídeos del estilo siguiente: ¿Es posible otro mundo o es necesario?, ¿son caras de una misma realidad?, ¿sin desigualdad no hay globalización o, por el contrario es la globalización la causante de estos desequilibrios?. Cubierta ya la faceta individual, en segundo lugar, sería pertinente establecer un pequeño debate con el grupo-clase relativo a lo visto en los mismos, para lo que la observación directa sería nuestra arma de evaluación, como parte del proceso evaluador que se describió en los métodos generales de evaluación de la asignatura.

Como último punto solamente nos quedaría establecer unas breves pinceladas sobre el examen final. Como ya se comentó en el apartado de evaluación, este constará de una serie de preguntas abiertas que impliquen cierta reflexión personal acerca de lo tratado en clase. Serían preguntas del tipo siguiente:

- ¿Es posible un desarrollo sostenible?.

- Desde tu punto de vista, ¿que aspectos positivos y negativos resaltarías de la globalización?.
- Si al parecer el fenómeno de la globalización produce más efectos negativos que positivos, ¿porque no se intenta no se hace nada al respecto?.
- ¿Qué puedes hacer tú desde tu posición como individuo o qué soluciones propones para intentar erradicar estas injusticias como las que se han ido comentando en clase?.
- Haz una composición libre de lo que te sugiera lo que has visto a lo largo de las clases.

7.2 ANEXO II

UNIDAD DIDÁCTICA: “LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA”

Alumno: David Vela Sevilla

Profesor: Rafael de Miguel González

Asignatura: Diseño, organización y desarrollo de actividades en Geografía e Historia

Máster en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

Facultad de Educación

Curso académico 2013-2014

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. Introducción.....	3-4
1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica.....	3
1.2. La Unidad Didáctica dentro del contexto del centro.....	4
2. Objetivos.....	5-10
2.1. Objetivos de la etapa.....	5
2.2. Objetivos de la materia.....	6-9
2.2.1. Adquisición de las competencias básicas mediante la materia.....	7-9
2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica.....	9-10
3. Contenidos.....	11-12
3.1. Contenidos curriculares.....	11
3.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica.....	11-12
3.2.1. Conceptuales.....	11
3.2.2. Procedimentales.....	12
3.2.3. Actitudinales.....	12
4. Orientaciones didácticas y metodológicas.....	13
5. Secuenciación de contenidos y actividades.....	14-15
6. Criterios de evaluación.....	16
7. Bibliografía y anexos.....	17-26

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica

La presente unidad didáctica se encuentra ubicada dentro de la asignatura de Geografía del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)³, siguiendo 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 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Cabe decir que esta materia se encuentra integrada dentro de lo que se conoce como Ciencias Sociales y que se va a impartir a alumnos cuya edad comprende entre los 14 y los 16 años.

Como se trata de una materia que pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales, ha de ser tratada como tal. Ello implica que nos ha de servir durante la etapa de E.S.O. para el estudio de las interacciones que se establecen en las sociedades y dentro de una misma sociedad, estudiando los diferentes territorios y haciendo hincapié en las particularidades de cada uno, no con el fin de buscar simplemente las diferencias, sino como algo más complejo, es decir, como la gran variedad de contrastes que podemos encontrar en un todo heterogéneo, esto es, en el mundo. Por esta razón, es primordial contemplar la realidad tanto humana como social siempre desde una perspectiva global e integradora. La finalidad debe ser formar al alumnado para que sea capaz de conocer, comprender, interpretar y analizar la sociedad que le rodea y de la cual es partícipe. No en vano, el currículo marca que la Comunidad Autónoma de Aragón tiene un largo pasado histórico y unas características territoriales propias, las cuales deberían ser tratadas en Ciencias Sociales, como no puede ser de otra manera. Mediante el estudio de la unidad didáctica de “*La diversidad en España*” se pretende, por un lado, que el estudiante se acerque a esos contrastes geográficos que podemos encontrar en el territorio español desde el punto de vista de la heterogeneidad que se puede observar en el conjunto de España, y, por el otro, que el estudiante sea capaz de poner en relación y establezca conexiones entre esos factores que expresan dicha diversidad territorial.

³ 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 en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

1.2. La Unidad Didáctica dentro del contexto del centro

El centro educativo donde se va a desarrollar y poner en práctica esta unidad didáctica es el I.E.S. Tiempos Modernos, localizado en la ciudad de Zaragoza, en el barrio del Actur, una zona relativamente nueva con construcciones de pocos años y con gente joven y de mediana edad. Así pues, nos encontramos en un contexto y en una zona de clase media e, incluso, de clase media-alta. Se trata de un centro con un importante P.A.D. (Plan de Atención a la Diversidad). Mediante él, asisten e integran a alumnos con necesidades físicas especiales y trastornos mentales mediante el uso de la fisioterapeuta, un alumnado que, según la L.O.E. está contemplado como A.C.N.E.E. (Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales), bien por presentar discapacidad psíquica, sensorial o motora, o bien por presentar trastornos graves de la conducta, una categoría que se establece dentro del A.C.N.E.A.E. (Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo). Además, también se preocupan por integrar a otros con capacidades de aprendizaje más altas y/o más bajas. Por ello ofrecen a los alumnos una gran variedad de itinerarios y programas como el plurilingüismo (con auxiliar de conversación nativa), el P.A.B., el P.C.P.I., la Diversificación o la Compensatoria. En suma, este instituto oferta plazas de E.S.O., Bachiller y Ciclos Formativos, por lo que estamos hablando de un centro educativo muy grande, que cuenta con casi 1.300 alumnos.

Respecto a los grupos a los que va dirigida la presente unidad didáctica, son dos clases de 3º de la E.S.O., grupo A y grupo F. En el primero son 25 alumnos, sin repetidores y sin aparentes alumnos que requieran algún tipo de adaptación curricular. Mientras que en el segundo grupo hay un total de 20 alumnos, de los cuales hay bastantes repetidores e, incluso, dos alumnos que necesitan adaptación curricular, para quienes el centro y el propio departamento, a través de la programación didáctica de la asignatura correspondiente, tiene un protocolo de actuación y un plan de atención a la diversidad.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de la etapa

Como punto de partida, los objetivos de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria ponen su gran foco de atención en el desarrollo personal del alumno. Con ello se quiere decir que el alumno debe alcanzar durante este período toda una serie de actitudes y conocimientos básicos para su futuro desenvolvimiento en el mundo como adultos responsables. Entre éstos destacarían, por no hacer un listado insignificante, el desarrollar un buen lenguaje escrito y oral, el aprender a manejar las fuentes, el desarrollar una actitud crítica, el aprender a resolver problemas, el adquirir hábitos de respeto y disciplina, el lograr un adecuado conocimiento cultural y el llegar a conocerse a sí mismo. Sin embargo, los objetivos de la etapa que están más ligados con esta unidad didáctica son:

- Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar, plantear y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contrastándolos mediante el uso de procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

2.2. Objetivos de la materia

Al igual que los anteriores, vienen marcados por la legislación, es decir, por el currículum oficial, pero los objetivos de la materia que más se adecuan con esta unidad didáctica son los siguientes:

- 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.
- Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
- Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en el que se desenvuelven y al que organizan.
- Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.
- 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.
- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por 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.

- 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.
- Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

2.2.1. Adquisición de las competencias básicas mediante la materia

De acuerdo a la legislación ante mencionada, el diseño curricular de la asignatura de Geografía de 3º E.S.O. debe estar dirigido a conseguir que los alumnos adquieran las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Competencia cultural y artística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia matemática.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Mediante la puesta en práctica de la presente unidad didáctica creo que cubrimos, en mayor o menor medida, todas y cada una de las competencias básicas marcadas por el currículum oficial. No obstante, entiendo que es demasiado ambicioso pretender abarcárlas todas de un modo completo en una sola unidad didáctica. A continuación presento las ocho competencias básicas, ordenadas de mayor a menor relevancia para con el tema a tratar, ofreciendo un breve análisis del por qué de su importancia y de cómo se pretenden alcanzar.

- La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico se ve favorecida puesto que en esta unidad se pretende ofrecer una imagen

de las modificaciones que seres humanos ejercen sobre territorio, poniendo el foco especialmente en la acción antrópica como transformadora del medio natural, lo cual nos conduce a la segunda competencia básica, la competencia social y ciudadana, en el sentido de que la sociedad actual, para evitar el colapso del planeta, debe formar ciudadanos responsables, que convivan con el medio ambiente promoviendo un desarrollo sostenible.

- La competencia social y ciudadana, ya que en esta unidad didáctica pretendemos que los alumnos adquieran una visión global de los factores que influyen en la organización de las sociedades, así como de los problemas a los que éstas se enfrentan en la actualidad en relación al espacio geográfico. Asimismo, a través de debates fomentaremos una actitud de diálogo y de empatía con el otro, ambos pilares fundamentales de la sociedad actual.
- La competencia en comunicación lingüística se trabajara en gran medida a través de intervenciones orales y debates. De este modo, invitaremos a los alumnos a argumentar de modo racional, elaborando un discurso propio y coherente, utilizando el diálogo para contrastar y debatir diferentes puntos de vista, analizando las ideas implícitas que subyacen a los argumentos y las falacias del lenguaje. Así, esperamos que dichos alumnos adopten una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, lo cual, nuevamente, nos remite a la primera competencia básica mencionada, pues no es posible formar ciudadanos responsables sin prestar atención a la capacidad crítica y comunicativa.
- El tratamiento de la información y competencia digital va de la mano de la anterior competencia y se conseguirá puesto que no es posible que los alumnos elaboren una visión propia y coherente de las cosas (y menos aún someterla a debate) si antes no son capaces de gestionar y comprender la información disponible. Respecto a la competencia digital, se trabajará a través de la visualización de diferentes mapas temáticos.
- La competencia para aprender a aprender se potencia en tanto en cuanto a través de la presente unidad didáctica pretendemos que los alumnos

comprendan los mecanismos del razonamiento inductivo-deductivo y de las relaciones de causalidad, a través de la presentación de los contenidos, identificando los problemas y valorando críticamente los supuestos y las soluciones que proponen.

- La autonomía e iniciativa personal se desarrollará en la medida en que los alumnos se involucren en los debates, participando de manera activa y, si es posible, asumiendo la responsabilidad de formar una visión propia de los diferentes problemas vistos en clase.
- La competencia cultural y artística también se encuentra de alguna manera en el trasfondo de la unidad didáctica. Aunque la competencia propiamente artística no está presente de modo explícito en esta unidad o no resulta fácil verla, sin embargo, la competencia cultural sí que lo está, aunque sea implícitamente, pues la relación que existe entre las diferentes sociedades humanas y la geografía física depende, en mayor o menor medida, de sus concepciones culturales. Así, por ejemplo, la sociedad actual moderna concibe al ser humano como amo y señor de la naturaleza, definiéndola como un mero objeto al servicio de éste.
- La competencia matemática no se trabajará de un modo tan profundo como las anteriores, pero también estará presente en la medida en que es ineludible hablar de proporciones, porcentajes, magnitudes y nociones de estadística básica, así como de conceptos elementales de representación gráfica.

2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica

Como hemos visto anteriormente, el currículo aragonés establece toda una serie de objetivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en general para la E.S.O. y para la asignatura de 3º de Geografía en concreto, pero los propiamente específicos de la unidad didáctica de “*La diversidad en España*” son los siguientes:

- Despertar el interés de los alumnos por la Geografía.
- Identificar y señalar los topónimos más importantes tanto del mapa físico como político de España, así como sus características más importantes.

- Intentar empatizar con las diferentes caras de una misma realidad, viendo como ambas conviven dentro del mismo período de tiempo.
- Identificar y analizar las diferencias entre unas zonas y otras del territorio español.
- Interpretar los mapas que se presentan como apoyo para el temario.
- Trabajar sobre el concepto de diversidad geográfica, haciendo hincapié en los factores geopolíticos, demográficos y económicos.
- Ser capaz de ampliar el concepto de diversidad, desde un punto de vista interdisciplinar.
- Ser capaz de identificar la diversidad en el entorno más próximo, primero a nivel del territorio español y, finalmente, a nivel aragonés.
- Elaborar una reflexión crítica y personal sobre los principales aspectos vistos a lo largo de las sesiones.

3. CONTENIDOS

3.1. Contenidos curriculares

La presente unidad didáctica de “*La diversidad en España*” se integra perfectamente en el temario a ver en 3º E.S.O. y viene a explorar los contrastes existentes dentro de España. El currículo aragonés para la asignatura de Geografía de 3º E.S.O. divide los contenidos en cuatro grandes bloques temáticos. Pero, la peculiaridad de este tema es que se podría enmarcar en varios de esos bloques, tanto en el segundo como en el tercero o cuarto, pues supone una recapitulación de aspectos vistos anteriormente en otros temas y aplicarlos al ámbito del territorio español. A continuación, vamos a desarrollar de manera específica los contenidos de la unidad didáctica. Son divididos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero debemos verlos no como compartimentos estancos sino como elementos de una misma concepción de la Geografía y, en este caso, de la diversidad en España. En definitiva, se trata de ver esa relación entre unas variables y otras y de establecer nexos de unión entre ellas y principios de causalidad.

3.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica

3.2.1. Conceptuales

- Diversidad
- Diversidad geográfica.
- Factores geopolíticos, demográficos y económicos.
- Desequilibrios, contrastes, desigualdades.
- P.I.B. (Producto Interior Bruto).
- Bienestar social.
- Sector primario, secundario, terciario.
- Clima, vegetación, precipitaciones.
- Densidad de población.

3.2.2. Procedimentales

- Interpretar los mapas que se presentan como apoyo para la unidad didáctica.
- Elaborar una producción escrita sobre lo principal de esta unidad didáctica.
- Distinguir entre las variables que expresan la diversidad geográfica en España los aspectos geopolíticos, demográficos y económicos.
- Desarrollar las capacidades de análisis, comprensión e interpretación de textos.
- Ser capaz de identificar la diversidad en el entorno más próximo.
- Identificar y analizar las diferencias y contrastes entre unos territorios y otros dentro del ámbito español.
- Aplicar el concepto de diversidad geográfica correctamente y ser capaz de identificarlo en un texto, una noticia, etc...

3.2.3. Actitudinales

- Despertar el interés de los alumnos por la materia.
- Demostrar buena actitud en clase y predisposición por aprender.
- Fomentar la participación del alumno en clase.
- Fomentar el respeto, la igualdad y la solidaridad entre las personas de diferentes territorios.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Para que una unidad didáctica se desarrolle con eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave. Nuestra metodología se va a basar en que sea el propio alumno el protagonista de su aprendizaje. Por esta razón, nos vamos a basar fundamentalmente en estos tres principios: partir del nivel de desarrollo del estudiante, asegurar la construcción de un aprendizaje significativo y desarrollar una participación y actividad intensa por parte de los alumnos.

Se va a partir siempre de las ideas y representaciones que el alumno ha ido construyendo a lo largo de sus experiencias previas, para que, junto con los nuevos conocimientos, destrezas y valores que va a aprender, y relacionándolos con los anteriores, den lugar a un aprendizaje con un significado concreto para él. De lo que se trata es de que el aprendizaje obtenido con el transcurso del curso sea funcional, es decir, que el alumno pueda aplicarlo en contextos y situaciones, ya sean éstas nuevas o pasadas. Así pues, nuestra metodología va a estar dirigida a que el alumno realice aprendizajes significativos por sí solo, esto es, que aprenda a aprender, que adquiera unas estrategias adecuadas para su propia actividad de aprendizaje. Sin lugar a dudas, si queremos conseguir esto, debemos de informarle de sus progresos en el proceso de aprendizaje, debemos de orientarle o, incluso, debemos de reconducirle, con el fin de hacerle partícipe en éste, para que pueda avanzar en él y que sea capaz de originar a partir de los aprendizajes alcanzados con nuestra ayuda, otros nuevos por sí mismo, unos que, en definitiva, serán mucho más complejos que los anteriores. El objetivo de esta metodología es la participación directa de los alumnos, la discusión de temas importantes y el generar curiosidades, inquietudes y motivaciones en los alumnos.

Como los contenidos se han visto a lo largo del curso, en diferentes temas, de forma más pormenorizada, de lo que se trata en esta unidad básicamente es de aplicar todos esos contenidos a un caso concreto, esto es, al territorio español. Por lo tanto, apenas hay contenidos nuevos para los alumnos, pero sí tienen que ser capaces de identificarlos en el caso de España, algo que nos puede indicar si realmente han comprendido la temática y/o hasta qué punto saben de lo que hablan. Así pues, se ha dividido la unidad didáctica en tres variables fundamentalmente, las cuales todas ellas representan la diversidad geográfica que podemos encontrar en el caso español. Éstas son los aspectos geopolíticos, los aspectos económicos y los aspectos demográficos que, a su vez, se subdividen en sendas variables.

5. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

La unidad didáctica se ha dividido en 4 sesiones, contando la evaluación, y, como las clases semanales correspondientes a las Ciencias Sociales en 3º E.S.O. son 3 horas, necesitaremos 1 semana y un día de la siguiente para desarrollar la unidad didáctica.

Primera sesión

En la primera se hará una breve introducción de lo que se va a tratar a lo largo de las sesiones, así como de la manera de proceder de las mismas. También se les hará una pregunta inicial abierta sobre lo que entienden por diversidad (se puede ver en los anexos), con el fin de conocer su punto de partida y, además, con el propósito de que ellos mismos sean capaces de ver su propia progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad se recogerá y se les volverá a entregar con un feedback. Por otro lado, se harán varias actividades para que sitúen, en un primer momento, y para que asienten, en última instancia, el mapa tanto físico como político de España. Ello se hará mediante varios mapas mudos, para que sitúen de primeras todo aquello que saben de manera individual. Posteriormente se hará un ejercicio práctico con el conjunto de la clase sobre los mismos mapas, mediante la página “España a través de los mapas”, donde iremos rellenando un mapa interactivo entre todos. Estas actividades de la primera sesión se pueden catalogar como una primera aproximación al tema en cuestión y van encaminadas a iniciarse en el concepto de diversidad y a situarse en el espacio y el tiempo, debido a que la tutora me dijo que les tenía que evaluar de estos últimos aspectos. Como deberes se les mandará leer varias páginas del libro en las que pueden encontrar y comparar información referente a diferentes territorios españoles.

Segunda sesión

En la segunda sesión se procederá, mediante la innovación, a empezar a explorar diferentes mapas de la página “España a través de los mapas” para que traten de ver y de ir conformando la diversidad geográfica española entorno a los tres grandes factores antes mencionados. Respecto al aspecto geopolítico se verán mapas de clima, precipitaciones, junto con los antes nombrados mapas físico y político. Los aspectos

económicos se verán mediante mapas que representan la distribución de los tres principales sectores económicos (primario, secundario, terciario). Por último, los aspectos demográficos se verán a través de los mapas de densidad de población y de localización de las áreas urbanas. Algunos de estos mapas que se trabajarán se pueden ver en los anexos. A su vez, se les entregará corregida la pregunta inicial que se les hizo el día anterior.

Tercera sesión

En la tercera sesión, se hará el análisis de una noticia que exprese diversidad dentro del territorio aragonés. Se comentará a nivel individual y después se establecerá un debate con el grupo-clase. Se hará una explicación un poco más teórica, relacionándola con los mapas del día anterior, pero se quiere realizar con la participación de los alumnos, pues realmente, tras la exploración de los mapas, deberían de saber conformar un cierto relato coherente y de relacionar los distintos factores que comprenden la diversidad geográfica en España. Las actividades de la segunda y tercera sesión van enfocadas a identificar esas diferencias, esa variedad y heterogeneidad, en multitud de variables geográficas, que podemos encontrar en el territorio español. Junto a ello, se pretende que sean capaces de conjugar esa teoría y llevarla a la práctica a un lugar o a un caso concreto como, por ejemplo, Aragón.

Cuarta sesión

En la cuarta y última sesión, se procederá a realizar el examen. Este consistirá en una batería de preguntas sobre el mapa físico y político de España, en la comprensión e interpretación de un texto y, finalmente, en la realización de una reflexión libre y personal acerca del tema visto. La evaluación, al tener diferentes actividades, medirá cosas distintas. Por un lado, que no se estudien los mapas al uso y que sean capaces de responder a preguntas que entrañen un cierto pensamiento abstracto y complejo sobre los mismos y, por el otro, que construyan un ensayo libre sobre la diversidad geográfica en España y ver si son capaces de aplicarlo a un territorio. En los anexos se incluyen ejemplos de exámenes.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un pilar básico dentro de lo que supone el desarrollo de una unidad didáctica, ya que debe ser coherente con los objetivos propuestos inicialmente para dicha unidad. Lo cierto es que existe una relación muy estrecha entre los contenidos, los objetivos y la evaluación de la asignatura, debido a que los objetivos marcarán el tipo de contenidos, al igual que el modo de evaluación que, en última instancia, condiciona el modo de trabajar de los estudiantes. Por esta razón, la evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje será formativa y continua, teniendo en cuenta lo que subyace de toda la unidad didáctica, es decir, la exploración del concepto de diversidad geográfica y su aplicabilidad al caso español. Sin embargo, también se tendrá en cuenta las peculiaridades de algunos alumnos que se han citado en la introducción de esta unidad didáctica, intentando conseguir lo máximo de cada uno de ellos, en concreto me estoy refiriendo a los del grupo 3º F.

- Participación activa del alumno en clase.
- Ser capaz de identificar los principales topónimos de los mapas físico y político de España.
- Analizar e interpretar los diferentes mapas propuestos a lo largo del tema.
- Elaborar una reflexión crítica, coherente y personal sobre la diversidad en España.
- Relacionar los distintos factores geopolíticos, demográficos y económicos que expresan la diversidad en el territorio español.
- Apropiarse del concepto de diversidad, saber utilizarlo e identificarlo en diferentes contextos.

7. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

En este apartado se van a mostrar los distintos materiales que se han empleado en las diferentes sesiones, así como las principales referencias que se han utilizado para la preparación de la unidad didáctica.

- Libro de texto de 3º E.S.O. de la editorial Anaya.
 - Libro de texto de 3º E.S.O. de la editorial Edelvives.
 - Libro de texto de 3º E.S.O. de la editorial Oxford.
 - Web “España a través de los mapas”.
 - Heraldo de Aragón, días 24 y 29 de marzo de 2014.
- Se les preguntó en la primera sesión: ¿Qué es para ti y qué entiendes por diversidad?.

- Se les pasó la siguiente lista de términos:

MAPA FÍSICO DE ESPAÑA (Página 302 del libro de texto)

1. Principales unidades de relieve peninsular

- Meseta Central:

- Submeseta Norte
- Sistema Central (Almanzor)
- Submeseta Sur (Montes de Toledo)

- Rebordes montañosos de la Meseta:

- Macizo Galaico (Montes de León)
- Cordillera Cantábrica (Picos de Europa y Montes Vascos)
- Sistema Ibérico (Moncayo 2.316 m., Albarracín y Javalambre)
- Sierra Morena

- Cordilleras y depresiones exteriores a la Meseta:

- Pirineos (Aneto 3.404 m. y Monte Perdido)
- Cordillera Costero-Catalana
- Depresión del Ebro
- Sistemas Béticos (Cordillera Subbética y Penibética, Mulhacén 3478 m.)
- Depresión del Guadalquivir

2. Costas, accidentes y ríos más importantes

- Mar Cantábrico:

- Río Nervión
- Punta de Estaca de Bares

- Mar Mediterráneo:

- Cabo de Creus
- Río Ebro
- Río Júcar
- Río Segura

- Océano Atlántico:
 - Cabo de Finisterre
 - Río Miño
 - Río Duero
 - Río Tajo
 - Río Guadiana
 - Río Guadalquivir
 - Punta de Tarifa
 - Estrecho de Gibraltar

3. Archipiélagos

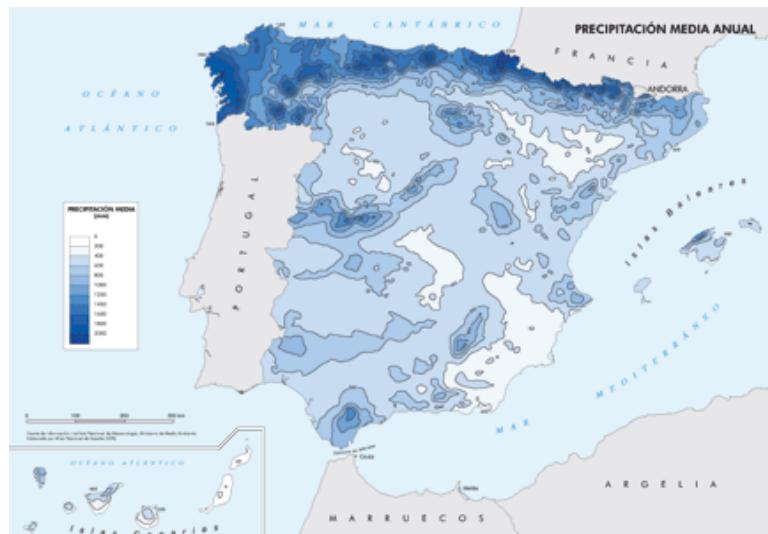
- Islas Baleares: Menorca, Mallorca, Cabrera, Ibiza y Formentera
- Islas Canarias: Lanzarote, Fuerteventura, Gran Canaria, Tenerife (Teide 3718 m.), La Palma, La Gomera, El Hierro

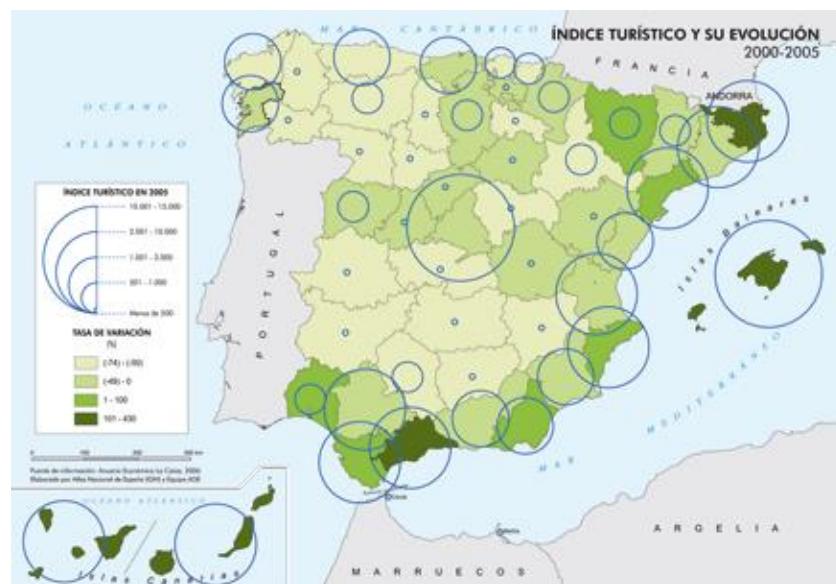
MAPA POLÍTICO DE ESPAÑA (Página 215 del libro de texto)

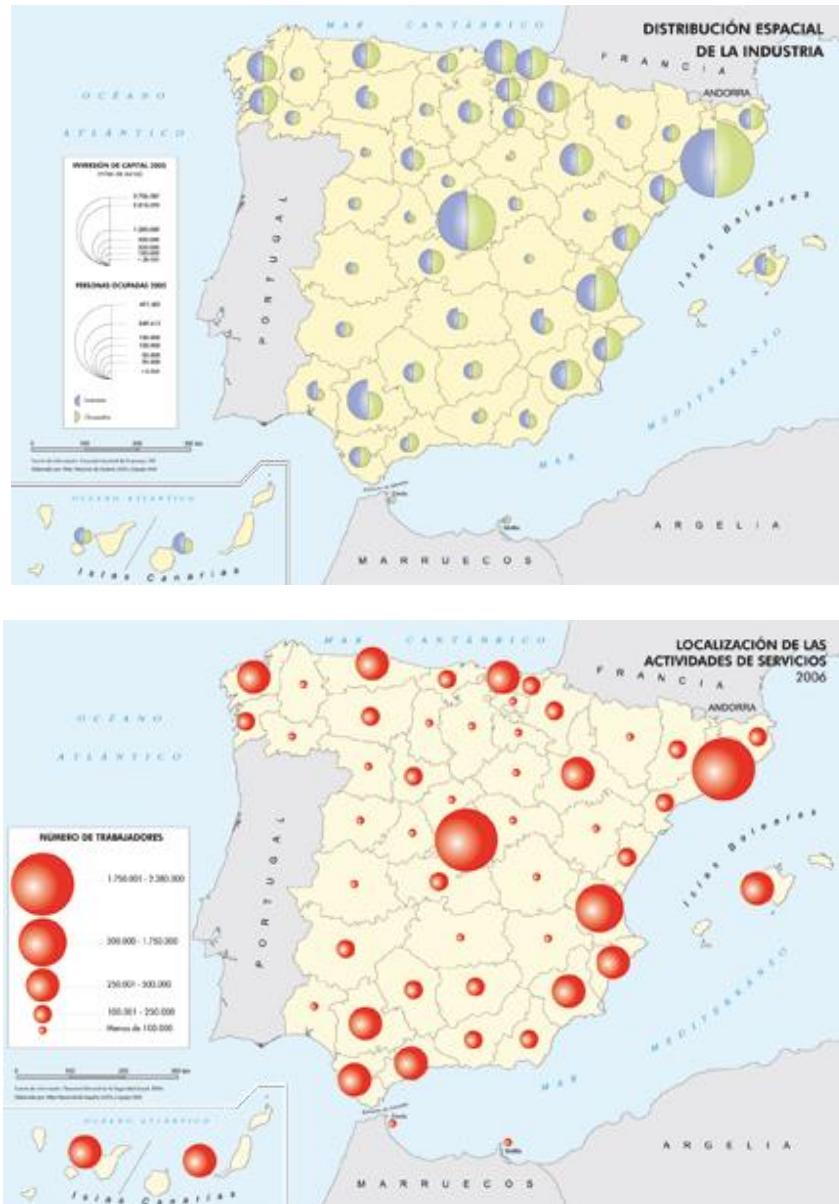
- Comunidades autónomas
- Provincias
- Capitales de provincia
- Capitales autonómicas
- Capital del Estado
- Ciudades autonómicas

- Ejemplos de mapas:









- Noticia sobre la diversidad en Aragón comentada en clase:
http://fecem.unizar.es/inicio/facultad_y_crisis/140326_z0_9.pdf
 - Examen 3º A:
- 1. Responde a las siguientes cuestiones: (2 puntos)**
- ¿Cuál es la capital autonómica de Galicia?
 - ¿Qué Comunidades Autónomas limitan con Castilla-La Mancha?
 - ¿Cuál es el pico más alto de España?

- d) Nombra dos ríos importantes de la vertiente atlántica
- e) ¿Qué unidades de relieve principales podemos encontrar en Aragón?
- f) ¿Qué comunidades autónomas son uniprovinciales?
- g) ¿Qué territorios comprenden España?
- h) ¿Cuál es la unidad principal de relieve sobre la que se articula el resto del relieve peninsular?

2. Localiza en el mapa correspondiente: (1,5 puntos)

- a) Conjunto de Islas Canarias
- b) Comunidad autónoma de Castilla y León y sus provincias
- c) Picos de Europa
- d) Isla de Ibiza
- e) Provincia de Jaén
- f) Río Ebro

3. Relaciona cada provincia con la Comunidad Autónoma a la que pertenece: (1 punto)

- | | |
|---------------|-----------------------|
| 1.....Cáceres | a) Castilla y León |
| 2.....Toledo | b) Andalucía |
| 3.....Segovia | c) País Vasco |
| 4.....Almería | d) Extremadura |
| 5.....Álava | e) Castilla-La Mancha |

4. Observa el recorrido de la Vuelta Ciclista a España 2014 y nombra las Comunidades Autónomas por las que transcurre: (1 punto)



5. Comenta la siguiente noticia aparecida en Heraldo de Aragón el 29/03/2014: (1,5 puntos)

Más de 1.300 hogares aragoneses se han dado de baja de internet en el último año

Los expertos alertan de la brecha entre los que pueden costear el servicio y quienes deben prescindir de él.

A lo largo de la última década, el crecimiento de las conexiones a internet en Aragón ha sido imparable. Hasta el año pasado. Entre 2012 y 2013 se redujo en 1.317 el número de viviendas que disponen de acceso a la red, según los datos del Instituto Aragonés de Estadística acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares de la Comunidad. Un descenso destacable, especialmente si se tiene en cuenta que el volumen total de viviendas creció en el mismo período en 2.640 unidades, según la misma fuente.

El cambio de hábitos en el consumo de nuevas tecnologías (...) justifica parte de estas bajas. Pero también la reducción de ingresos de las familias como consecuencia de la crisis está detrás de esta tendencia. (...) Una situación que puede derivar en una 'brecha digital'.

(...) "Se pasó primero por la brecha territorial, con muchos territorios, especialmente rurales, que no tenían acceso a internet. También por la brecha digital como consecuencia de la educación y, en menor medida, de la edad. Y ahora nos encontramos ante un nuevo problema que puede agravar las diferencias sociales".

Tarifas elevadas

Un estudio de la Comisión Europea sitúa a España como el segundo país europeo con las tarifas de acceso a internet más elevadas. (...).

Acceso a la alta velocidad

La Unión Europea obliga a todos los estados miembros a que la totalidad de sus ciudadanos tengan la posibilidad de contratar una conexión de 30 MB antes del año 2020. Sin embargo, (...) el 45% de los aragoneses aún no dispone de esta opción.

La problemática alcanza más a Aragón (...) por dos razones fundamentales: una población dispersa y una orografía poco propicia. Estos dos factores condicionan a las compañías privadas a la hora de ofrecer una mejor cobertura.

Pregunta

- a) **¿Representa esta noticia algún aspecto relacionado con la diversidad en el territorio aragonés?. Justifica tu respuesta.**
- 6. A raíz de lo visto en clase, ¿qué entiendes por diversidad desde el ámbito de la Geografía en España?. Explica cómo se relacionan los distintos elementos que expresan esta diversidad. (3 puntos)**

- Examen 3º F:

1. Responde a las siguientes cuestiones: (2 puntos)

- a) **¿Cuál es la capital autonómica de Andalucía?**
- b) **¿Qué Comunidades Autónomas limitan con Castilla y León?**
- c) **¿Cuál es el pico más alto de los Pirineos?**
- d) **Nombra dos ríos importantes de la vertiente mediterránea**
- e) **¿Qué unidades de relieve principales podemos encontrar en Aragón?**
- f) **¿Qué comunidades autónomas son uniprovinciales?**
- g) **¿Qué territorios comprenden España?**

h) ¿Cuál es la unidad principal de relieve sobre la que se articula el resto del relieve peninsular?

2. Localiza en el mapa correspondiente: (1,5 puntos)

- a) Conjunto de Islas Canarias
 - b) Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y sus provincias
 - c) Mulhacén
 - d) Isla de Menorca
 - e) Ciudad Autónoma de Melilla
 - f) Río Duero

3. Relaciona cada provincia con la Comunidad Autónoma a la que pertenece: (1 punto)

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| 1.....Vigo | a) Cataluña |
| 2.....Badajoz | b) Galicia |
| 3.....Castellón | c) País Vasco |
| 4.....Gerona | d) Extremadura |
| 5.....Álava | e) Comunidad Valenciana |

4. Observa el recorrido de la Vuelta Ciclista a España 2013 y nombra las Comunidades Autónomas por las que transcurre: (1 punto)



5. Comenta la siguiente noticia aparecida en Heraldo de Aragón el 29/03/2014: (1,5 puntos)

Más de 1.300 hogares aragoneses se han dado de baja de internet en el último año

Los expertos alertan de la brecha entre los que pueden costear el servicio y quienes deben prescindir de él.

A lo largo de la última década, el crecimiento de las conexiones a internet en Aragón ha sido imparable. Hasta el año pasado. Entre 2012 y 2013 se redujo en 1.317 el número de viviendas que disponen de acceso a la red, según los datos del Instituto Aragonés de Estadística acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares de la Comunidad. Un descenso destacable, especialmente si se tiene en cuenta que el volumen total de viviendas creció en el mismo período en 2.640 unidades, según la misma fuente.

El cambio de hábitos en el consumo de nuevas tecnologías (...) justifica parte de estas bajas. Pero también la reducción de ingresos de las familias como consecuencia de la crisis está detrás de esta tendencia. (...) Una situación que puede derivar en una 'brecha digital'.

(...) "Se pasó primero por la brecha territorial, con muchos territorios, especialmente rurales, que no tenían acceso a internet. También por la brecha digital como consecuencia de la educación y, en menor medida, de la edad. Y ahora nos encontramos ante un nuevo problema que puede agravar las diferencias sociales".

Tarifas elevadas

Un estudio de la Comisión Europea sitúa a España como el segundo país europeo con las tarifas de acceso a internet más elevadas. (...).

Acceso a la alta velocidad

La Unión Europea obliga a todos los estados miembros a que la totalidad de sus ciudadanos tengan la posibilidad de contratar una conexión de 30 MB antes del año 2020. Sin embargo, (...) el 45% de los aragoneses aún no dispone de esta opción.

La problemática alcanza más a Aragón (...) por dos razones fundamentales: una población dispersa y una orografía poco propicia. Estos dos factores condicionan a las compañías privadas a la hora de ofrecer una mejor cobertura.

Pregunta

b) **¿Representa esta noticia algún aspecto relacionado con la diversidad en el territorio aragonés?. Justifica tu respuesta.**

7. **A raíz de lo visto en clase, ¿qué entiendes por diversidad desde el ámbito de la Geografía en España?. Explica cómo se relacionan los distintos elementos que expresan esta diversidad. (3 puntos)**

7.3 ANEXO III

PROYECTO DE INNOVACIÓN
EN EL AULA

Alumno: David Vela Sevilla

Profesor: Javier Paricio

Asignaturas: Evaluación e innovación docente

Máster en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

Facultad de Educación

Curso académico 2013-2014

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión sobre la teoría educativa y formulación de la hipótesis de investigación-acción.....	4-13
3. Planteamiento metodológico general.....	14-19
4. Recogida de los datos y análisis de los resultados.....	20-29
5. Conclusiones.....	30-33
6. Bibliografía.....	34-35
7. Anexos.....	36-41

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se va a abordar el estudio de la innovación llevada a cabo en el período de Prácticum III, correspondiente a la asignatura “Evaluación, innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”.

El objetivo de este estudio de caso es ver si a través de la puesta en práctica de una innovación educativa, entendiendo ésta como algo que se sale fuera de lo común en el transcurrir de las clases a partir de la observación de las mismas y no como algo que nunca se haya llevado a la práctica, se consigue una mejora en la construcción del conocimiento en el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello se va a trabajar básicamente entorno a un concepto, piedra angular tanto de la innovación como de toda la unidad didáctica en la que se enmarca dicha innovación. En otras palabras, se quiere comprobar si al trabajar de una manera distinta, más específica, a través de un concepto, los alumnos son capaces, por un lado, de comprender mejor la temática en cuestión y, por el otro, de desarrollar un cierto grado de pensamiento más complejo.

Lo primero que se va a hacer es abordar un marco teórico general que nos presente una primera panorámica acerca de los problemas que tienen los estudiantes a la hora de comprender las Ciencias Sociales, una base que nos servirá para poder establecer una hipótesis-acción y una metodología con la cual se espera paliar dichas dificultades en el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Ello nos permitirá obtener toda una serie de resultados y de información que será finalmente analizada con el propósito de obtener unas conclusiones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA TEORÍA EDUCATIVA Y FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como punto de partida nos vamos a centrar en algunas de las peculiaridades que tienen las Ciencias Sociales, unas características intrínsecas que, al parecer y como veremos a continuación, son las causantes de verdaderos problemas en los estudiantes a la hora de la comprensión de las mismas. Sin embargo, es lícito preguntarse si estas características son de tal naturaleza y las hacen tan especiales que verdaderamente dificultan su aprendizaje o si, por el contrario, y aunque se mantenga la peculiaridad de las mismas, es más cuestión de la manera de enfrentarse a ellas, el cómo lo hacemos, lo que, a la postre, facilita o dificulta su comprensión⁴. Desde mi punto de vista, una combinación de ambas, pero me atrevería a decir que la forma en la que tenemos de afrontar el estudio de las Ciencias Sociales determina, sobremanera, su aprendizaje.

Sea como fuere, lo cierto es que hay muestras más que evidentes de que los estudiantes no llegan a entender y a comprender realmente los contenidos de las Ciencias Sociales. Pero, precisamente recojo el testigo anterior para, antes de nada, establecer unas breves pinceladas sobre cómo se construye el aprendizaje según tres de los principales autores constructivistas como son Piaget, Vygotsky y Ausubel. Según el primero, la inteligencia atraviesa fases cualitativas y cuantitativas diferentes, produciéndose así, a lo largo de los distintos estadios por los que se atraviesa, un proceso por el cual la estructura que se utiliza para ordenar y explicar la realidad es distinta. En el tránsito entre un estadio y otro se adquieren nuevos esquemas y estructuras de interpretación. En palabras de Carretero, “*es como si el sujeto se pusiera unas gafas distintas que le permitieran ver la realidad con otras dimensiones y otras características*”⁵. Cabe indicar que por estructura se entiende aquella suma de elementos que hacen de ésta algo más complejo que cada una de las partes. En realidad, Piaget lo que nos está diciendo es que se produce un desarrollo cognitivo en el individuo. Su aportación es importante, pero quizás no lo suficiente como para saber cómo se produce el aprendizaje. Por su parte, Vygotsky aporta el concepto de zona de

⁴ De estas cuestiones y otras cuestiones trata el estudio de Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1991): “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”, en Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales, Aprendizaje* Visor, Madrid, pp. 13-29.

⁵ Carretero, M. (1994): “¿Qué es el constructivismo?”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza, p. 23.

desarrollo próximo. Según él, ésta “*no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo potencial*”⁶. Con estas palabras Vygotsky nos está transmitiendo la importancia en el aprendizaje de que se establezcan conflictos cognitivos, es decir, que el aprendizaje no sólo se puede llevar a cabo de manera individual, sino que existe una influencia del contexto social, de ese intercambio con los demás. Supone ir un paso más allá en cómo se va construyendo el aprendizaje, pero no definitivo. Por otro lado, tenemos a Ausubel, quien propone la creación de unos puentes cognitivos para permitir al alumno establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya tenía. Y es que, según él, el aprendizaje debe ser significativo para el aprendiz, un aspecto íntimamente relacionado con la relación existente entre el conocimiento nuevo y el que ya se poseía⁷. Así pues, un aspecto que queda claro con las tres visiones anteriores es que el aprendizaje se produce de forma interna, bien sea por evolución cognitiva propia, por los conflictos cognitivos que se producen al intercambiar nuestros conocimientos con los demás o por medio de la ayuda de unas conexiones cognitivas entre los conocimientos previos y los nuevos.

Con todo esto he querido poner de manifiesto que el aprendizaje no se produce mediante la mera transmisión de conocimientos, sino que es necesario un proceso constructivo interno del aprendiz. Esto me sirve para recoger un aspecto esencial que se ha nombrado anteriormente. Para partir de las ideas previas que tiene el alumno, nos vamos a detener en un punto importante. Este es el cómo ven la enseñanza de la Historia los alumnos, algo que podría aplicarse, salvando las distancias, al conjunto de las Ciencias Sociales⁸. Los estudiantes ven la Historia como un conjunto de hechos que

⁶Aunque sean palabras de Vygotsky están sacadas de Carretero, M. (1994): “¿Qué es el constructivismo?”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, op. cit., p. 25.

⁷ Estas ideas de Ausubel se encuentran en *Ibidem*, p. 27

⁸ Estas cuestiones se pueden encontrar en Carretero, M. y Limón, M. (1995): “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en Carretero, M.: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 31-56; y en García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010): “¿Qué piensan los alumnos de la Historia?”, en García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A.: *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*, Editorial Universidad de Granada, Granada (España), pp. 135-143.

son siempre los mismos y que van repitiendo año tras año, como una asignatura cuyo estudio resulta relativamente fácil pues consiste en la memorización de unos determinados acontecimientos, con clases aburridas sin participación y en las que prima la presentación de contenidos. En suma, esto les lleva a decir que el conocimiento histórico carece de utilidad y que, por tanto, el aprendizaje de la Historia no tiene ningún interés, pues no tiene relación alguna con el mundo que les rodea, algo que hace que su estudio sea poco o nada motivador. Estas palabras no son casualidad que aparezcan aquí, ya que, por lo visto, los estudiantes no le encuentran el sentido al estudio de la Historia, en particular, y de las Ciencias Sociales en general. Pero no porque no lo tengan *persé*, sino porque la metodología utilizada en su enseñanza es la que causa ese tipo de sensaciones en el alumno y la que dificulta, en última instancia, su aprendizaje, aunque no sólo las causa en éste, sino que es consustancial a cualquier tipo de persona que no se acerque a su estudio de la manera apropiada. Los estudiantes no saben en qué consiste la Historia ni el trabajo del historiador, pero a mi ver, lo más grave es que no saben la finalidad de la misma, el para qué sirve estudiar Historia.

Así pues, a la vista de lo anterior, no parece ser la naturaleza de las Ciencias Sociales lo que más dificulta su estudio, sino que esta dificultad radicaría, en gran medida, en la metodología y en el tipo de enseñanza utilizados para abordar su aprendizaje. Como bien se ha sostenido anteriormente, es sabido por diferentes autores “*qué condiciones debe reunir una situación de aprendizaje para hacer más probable su comprensión*”⁹, y éstas distan bastante de la reproducción de contenidos. Una práctica, esta última, que, dicho sea de paso, entraña con el funcionamiento de la mente humana y de la manera natural de aprender que tiene. Sin embargo, vamos a detenernos en algunas de las características principales que tienen las Ciencias Sociales, con el propósito de tener cubierto los dos campos a los que se aludía al principio como posibles causas u obstáculos que podemos encontrar a la hora de comprender y afrontar el estudio de éstas. Según afirma Carretero¹⁰, en general los alumnos tienen bastante dificultad para comprender los contenidos de las Ciencias Sociales y, por ende, de la Historia. Esto sucede por la gran abstracción de algunos conceptos que se utilizan y que “*no tienen traducción directa en la realidad empírica, sino que constituyen*

⁹ Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2010): “Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarlo”, en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, p. 75.

¹⁰ Podemos encontrar este tipo de reflexiones en Carretero, M. (1994): “Desarrollo cognitivo y currículo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza, pp. 81- 114.

*elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores*¹¹. Para solucionar este problema, Carretero dice que se “*debe ir y venir de los abstracto a lo concreto, y viceversa, continuamente en clase, mostrando cómo es posible llegar a dicho concepto a partir de múltiples ejemplos específicos*”¹². Pero no sólo eso, sino que se tienen serias dificultades para ver la simultaneidad de hechos históricos en un mismo momento e, incluso, para interrelacionar la cantidad de factores que influyen en un fenómeno y en la realidad social (políticos, económicos, sociales, culturales...)¹³. Otra dificultad que entraña en este caso el estudio de la Historia es que está sujeta a la manipulación del poder político y económico dominante, cuya función esencial es inculcar un tipo de identidad que, como tal, compete la exclusión u oposición de los que no conforman, bajo su prisma, dicha identidad.

En definitiva, se quiere poner en énfasis que los contenidos históricos están sujetos a enormes transformaciones debido, en gran parte, a las influencias ideológicas y políticas¹⁴. Por este motivo, es importante presentarles a los alumnos que los contenidos históricos no son neutros, que han sido interpretados y valorados por alguien, un historiador por ejemplo, y que de lo que se trata es de, a partir de diferentes visiones y perspectivas sobre un mismo hecho, reconstruir un acontecimiento pasado de la manera más fiel posible a la realidad, pero teniendo presente, de igual modo, que alcanzarla de una forma absoluta es imposible, lo que no quita, desde mi punto de vista, ni un ápice de autenticidad a la ciencia histórica. Esta última idea, el intentar alcanzar la máxima objetividad, nos lleva a hablar del papel que juegan los valores, los prejuicios y las ideas preconcebidas en el ámbito de las Ciencias Sociales y del conocimiento social, quienes terminan determinando nuestra manera de acercarnos a ello. Este aspecto quizás no actúe de la misma manera en alguien que se enfrenta a la Historia de manera profesional que en un estudiante. Sin embargo, si que puede influir en cómo los estudiantes ven los acontecimientos históricos, en la visión que tienen de la Historia como un cúmulo de acontecimientos que el historiador de turno se limita a contar por ciencia infusa, algo que, como sabemos, no ocurre así, pues utilizando la misma metodología pero desde diferentes teoría historiográficas se pueden sacar unas conclusiones u otras e, incluso, distintas versiones de una misma historia.

¹¹ *Ibidem*, p. 103.

¹² *Ibidem*, p. 104.

¹³ Idea extraída de Carretero, M. (1994): “Desarrollo cognitivo y currículo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, op. cit., p. 106.

¹⁴ Idea extraída de *Ibidem*, p. 107.

Otra de las características de las Ciencias Sociales es que el razonamiento social no permite hacer lo mismo que en el estudio de las Ciencias Naturales, pues en el primero no se pueden aislar las variables que influyen en un determinado fenómeno con el fin de identificar en qué medida condiciona una u otra variable (resulta imposible de comprobarlo empíricamente). Ahora bien, lo que sí se puede hacer es establecer comparaciones con otros procesos parecidos y ver cómo han actuado esas variables o factores, para así poder sacar similitudes y diferencias entre ellos, que nos permitan, en última instancia, acercarnos mejor al fenómeno en cuestión para intentar comprenderlo, interpretarlo y explicarlo, que era el propósito inicial. Dicho esto, y aunque la naturaleza de las Ciencias Sociales sea diferente a la de las Ciencias Naturales y, por ende, la manera de enfrentarnos a ellas, cabe decir que las Ciencias Sociales tienen una especie de “leyes generales” que les permiten a los estudiosos de las mismas aplicarlas en situaciones parecidas pero distantes en el tiempo¹⁵. Por ejemplo, me estoy refiriendo a lo siguiente. Ahora que está en boga en España la abdicación del rey Juan Carlos I y que se está poniendo encima de la mesa el debate de la sucesión, es decir, de continuar con la Monarquía Parlamentaria (en manos de su hijo Felipe) o de instaurar una República, ¿sería igual esta República, la tercera española, igual que la Segunda República?, y más aún, ¿fue la segunda semejante a la Primera República?. Hay que recordar, para ponerse en situación, que todas ellas se habrían producido en siglos diferentes, esto es, la primera en el siglo XIX, la segunda en el siglo XX y la tercera en el siglo XXI (si se llegara a producir).

Por otro lado, es cierto que en el relato histórico tiene que haber personajes, habida cuenta de lo que se sabe en teoría educativa de que antes de la adolescencia los estudiantes tienden a personalizar los hechos históricos¹⁶. Los historiadores buscan explicaciones estructurales, mientras que los estudiantes buscan explicaciones lineales, algo que a estos últimos les lleva al error a la hora de explicar ciertos contenidos históricos, debido a dicha personificación o personalización que el alumno hace de la información histórica¹⁷. A pesar de ello, esto no tiene que hacer que desviemos la atención sobre hechos de naturaleza social más compleja, donde influyen muchos más

¹⁵ Idea extraída de Carretero, M. (1994): “Desarrollo cognitivo y currículo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, op. cit., p. 110.

¹⁶ *Ibídem*, p. 111.

¹⁷ Esta idea, que coincide con Carretero, se puede encontrar en Halldén, O. (1997): “Conceptual change and the learning of history”, en *Internacional Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), p. 208.

factores como hemos visto, pues solamente con la combinación de ambos se conseguirá una mayor comprensión de los procesos históricos. Esto nos lleva a concluir que, debido a esta naturaleza diferente de las Ciencias Sociales, hay que buscar otra manera de enfrentarse a ellas, y este camino se inicia, como no puede ser de otra manera, por ponerlo en práctica en el ámbito educativo.

Después de haber hecho un breve repaso general a las características que tienen las Ciencias Sociales y de haber incidido en los problemas de comprensión de las mismas que tienen los estudiantes, tanto por sus particularidades intrínsecas como por la metodología que se utiliza para su estudio, vamos a poner el foco precisamente en este último aspecto, pero no sólo desde el punto de vista de qué se hace mal (que ya se ha ido relatando), sino haciendo hincapié en qué se podría hacer para su mejor comprensión, centrándonos, principalmente, en el que es el objeto de estudio de este trabajo, es decir, el desarrollo conceptual. Como sostienen Pozo y Crespo¹⁸, si se quiere potenciar en los estudiantes otras capacidades como la comprensión e interpretación ha que cambiar la metodología de enseñanza. Por lo tanto, la primera hipótesis es que el desarrollo de un concepto puede ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos de las Ciencias Sociales, facilitando su aprendizaje¹⁹. Siguiendo a Nichol y Dean²⁰, los conceptos proporcionan el andamiaje, son propios y combinados con la información producen redes de conocimiento. Al ser propios, es diferente el significado para cada persona, aunque mantienen una serie de elementos comunes. Éstos sirven para categorizar la información y van desde lo simple y concreto a lo más complejo y abstracto. Pero, para que los estudiantes comprendan su significado es primordial la estrategia que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “*El papel del profesor es proporcionar a los estudiantes el entorno de aprendizaje en el que puedan construir ese conocimiento conceptual*”²¹, esto es, crear ese conflicto cognitivo al que aludía Vygotsky. Un aspecto importante en el terreno de los conceptos es el que señalan Meyer y Land, pues a través de lo que ellos denominan como “*conceptos umbral*” se “*abre*

¹⁸ Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2010): “Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarlo”, en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, op. cit., pp. 73-79.

¹⁹ En este aspecto se basa principalmente el artículo citado anteriormente de Carretero, M. y Limón, M. (1995): “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en Carretero, M.: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, op. cit.

²⁰ Nichol, J. y Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*, London y New York: Routledge, pp. 108-117.

²¹ *Ibidem*, p. 117.

una nueva forma de pensar sobre algo previamente inaccesible”²². Si esto se descubre y se comprende se transforma la información. Según ellos, se puede producir de forma repentina o como consecuencia de un proceso paulatino.

La estrategia a utilizar para el estudio de los conceptos, en palabras de Marek²³, es el “*ciclo del aprendizaje*”. Éste consta de tres fases: la exploración, el desarrollo del concepto y la expansión. En cuanto a la fase de exploración, consiste en la preparación por parte del profesor de los materiales a explorar, proporcionando además un modo de proceder de los estudiantes ante la exploración, mediante un ejemplo, para que les sirva de guía y orientarles en su proceso de exploración. Por otro lado, los estudiantes tienen que participar y asimilar los datos guiados por el profesor. Como introducción a esta fase se puede hacer una actividad introductoria llamada de “implicación”, mostrando un problema inicial a resolver. La fase de desarrollo del concepto es quizás la más compleja. En ella se señalan los elementos a desarrollar en esta fase, es decir, se establece una especie de guión. El punto de partida es toda una serie de cuestiones que sirven de andamiaje a los estudiantes. Después hay que recoger los datos aportados por los alumnos para que luego puedan ser interpretados de forma colectiva, con la ayuda del profesor. Tras ello, habría que desequilibrar a los estudiantes si no se han desequilibrado previamente ya con sus datos. De forma seguida, tendrían que comprender o reequilibrar el nuevo concepto científico y, por último, introducir lo que el autor llama “*la terminología científica asociada al concepto*”²⁴. Unos aspectos, los de esta fase, al estilo de lo que proponen Beck y McKeown que, en su “*Questioning The Author*” (QTA), quieren “*provocar su razonamiento de modo que busquen intencionalmente la comprensión*”²⁵, con su constante revisión y discusión, construyendo paulatinamente un significado cada vez más profundo y más complejo. Como culminación nos quedaría la fase de expansión, en la que no hay que introducir conceptos nuevos, sino que se trata de aplicar lo aprendido. Esto les puede servir para terminar de asentar y de comprender el concepto.

²² Meyer, J. H. F. y Land, R. (2006): “Threshold concepts and troublesome knowledge. An introduction”, en J. H. F. Meyer y R. Land (eds.): *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, Abingdon, Oxon: Routledge, p. 3.

²³ El desarrollo de esta idea se puede encontrar en Marek, E. A. (2008): “Why the Learning Cycle?”, en *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), pp. 63-69.

²⁴ *Ibídem*, p. 65.

²⁵ Beck, I. L. y McKeown, M. G. (2001): “Inviting Students Into the Pursuit of Meaning”, en *Educational Psychology Review*, 13(3), p. 230.

Existen ejemplos concretos sobre el estudio de determinados conceptos en materia educativa. Uno de ellos es el de Voss, Ciarrochi y Carretero²⁶, quienes trabajaron dos conceptos relativos a la idea de causación, como son la suficiencia y la necesidad. Por el primero, entienden “*que si sucede un acontecimiento A, ocurre otro acontecimiento B, es decir, cada vez que se produzca A, invariablemente ocurrirá B*”²⁷. Mientras que el segundo se centra en que “*cada vez que se produzca un acontecimiento B, se deberá haber producido el acontecimiento A*”²⁸. En realidad, ambos conceptos son imposibles de comprobar empíricamente en un contexto histórico, debido a que un acontecimiento es difícil que se repita. Sin embargo, lo que aquí nos interesa es la actuación de los estudiantes ante dicho estudio. Éste revela un aspecto importante, como es el hecho de que antes de saber el significado de ambos conceptos, los alumnos consideraban que sus respuestas, ante varias cuestiones que se les plantearon, eran suficientes. Pero, sin embargo, tras la explicación de los conceptos de suficiencia y necesidad, sus respuestas ante las mismas cuestiones cambiaron, considerando, esta vez, que sus respuestas habían sido menos suficientes de lo que ellos pensaban en un primer momento.

Otro ejemplo nos lo muestran Voss, Wiley y Kennet²⁹, quienes basaron su estudio en la percepción que los estudiantes tenían acerca de la Historia y los conceptos históricos. Para ello utilizaron dos estudios diferentes. En el primero, trabajaron varias preguntas sobre distintos aspectos de la historia, como la naturaleza de los hechos históricos o la causalidad de los mismos. En el segundo, sobre si las respuestas anteriores se referían a una visión personalista de la Historia, es decir, si poseían una orientación teórica específica de la Historia o no. Trabajaron sobre las hipótesis siguientes. Primeramente se esperaba que “*consideraran la historia como una simple línea de tiempo o cronología de acontecimientos. En segundo lugar, (...) preferirían causas o explicaciones únicas y, debido a su propensión a personalizar, tenderían a considerar a los seres humanos como los principales agentes causales. Una tercera conjetura era que (...) debían ser insensibles a la naturaleza subjetiva de los hechos y la explicación porque, en general, se les había enseñado que los docentes y los libros*

²⁶ Voss, J. F., Ciarrochi, J. y Carretero, M. (2004): “La causalidad histórica: acerca de la comprensión “intuitiva” de los conceptos de suficiencia y necesidad”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid, pp. 273-293.

²⁷ *Ibidem*, p. 274.

²⁸ *Ibidem*, p. 275.

²⁹ Voss, J. F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004): “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid, pp. 295-329.

de texto tienen “la última palabra”. En cuarto lugar, serían insensibles al rol interpretativo de los historiadores y, en consecuencia, a la importancia de la formación del historiador y a su necesidad de evaluar la confiabilidad de las fuentes históricas. Por último, es probable que (...) no tengan una teoría coherente de la historia, (...), pero pueden mostrar alguna consistencia en su visión acerca de ciertos componentes del pensamiento histórico”³⁰. Antes de nombrar las conclusiones a las que se llegaron tras sendos estudios, hay que apuntar que los sujetos analizados en este caso eran estudiantes universitarios, un hecho importante como veremos en los resultados de los mismos, pues otros estudios de este tipo se habían hecho con estudiantes de secundaria. De esta manera, concluyeron que los estudiantes no poseían una única orientación teórica específica de la Historia, que no la veían como una mera cronología de acontecimientos históricos. Sin embargo, en cuanto al papel que desempeña el historiador hubo bastante diferencia. Unos lo consideraban como un detective, mientras que otros decían que era un narrador que recopila hechos para integrarlos en un relato. En suma, respecto a la causalidad histórica, los estudiantes se mostraron reacios a la causa única, indicando que son múltiples factores los que acaban determinando los procesos históricos. Respecto a la subjetividad de los hechos históricos, se pudo ver que consideraban que las fuentes históricas tenían que evaluarse y que interpretarse, por lo que concedían cierta subjetividad a los hechos históricos, pero sin otorgarles la denominación de que sean inventados. Por último, en cuanto a la comprensión que los estudiantes tienen sobre las explicaciones históricas, no se obtuvieron unos resultados claros, pues mientras para unos “una versión completa de las causas de los hechos en un contexto histórico explica el acontecimiento”³¹, para otros esto no era suficiente como para explicarlo.

Otra de las aportaciones en este sentido llega de la mano de Carretero³², quien concluye que “*los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos (...) errónea o incompleta*”³³. Llega a esta conclusión tras los estudios que se han hecho sobre la capacidad de comprensión de los conceptos históricos, en los cuales se ha determinado la incapacidad de los alumnos de entre 11-12 años para entenderlos,

³⁰ Voss, J. F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004): “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, op. cit., p. 299-300.

³¹ *Ibidem*, p. 326.

³² Carretero, M. (2011): “Comprendión y aprendizaje de la historia”, en L. F. Rodríguez y N. García (eds.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Cuahtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104.

³³ *Ibidem*, p. 72.

aludiendo a su “carácter relacional”, es decir, a poner en relación varios conceptos. A su vez, en otro estudio con alumnos algo más mayores, entre 12-14 años, se llegó a la conclusión de que los alumnos que tenían más edad acertaron más veces la respuesta correcta que definía a un concepto que los alumnos de menor edad. En suma, hubo más acercamiento de los alumnos de más edad a la respuesta semicorrecta, esto es, aquella que no dice todas las variables o factores del concepto. Estas últimas supusieron la mitad de las respuestas incorrectas (sólo había una respuesta correcta), lo que indica también que no es que no comprendan nada, sino que existe una comprensión parcial. Además, se hizo una clasificación de los conceptos para identificar cuáles de ellos resultaban más complejos. Se dividieron en cronológicos, socio-políticos y personalizados, llegándose a la conclusión de que los personalizados resultaban ser los más fáciles de comprender para los alumnos, mientras que los cronológicos los más difíciles. Por último, respecto a la comprensión de las realidades sincrónicas y diacrónicas, expresan dificultades hasta los 15-16 años e, incluso, hasta más adelante. De todas formas, este estudio demostró que “*las condiciones pedagógicas del centro escolar pueden influir decisivamente en los resultados de pruebas que tienen un alto grado de contenido escolar y disciplinar*”³⁴.

Esta última frase me sirve para lanzar la hipótesis-acción, si es que no ha quedado lo suficientemente clara ya a lo largo de las líneas anteriores. Esta no es otra que, a través del desarrollo conceptual, acercarnos al estudio de las Ciencias Sociales de una manera diferente, con otra metodología, con el fin de que las lleguen a comprender mejor. Así pues, la pregunta que se infiere de todo esto es la siguiente: ¿mediante el estudio de un concepto ayudaremos a los estudiantes a comprender los contenidos de las Ciencias Sociales facilitando, en última instancia, su aprendizaje?. Según los estudios y las experiencias vistas anteriormente, la tarea en alumnos de secundaria es compleja, pero se espera algún resultado positivo que confirme la hipótesis-acción inicial.

³⁴ Carretero, M. (2011): “Comprendión y aprendizaje de la historia”, en L. F. Rodríguez y N. García (eds.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, op. cit., p. 75.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL

La presente innovación se va a realizar en la asignatura de Geografía de 3º E.S.O., en dos grupos diferentes y con grandes diferencias aparentes entre ellos, lo cual nos servirá después para establecer comparaciones entre lo sucedido en un grupo y en otro, tanto en el proceso como en los resultados. Concretamente se encuentra ubicada dentro de la unidad didáctica que impartí en el período de prácticas del I.E.S. Tiempos Modernos. Ésta giraba entorno a “*La diversidad en España*”. Mediante su estudio se pretendía, por un lado, que el estudiante se acercara a esos contrastes geográficos que podemos encontrar en el territorio español desde el punto de vista de la heterogeneidad que se puede observar en el conjunto de España, y, por el otro, que el estudiante fuera capaz de poner en relación y de establecer conexiones entre esos factores que expresan dicha diversidad territorial, construyendo, finalmente, algunos principios de causalidad (a diferencia de como lo hacía el libro de texto, que separaba unos contenidos de otros a través de las comunidades autónomas, como si no existiera ningún tipo de nexo entre ellos). Obviamente, la tratamos desde un punto de vista geográfico, ya que el concepto “diversidad” es amplísimo. Así pues, lo primero que se hizo es acotar el término. Se dividió fundamentalmente en tres variables: los factores geopolíticos, los factores demográficos y los factores económicos, los cuales todos ellos expresaban la diversidad geográfica en el territorio español y que, a su vez, cada uno de éstos estaba compuesto por otros subfactores, como veremos más adelante.

Por lo tanto, la innovación girará entorno al desarrollo del concepto de “diversidad”, en este caso geográfica. Hay que decir que aunque toda la unidad didáctica versa sobre el mismo concepto y fuera tratada de manera innovadora, es decir, toda ella se trabajó a partir del mismo concepto, se hicieron dos sesiones propiamente específicas en la que se desarrolló dicha innovación. En realidad, en esta unidad, como los contenidos se habían visto a lo largo del curso en diferentes temas de forma más pormenorizada, de lo que se trataba básicamente era de aplicar todos esos contenidos a un caso concreto, esto es, al territorio español. Apenas había contenidos nuevos para los alumnos, pero sí tenían que ser capaces de identificarlos en el caso de España, algo que nos podía indicar si realmente habían comprendido la temática y/o hasta qué punto sabían de lo que hablaban. En cuanto a las dos sesiones de la innovación, iban enfocadas a identificar esas diferencias, esa variedad y heterogeneidad, en multitud de variables geográficas, que podemos encontrar en el territorio español. Junto a ello, se

pretendía que fueran capaces de conjugar esa teoría y llevarla a la práctica a un lugar o a un caso concreto como es, por ejemplo, Aragón.

Para ello se empezó con toda una serie de cuestiones generales en voz alta al conjunto de la clase sobre España, con el fin de que los estudiantes se fueran situando y de presentar unas primeras características comunes. Algunas de estas preguntas fueron:

- ¿Dónde se sitúa España?, ¿en qué continente?, ¿en qué hemisferio?.
- ¿Qué territorios conforman España?.

Tras esta primera toma de contacto se les explicó que ellos iban a ir explorando, con mi ayuda y mediante preguntas lanzadas igualmente al conjunto de la clase en voz alta, diferentes mapas de la página “España a través de los mapas” para tratar de ver y de ir conformando la diversidad geográfica española entorno a los tres grandes factores antes mencionados. Se les hizo hincapié en que intentaran ver las relaciones existentes entre un mapa y otro. Algunos de estos mapas se pueden ver en los anexos del final del trabajo.

Respecto a los aspectos geopolíticos se vieron los siguientes mapas: un mapa físico y político de España actual, un mapa de los principales climas existentes en España y uno de las precipitaciones medias anuales. En este caso, algunas de las preguntas fueron las siguientes:

- Mapa físico:
 - ¿Qué principales cadenas montañosas encontramos y dónde se sitúan?.
 - ¿En términos generales cómo es el relieve en España?, ¿es llano, montañoso?, ¿la altitud media es alta, baja?.
 - ¿Qué vertientes hidrográficas podemos encontrar?, ¿cuáles son los ríos más importantes de cada vertiente?.
 - ¿Cómo es la disposición del relieve español?, ¿cómo se ha ido formando y cuál ha sido su evolución?, ¿tiene algo que ver en las temperaturas y en la acción termorreguladora del mar?.
- Mapa político:
 - ¿España siempre ha tenido los territorios que hoy conocemos como parte del Estado español?, ¿ha contado con territorios que hoy están fuera de lo que conocemos como España?.
 - ¿Cuántas Comunidades Autónomas tenemos?, ¿tienen todas el mismo tamaño?.
 - ¿Qué Comunidades Autónomas son uniprovinciales?

- Mapa climas:

- ¿A qué zona climática corresponde España?.
- ¿Qué climas podemos encontrar en territorio español?.
- ¿Dónde se sitúan?.
- ¿Qué peculiaridades presenta cada clima?.
- ¿Guardan alguna relación con la disposición del relieve?.

- Mapa precipitaciones:

- ¿Tienen algún tipo de relación las precipitaciones y la disposición del relieve?.
- ¿Hay alguna relación entre las precipitaciones y los distintos climas?.
- ¿Tienen algo que ver las precipitaciones con la configuración de los distintos paisajes agrarios y su tipo de vegetación?.

Los aspectos demográficos se vieron a través de un mapa de densidad de población y otro de localización de las principales áreas urbanas. Se incidió en las grandes diferencias regionales que presenta la distribución de la población en España. Para éstos, se hicieron preguntas del estilo siguiente:

- Mapa densidad de población:

- ¿Cuáles son las provincias españolas más pobladas?, ¿dónde se sitúan?.
- ¿Las Comunidades Autónomas más pobladas se corresponden con las Comunidades Autónomas más extensas?.
- ¿A qué se debe que haya zonas muy densamente pobladas y otras con poca densidad de población?, ¿tiene relación con el éxodo del medio rural al medio urbano?, ¿guarda algún tipo de relación con el mayor desarrollo económico en unas zonas que en otras?.
- ¿Tiene algo que ver en todo esto la inmigración?.

- Mapa principales áreas urbanas:

- ¿Dónde se sitúan las grandes ciudades?.
- ¿Tienen algo que ver con las principales actividades económicas y políticas que en ellas se desarrollan?.
- ¿En las provincias más densamente pobladas encontramos al igual las mayores concentraciones urbanas?.

Por último, los aspectos económicos se vieron mediante algunos mapas que representaban la distribución de los tres principales sectores económicos (primario, secundario, terciario). En concreto se vio un mapa de la distribución de los distintos paisajes agrarios que podemos encontrar en el territorio español, un mapa de la distribución de la industria, un mapa de la localización de las actividades de servicios, un mapa de la situación del turismo y un mapa de las principales vías de comunicación y de transporte. Aquí se pondrá el foco en que el sector primario ha ido perdiendo importancia en la economía española en detrimento del sector terciario, que es el que más gente tiene ocupada en España en la actualidad. En este sentido, las preguntas que se les hicieron a los estudiantes sobre los mapas tuvieron el siguiente cariz:

- Mapa paisajes agrarios:

- ¿Son iguales los paisajes agrarios que podemos encontrar en los diferentes territorios españoles?.
- ¿La conformación de los distintos paisajes agrarios guarda algún tipo de relación con las precipitaciones, las temperaturas o los distintos climas?.
- Dónde se localizarán las principales actividades económicas del sector primario?.

- Mapa distribución de la industria:

- ¿Dónde se localizan las principales áreas industriales?, ¿y las menos industrializadas?.
- ¿Son las mismas zonas que históricamente han predominado en este sector?, ¿hay algunas zonas en auge y otras en declive en este sector?.

- Mapa localización de servicios:

- ¿en qué zonas podemos encontrar la mayor concentración de actividades en este sector?, ¿tiene relación con las grandes concentraciones urbanas?, si es así, ¿por qué?.
- ¿Dónde podemos encontrar las principales zonas turísticas?, ¿hay diferentes tipos de turismo?, ¿tiene algo que ver el turismo de playa con el tipo de clima que podemos encontrar en la costa española?, ¿y los distintos tipos de turismo con la orografía tan diversa que podemos encontrar en el territorio español?.

- ¿La construcción de las principales vías de comunicación y de transporte tiene que ver con los grandes centros económicos y políticos, es decir, las grandes concentraciones urbanas?.

- Preguntas a nivel más general:

- Según lo visto hasta ahora, ¿hay diferencias y contrastes económicos entre unas zonas y otras dentro del territorio español?.
- ¿Qué Comunidades Autónomas tienen una mayor tasa de desempleo?, ¿a qué se puede deber si tenemos en cuenta lo visto anteriormente?.

Vista ya esta primera parte en la que se fue configurando la diversidad geográfica que podemos encontrar en España, se pasó al análisis de una noticia que expresaba diversidad dentro del territorio aragonés, con el objetivo de que fueran capaces de trasladar esa diversidad a un lugar concreto, tal y como se ha dicho anteriormente como segundo propósito de la innovación. Esta noticia también se puede ver en el apartado de los anexos. Primero se procedió al comentario a nivel individual y después se estableció un pequeño debate con el grupo-clase. Este estuvo guiado por cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué se dice en la noticia?, ¿de qué se habla?.
- ¿Qué nos importa a nosotros de esta noticia?.
- ¿Representa algún tipo de diversidad en Aragón la información que en ella se detalla?.
- ¿Es posible identificar algún tipo de diversidad en el entorno más próximo?.

Como hemos estado viendo, para realizar todo este proceso es necesario contar con una alta participación de los alumnos pues, realmente, tras la exploración de todos y cada uno de los mapas, deberían saber conformar un cierto relato coherente al respecto y relacionar los distintos factores que comprenden la diversidad geográfica en España. Los instrumentos que se han utilizado para obtener información acerca de la experiencia innovadora y para comprobar si se ha complicado la hipótesis-acción han sido los siguientes:

- En primer lugar, la observación sistemática y directa de los alumnos en el aula, obteniendo información de primera mano sobre su progreso en la construcción del desarrollo conceptual a través de las preguntas abiertas, de la exploración de los mapas, de sus intervenciones y del análisis de una noticia que expresaba diversidad dentro del territorio aragonés, tal y como ha quedado descrito anteriormente.

- En segundo lugar, la comprensión e interpretación de un texto (ver en los anexos). En este caso se trata de una noticia periodística que expresa la diversidad que podemos encontrar en un lugar más concreto, como es Aragón. Con ello veremos si son capaces de apropiarse del concepto de diversidad y llevarlo a otro ámbito, es decir, comprobaremos si realmente han comprendido su significado y son capaces de aplicarlo a un caso específico.
- En tercer lugar, la realización de una reflexión libre y personal acerca del tema visto, en la que podremos ver si son capaces de articular un discurso coherente de los diferentes aspectos de la diversidad tratados en clase (así como de reflexionar críticamente estableciendo una visión personal), con la explicación de los mismos mediante ejemplos e intentando relacionar unos con otros en la medida de lo posible.

La evaluación del proceso de innovación, al comportar diferentes actividades, medirá cosas distintas. Con la observación se quiere evaluar propiamente ese proceso de construcción del desarrollo del concepto “diversidad” en los alumnos, cómo lo van adquiriendo, si es positivo o no, si se produce un progreso, si se encuentran dificultades, etc...y mediante la prueba final se quiere comprobar si pueden construir un ensayo libre y personal sobre la diversidad geográfica en España, que se medirá con el relato, y ver si son capaces de aplicarlo a un territorio, algo que se evaluará con la interpretación del texto.

4. RECOGIDA DE LOS DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla de los resultados de los alumnos de 3º A en el texto periodístico sobre la diversidad:

	X=IDENTIFICACIÓN				Y=DIMENSIÓN				Z=JUSTIFICACIÓN			
ALUMNOS	X¹	X²	X³	X⁴	Y¹	Y²	Y³	Y⁴	Z¹	Z²	Z³	Z⁴
1				X		X			X			
2				X		X			X			
3		X				X			X			
4				X					X			X
5		X				X			X			
6			X		X				X			
7			X				X					X
8			X				X				X	
9	X				X				X			
10				X					X	X		
11		X				X			X			
12		X				X			X			
13				X		X			X			
14				X					X	X		
15		X				X			X			
16			X		X				X			
17		X			X				X			
18				X					X	X		
19				X	X				X			
20			X			X			X			
21		X			X				X			
22		X				X			X			
23			X			X				X		
TOTAL	1	8	6	8	6	11	2	4	19	2	2	0

Leyenda de la tabla:

- Identificación:
 - X¹: No identifica en el texto ningún rasgo de la diversidad.
 - X²: Identifica en el texto un rasgo de la diversidad.
 - X³: Identifica en el texto dos rasgos de la diversidad.
 - X⁴: Identifica en el texto tres rasgos de la diversidad.
- Dimensión:
 - Y¹: No relaciona el texto con ningún aspecto de la diversidad visto en clase.
 - Y²: Relaciona el texto con uno de los aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - Y³: Relaciona el texto con dos de los aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - Y⁴: Relaciona el texto con los tres aspectos de la diversidad vistos en clase.
- Justificación:
 - Z¹: No pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z²: Pone en relación algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z³: Pone en relación varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Z⁴: Pone en relación todos los aspectos de la diversidad que nombra.

De la tabla anterior se podría decir que en el apartado de identificación (X) destacan X² y X⁴ con 8 puntos en cada caso. Por su parte, en el apartado de dimensión (Y) destaca por encima de los demás Y² con 11 puntos. Por último, en cuanto al apartado de justificación (Z) sobresale Z¹ con 19 puntos. Esto quiere decir que en la primera categoría hay más alumnos que identifican en el texto los tres rasgos de la diversidad que los que no lo hacen, pero un dato curioso es que hay el mismo número de alumnos que identifican los tres rasgos que los que identifican solamente uno. Por otro lado, en la segunda categoría destacan los alumnos que relacionan el texto con uno de los aspectos de la diversidad vistos en clase. Y la última categoría nos indica que la inmensa mayoría de los alumnos no pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra. En conclusión, podemos decir que los alumnos identifican bien los rasgos que expresan diversidad en el texto, pero que no los relaciona con los aspectos de ella vistos en clase y mucho menos los pone en relación entre ellos.

Tabla de los resultados de los alumnos de 3º F en el texto periodístico sobre la diversidad:

	X=IDENTIFICACIÓN				Y=DIMENSIÓN				Z=JUSTIFICACIÓN			
ALUMNOS	X ¹	X ²	X ³	X ⁴	Y ¹	Y ²	Y ³	Y ⁴	Z ¹	Z ²	Z ³	Z ⁴
1	x				x				x			
2			x				x		x			
3		x				x			x			
4		x				x				x		
5	x						x		x			
6				x	x					x		
7		x				x			x			
8				x					x	x		
9	x				x				x			
10	x				x				x			
11	x						x		x			
12		x				x			x			
13		x				x			x			
14	x				x				x			
15				x		x			x			
16				x					x			x
17				x				x				x
18		x			x				x			
19		x				x			x			
TOTAL	6	7	1	5	6	7	3	3	15	2	1	1

Leyenda de la tabla:

- Identificación:
 - X¹: No identifica en el texto ningún rasgo de la diversidad.
 - X²: Identifica en el texto un rasgo de la diversidad.
 - X³: Identifica en el texto dos rasgos de la diversidad.
 - X⁴: Identifica en el texto tres rasgos de la diversidad.
- Dimensión:
 - Y¹: No relaciona el texto con ningún aspecto de la diversidad visto en clase.
 - Y²: Relaciona el texto con uno de los aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - Y³: Relaciona el texto con dos de los aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - Y⁴: Relaciona el texto con los tres aspectos de la diversidad vistos en clase.
- Justificación:
 - Z¹: No pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z²: Pone en relación algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z³: Pone en relación varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Z⁴: Pone en relación todos los aspectos de la diversidad que nombra.

En la tabla anterior destaca en el apartado de identificación (X) la variable X² con 7 puntos, seguida de cerca por X¹ y X⁴, con 6 y 5 puntos respectivamente. En el apartado de dimensión (Y) sobresale Y² con 7 puntos. Por último, el apartado de justificación (Z) es el más esclarecedor. En él, Z¹ destaca sobre el resto con 15 puntos. Los resultados anteriores quieren decir que en la primera categoría son los alumnos que identifican en el texto un rasgo de la diversidad los que más abundan, curiosamente seguidos por los que no identifican en el texto ningún rasgo de la diversidad. En cuanto a la segunda categoría, destacan los alumnos que relacionan el texto con uno de los aspectos de la diversidad vistos en clase, pero poco por encima de los que no relacionan el texto con ningún aspecto de la diversidad visto en clase. En la última categoría resalta que la inmensa mayoría de los alumnos no pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra. En conclusión, podemos decir que los alumnos apenas identifican los rasgos que expresan diversidad en el texto, por lo que no los relacionan con los aspectos de ella vistos en clase y menos aún los pone en relación entre ellos.

Tabla de los resultados de los alumnos de 3º A en el relato libre sobre la diversidad:

ALUMNOS	X=IDENTIFICACIÓN				Y=EXPLICACIÓN				Z=RELACIÓN			
	X¹	X²	X³	X⁴	Y¹	Y²	Y³	Y⁴	Z¹	Z²	Z³	Z⁴
1				X					X	X		
2				X					X		X	
3		X					X			X		
4				X					X			X
5				X	X					X		
6			X		X						X	
7				X					X	X		
8		X					X				X	
9				X					X	X		
10				X				X				X
11				X		X				X		
12				X	X					X		
13				X					X	X		
14				X		X				X		
15				X					X	X		
16			X		X					X		
17			X		X					X		
18				X					X	X		
19				X					X			X
20				X				X		X		
21				X				X				X
22				X					X	X		
23				X					X	X		
TOTAL	0	2	3	18	5	4	3	11	16	3	2	2

Leyenda de la tabla:

- Identificación:
 - X¹: No nombra ningún aspecto de la diversidad visto en clase.
 - X²: Nombra un aspecto de la diversidad visto en clase.
 - X³: Nombra dos aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - X⁴: Nombra los tres aspectos de la diversidad vistos en clase.
- Explicación:
 - Y¹: No explica ni pone ejemplos de ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Y²: Explica y pone ejemplos de algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Y³: Explica y pone ejemplos de varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Y⁴: Explica y pone ejemplos de todos los aspectos de la diversidad que nombra.
- Relación:
 - Z¹: No pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z²: Pone en relación algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z³: Pone en relación varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Z⁴: Pone en relación todos los aspectos de la diversidad que nombra.

En esta tabla podemos ver como hay tres variables que destacan por mucho sobre el resto. En el apartado de identificación (X) sobresale X⁴ con 18 puntos. En el apartado de explicación (Y) despunta Y⁴ con 11 puntos. Y, por último, en el apartado de relación (Z) resalta Z¹ con 16 puntos. Esto nos indica que en la primera categoría del relato libre los estudiantes, en general, nombran los tres aspectos de la diversidad vistos en clase. Respecto a la segunda categoría, la mayoría de ellos explica y pone ejemplos de los aspectos de la diversidad que nombra. Y, en cuanto a la última categoría, los estudiantes no suelen poner en relación ningún aspecto de la diversidad que nombran. En definitiva, estos datos son muy esclarecedores y nos indican que la mayoría de los alumnos nombra, explica y pone ejemplos de los tres aspectos de la diversidad vistos en clase pero, sin embargo, casi ninguno los pone en relación entre sí ni establece conexiones entre ellos.

Tabla de los resultados de los alumnos de 3º F en el relato libre sobre la diversidad:

ALUMNOS	X=IDENTIFICACIÓN				Y=EXPLICACIÓN				Z=RELACIÓN			
	X¹	X²	X³	X⁴	Y¹	Y²	Y³	Y⁴	Z¹	Z²	Z³	Z⁴
1	x				x				x			
2			x		x				x			
3				x			x		x			
4				x					x			x
5	x				x				x			
6				x		x				x		
7		x				x				x		
8				x					x			x
9	x				x				x			
10	x				x				x			
11	x				x				x			
12				x				x		x		
13				x					x		x	
14	x				x					x		
15			x		x					x		
16				x		x				x		
17				x					x	x		
18			x		x					x		
19			x					x		x		
TOTAL	6	1	4	8	9	3	3	4	14	3	1	1

Leyenda de la tabla:

- Identificación:
 - X¹: No nombra ningún aspecto de la diversidad visto en clase.
 - X²: Nombra un aspecto de la diversidad visto en clase.
 - X³: Nombra dos aspectos de la diversidad vistos en clase.
 - X⁴: Nombra los tres aspectos de la diversidad vistos en clase.
- Explicación:
 - Y¹: No explica ni pone ejemplos de ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Y²: Explica y pone ejemplos de algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Y³: Explica y pone ejemplos de varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Y⁴: Explica y pone ejemplos de todos los aspectos de la diversidad que nombra.
- Relación:
 - Z¹: No pone en relación ningún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z²: Pone en relación algún aspecto de la diversidad que nombra.
 - Z³: Pone en relación varios aspectos de la diversidad que nombra.
 - Z⁴: Pone en relación todos los aspectos de la diversidad que nombra.

En la tabla de más arriba podemos observar como en el apartado de identificación (X) destaca la variable X⁴ con 8 puntos. En el apartado de explicación (Y) sobresale Y¹ con 9 puntos. Y, en el apartado de relación (Z), resalta Z¹ con 14 puntos. Esto nos muestra que en la primera categoría nombran los tres aspectos de la diversidad vistos en clase, pero resaltan también aquellos alumnos que son incapaces de nombrar ningún aspecto de la diversidad visto en clase. Respecto a la segunda categoría, la mayoría de ellos no explica ni pone ejemplos de los aspectos de la diversidad que nombra. Y, en cuanto a la última categoría, los estudiantes, en general, no suelen poner en relación ningún aspecto de la diversidad que nombran. En definitiva, estos datos nos indican que la mayoría de los alumnos nombra, pero no explica ni pone ejemplos de los tres aspectos de la diversidad vistos en clase, por lo que casi ninguno de ellos los pone en relación entre sí ni establece conexiones entre los aspectos de la diversidad nombrados.

A tenor de lo visto en las cuatro tablas se pueden sacar una serie de conclusiones generales. En cuanto al texto periodístico sobre la diversidad, se puede decir que en ambos grupos los resultados son muy parecidos. Hay una presencia importante de alumnos que identifica en el texto los rasgos que expresan diversidad, un hecho que destaca más en el grupo de 3º A. En suma, podemos establecer que los estudiantes relacionan el texto con algún aspecto de la diversidad visto en clase, aunque solamente sea con uno. Por último, en ambos grupos se ve con rotundidad que son incapaces de establecer conexiones y de poner en relación algún aspecto de la diversidad que nombran. En este primer ejercicio, los resultados obtenidos del grupo 3º F son algo peores, un aspecto que comentaremos de forma más pormenorizada más adelante.

Respecto al relato libre sobre la diversidad, podemos establecer de nuevo que los resultados en ambos grupos son similares, aunque existe alguna sensible diferencia que vamos a comentar. La mayoría de los estudiantes son capaces de nombrar los tres aspectos de la diversidad vistos en clase, siendo más claro en el caso del grupo de 3º A. En cuanto a la explicación y a poner ejemplos de los aspectos de la diversidad que nombran hay más diferencias. En el grupo de 3º A, el grueso de alumnos es capaz de explicar y de poner ejemplos de todos los aspectos de la diversidad que nombra, mientras que en el grupo de 3º F la mitad de los alumnos son incapaces de explicar y de poner algún ejemplo de los aspectos de la diversidad que han nombrado anteriormente. Sin embargo, ambos grupos coinciden plenamente en los resultados de poner en relación algún aspecto de la diversidad que nombran, pues en los dos casos casi la totalidad de la clase no relacionó los distintos aspectos de la diversidad que nombraron. Al igual que en el anterior ejercicio, en éste, los resultados obtenidos del grupo 3º F fueron sensiblemente peores.

En resumidas cuentas, se puede decir que los estudiantes de 3º E.S.O. analizados son capaces de identificar los aspectos que expresan diversidad en un texto y de nombrarlos en un relato personal, pero les cuesta más relacionarlos con lo visto en clase y explicarlos poniendo ejemplos. Sin embargo, aquí se pueden apreciar algunas diferencias entre un grupo y otro. Por último, y quizás lo más concluyente, es que los alumnos, en términos generales, tienen serios problemas a la hora de interrelacionar unos aspectos de la diversidad con otros, bien sea mediante un texto o mediante un relato libre. Y, en cuanto a las diferencias encontradas en un grupo y en otro, y como ya se atisbó en la metodología, se necesita de una explicación con el fin de que se comprenda mejor los resultados obtenidos. En ambos ejercicios, es decir, en la

compresión del texto periodístico y en el relato libre, se aprecia lo mismo. Hay varios estudiantes del grupo 3º F que no hacen ninguno de los dos ejercicios, por lo que otras variables suben sus porcentajes. A ello hay que sumar que varios estudiantes también de este grupo faltaron a clase en algún momento, por lo que en los ejercicios sus respuestas fueron insuficientes y/o erróneas. Cabe decir que estos aspectos no creo que resten validez a los resultados generales, pues al margen de estas puntuaciones, tal y como se puede observar no hay grandes diferencias entre un grupo y otro, a pesar es las dificultades dichas, que se ampliarán en el apartado de las conclusiones.

Los resultados anteriores se han medido mediante esos dos instrumentos que se dijo en el apartado de la metodología, pero también es importante, y así se reseñó, la observación directa en clase de lo acontecido durante el proceso de construcción del aprendizaje a través de la innovación del desarrollo del concepto de “diversidad”. La metodología didáctica, como ha quedado patente, perseguía la implicación del alumno, involucrándole activamente en su propio proceso de aprendizaje, y su participación activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no obtuve una gran motivación ni implicación por parte del alumnado de ninguno de los dos grupos, un aspecto que se comentará más extensamente en el apartado de las conclusiones generales, intentando analizar y buscar el por qué de lo ocurrido. Aún así, en este aspecto también se observan diferencias entre un grupo y otro. Curiosamente, el grupo con peores resultados, 3º F, parecía más predisposto a aprender y con mejor actitud en clase que el grupo que obtuvo mejores resultados, es decir, 3º A. A simple vista, puede que el contexto de la clase de 3º F decidiera sobremanera en los resultados finales de los alumnos. A pesar de ello no considero la innovación como un fracaso, pues aunque no se haya conseguido completamente la hipótesis-acción inicial, esto es, comprender mejor los contenidos de las Ciencias Sociales, en este caso el concepto de diversidad geográfica, si que se ha conseguido un avance al respecto, pues la construcción de conocimiento en torno a dicho concepto es más compleja que la que tenían inicialmente los estudiantes, por lo que se podría decir que el cambio de la metodología a la hora de enfrentarse al estudio de las Ciencias Sociales ha sido muy positivo para ellos y constituye un primer paso en esa escala de comprensión-aprendizaje de las mismas. Por lo tanto, he visto algún resultado positivo que podría confirmar, con una mayor profundidad en un futuro proceso, la hipótesis-acción inicial.

5. CONCLUSIONES

“El cambio conceptual cumple un papel esencial dentro de la orientación constructivista puesto que se supone que el alumno mejora su conocimiento a partir del cambio o reestructuración de sus propios esquemas. En este ámbito se ha concedido unas espacial importancia al conflicto cognitivo como motor de dicho cambio. De hecho, la mayoría de los modelos de cambio conceptual que se han propuesto hasta la actualidad consideran el conflicto cognitivo como una condición necesaria y suficiente para que el sujeto modifique sus concepciones previas acercándose a otras más cercanas a las correctas desde el punto de vista disciplinar. Sin embargo, en la actualidad parece haber bastantes pruebas de que el conflicto cognitivo no siempre produce modificaciones en las concepciones previas del individuo y, en el caso de producirlo, no siempre se produce un progreso hacia concepciones más avanzadas de acuerdo con los criterios disciplinares”³⁵.

La anterior cita de Carretero me viene al pelo para introducir un primer aspecto que quiero resaltar. La teoría previa, hemos podido comprobar, planteaba que al trabajar con una metodología distinta, como el desarrollo conceptual, en el estudio de las Ciencias Sociales puede ayudar a su mayor y mejor comprensión. Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que, aunque se han producido avances, no son todo lo deseables que se pretendía inicialmente, es decir, que no se ha producido un avance considerable en la comprensión de los contenidos sociales. Como causas de ello quiero poner el foco en tres aspectos fundamentalmente. Estos son la falta de tiempo para desarrollar en profundidad la innovación, la poca experiencia mía y quizás también la falta de preparación por mi parte en este aspecto y, por último, la dificultad de ponerlo en práctica en alumnos de 3º E.S.O.

En cuanto al primero de ellos, la falta de tiempo para desarrollar en profundidad la innovación, me refiero a que para llevar a cabo un proyecto como éste hace falta más tiempo para poderlo trabajar en profundidad. No sé cuánto tiempo exactamente, pero una o dos sesiones para estudiar y ampliar profundamente un concepto tan abstracto como el de “diversidad” me parecen pocas, independientemente del nivel que tengan los alumnos. Las dificultades de tiempo las tuve en todo el desarrollo de mi unidad didáctica, pues eran 4 sesiones contando entre ellas la evaluación, por lo que poco más

³⁵ Carretero, M. (1994): “Epílogo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, op. cit., p. 25.

se podía hacer. Desde mi corta experiencia, hace falta mucho más tiempo para que los estudiantes construyan poco a poco cada vez un concepto más complejo y lo interrelacionen con otros, un tiempo del cual, tal y como está concebida actualmente la educación, se carece por completo, debido, entre otras cosas, a la extensión de los temarios. Tiempo por un lado, pero también paciencia, entendida como la falta prisa para llegar a tal o cual punto, pues lo que importa en este caso es el proceso de construcción y de desarrollo del concepto, siendo pertinente echar la vista atrás cada vez que sea necesario, reformulando cosas, repensando aspectos que nos hagan encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el único propósito en mente de la comprensión de los contenidos sociales por parte de los estudiantes.

El segundo aspecto a reseñar era la falta de experiencia y de preparación por mi parte, un punto que, obviamente, también influye en el devenir de la innovación. Bajo mi modo de ver un aspecto que no es baladí, pues una empresa como esta entraña por parte del docente que la lleve a cabo un dominio enorme de la materia a tratar. Este punto en mi caso no se cumplía por varios motivos. El primero de ellos es por la falta de experiencia. No en vano era la primera vez que daba clase, y no tenía el control de numerosas cosas tan importantes como el ritmo de la clase y los diferentes ritmos que hay dentro de la misma, la captación de atención y motivación por parte de los alumnos, el tiempo de duración de una sesión, la densidad informativa, etc..., aspectos que hay que tener muy en cuenta a la hora del buen funcionamiento del aula. Dentro de estas cosas, quizás una de la que más peso tenga es que, durante el proceso de innovación, fueron pocos los alumnos que cogieron alguna nota, por lo que aunque estuvieran atentos, luego no tenían un soporte sobre el que ayudarse a la hora de estudiar. Les dejé libertad para que tomaran ellos la decisión de apuntar algo o no, pero puede ser que en esas edades eso sea un error, porque luego se encuentran muy perdidos sin una columna vertebral que les guíe en su proceso de aprendizaje. El segundo motivo es que pienso que no tengo el suficiente conocimiento de Geografía como para plantear una metodología de esta índole como un experto en la materia, pues mi formación es básicamente histórica. Aún así, pienso que este aspecto no lo es todo y que me supe adaptar bastante bien a las circunstancias, aunque seguro que influyó en algo mi carencia de formación geográfica. Por eso, quizás este último punto me lleve a pensar que no me quedara del todo satisfecho con la manera de proceder en la innovación, es decir, con cómo transcurrió la misma, con el proceso llevado a cabo y la forma en que

ocurrió, algo de lo que me resarzo con los resultados obtenidos de la innovación, de los cuales si que he salido más contento.

El último aspecto del que quiero hablar es de la dificultad de poner en práctica una metodología como ésta en alumnos de 3º E.S.O., lo que me va a llevar a hablar de varios temas. El primero de ellos es de que no están acostumbrados a trabajar de esta manera, lo cual les supone un problema de primeras a ellos, pues es algo desconocido, pero también a mí, porque no hay el tiempo suficiente como tratar el proceso de la manera en que se ha descrito anteriormente. Se requería de una adaptación a algo nuevo en un breve período de tiempo, lo cual puede comportar serias dificultades en un primer momento, como así sucedió. Por otro lado, y teniendo que ver con esto anterior, tenemos el que tampoco les es habitual el trabajar de esta manera en Ciencias Sociales y, menos aún, en Geografía. En el apartado del marco teórico vimos que tenían la concepción de que las Ciencias Sociales eran algo poco interpretable y que simplemente había que memorizar, de ahí el aburrimiento que les suponía su estudio. Otro aspecto importante en este sentido es que, a pesar de utilizar la misma metodología con ambos grupos, sin embargo, cabe decir que no obtuve ni la misma respuesta por parte del grupo-clase ni los mismos resultados. Aunque de primeras, como digo, el planteamiento era semejante para ambos grupos, no fue exactamente igual su desarrollo.

En primer lugar, en el grupo 3º F, me encontré con muchos alumnos repetidores, los cuáles no parecían estar muy motivados ni con venir a clase ni con la materia en cuestión, pero también con dos alumnos que tenían adaptaciones curriculares y con un alumno que acaba de llegar hacia dos semanas de Nigeria y que lo habían metido en dicha clase, con todo lo que ello implica, aunque dicho alumno no participó en el proceso de innovación pero sí estaba en clase. Así pues, aparentemente, el contexto de la clase no era el mismo en un grupo que en el otro. Por otro lado, me encontré con que este mismo grupo hablaba y participaba más que el otro, lo que hacía que el transcurso de la misma fuera más lento, produciéndose, finalmente, un desfase en cuanto al orden de las clases, pues en este empleé un día más, que me vino muy bien tanto a mí como a los alumnos, aunque dicho día, hay que decirlo, fue por cuestiones de cuadrar horarios, algo que aproveché para repasar y resolver dudas, pero que, en definitiva, no estaba planificado, sino que surgió así. Este grupo era menos numeroso, sobre todo porque había ciertos alumnos que no venían a clase, lo que aún reducía más la cantidad total. Esto hacía también cómodo el trabajar, con una buena interacción entre el profesor (en este caso yo) y los alumnos, y viceversa. Sin embargo, existían las dificultades antes

dichas de multitud de ritmos diferentes dentro de una misma clase, algo que resultó, finalmente, ser un problema. En general, este grupo solía sacar malas notas. Respecto al otro grupo, 3º A, los alumnos eran menos participativos, eran más callados y no había tanta diversidad dentro del aula como en el anterior. Pero aquí parecía importarles poco el proceso de aprendizaje, poniendo toda su atención únicamente en el examen, aunque, en cierta manera, este aspecto también preocupaba al otro grupo, pero no en el mismo grado. En clase eran pasivos completamente. Este grupo era muy numeroso, lo que también entraña ciertas dificultades para seguir el transcurso de las clases. En cuanto a las notas, este grupo solía sacarlas buenas.

Todo lo comentado anteriormente corresponde al transcurso diario de las clases, algo que repercutió en la evaluación, aunque con matices. Mediante las respuestas de las preguntas del texto y del relato libre, junto con la observación directa en el aula, no se encontraron grandes diferencias, tal y como se puede observar en el apartado de resultados. Con ello me estoy refiriendo al grado de razonamiento, de articulación de un discurso reflexivo, propio e interpretativo, tanto a nivel escrito como a nivel oral, al nivel de argumentación en las respuestas, a la comprensión del contenido conceptual, a la asimilación de ideas complejas, etc... En ambos casos, en un grupo y en otro, y desde mi punto de vista (pues ya he comentado que apenas tuve tiempo como para conocerlos y establecer un juicio crítico sobre ellos), se encontraron con serias dificultades para comprender el concepto de diversidad geográfica, un concepto complejo que, quizás, como dicen algunos teóricos educativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Carretero, supone un verdadero problema para su nivel de evolución cognitiva. A pesar de ello creo se podría concluir diciendo que la innovación ha funcionado pues, aunque no se haya conseguido plenamente la hipótesis-acción planteada inicialmente, si que se ha visto, a través del desarrollo del concepto “diversidad” geográfica, un avance en el proceso de construcción de conocimiento de dicho concepto, convirtiéndose en algo más profundo, con más significado, algo que, en teoría, debería desembocar en una mejora en la compresión de la Geografía y de la temática vista.

6. BIBLIOGRAFÍA

Para la realización del trabajo se han utilizado los textos disponibles en la plataforma Blackboard de la Universidad de Zaragoza, la web de “España a través de los mapas” (ver algunos de los mapas en los anexos), Heraldo de Aragón de los días 24 y 29 de marzo de 2014 (ver noticias en los anexos) y también otra bibliografía como se detalla a continuación:

- Beck, I. L. y McKeown, M. G. (2001): “Inviting Students Into the Pursuit of Meaning”, en *Educational Psychology Review*, 13(3).
- Carretero, M. (1994): “¿Qué es el constructivismo?”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza, pp. 17-32.
- Carretero, M. (1994): “Desarrollo cognitivo y currículo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza, pp. 81- 114.
- Carretero, M. (1994): “Epílogo”, en Carretero, M.: *Constructivismo y Educación*, Edelvives, Zaragoza, pp. 117-122.
- Carretero, M. y Limón, M. (1995): “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”, en Carretero, M.: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 31-56.
- Carretero, M. (2011): “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en L. F. Rodríguez y N. García (eds.): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1991): “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva”, en Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 13-29.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010): “¿Qué piensan los alumnos de la Historia?”, en García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A.: *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*, Editorial Universidad de Granada, Granada (España), pp. 135-143.
- Halldén, O. (1997): “Conceptual change and the learning of history”, en *Internacional Journal of Educational Research. Explanation and understanding in learning History*, 27(3), pp. 201-210.

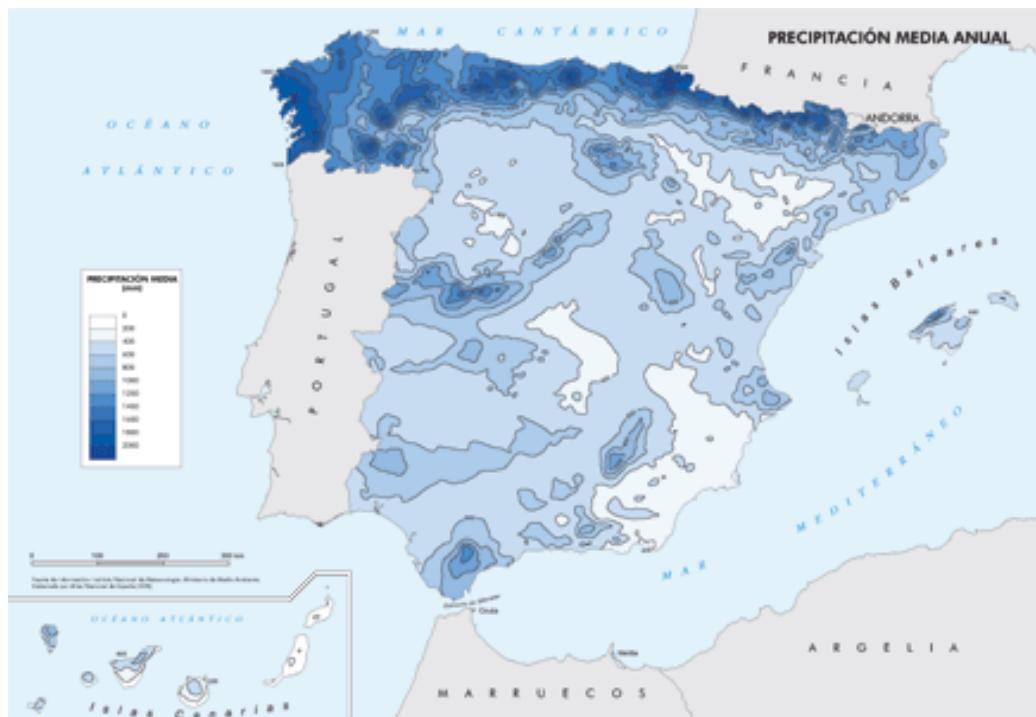
- Marek, E. A. (2008): “Why the Learning Cycle?”, en *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), pp. 63-69.
- Meyer, J. H. F. y Land, R. (2006): “Threshold concepts and troublesome knowledge. An introduction”, en J. H. F. Meyer y R. Land (eds.): *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*, Abingdon, Oxon: Routledge, pp. 3-18.
- Nichol, J. y Dean, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*, London y New York: Routledge, pp. 108-117.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2010): “Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. Qué podemos hacer nosotros para evitarlo”, en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, pp. 73-79.
- Voss, J. F., Ciarrochi, J. y Carretero, M. (2004): “La causalidad histórica: acerca de la comprensión “intuitiva” de los conceptos de suficiencia y necesidad”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid, pp. 273-293.
- Voss, J. F., Wiley, J. y Kennet, J. (2004): “Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos”, en Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.): *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu editores, Buenos Aires-Madrid, pp. 295-329.

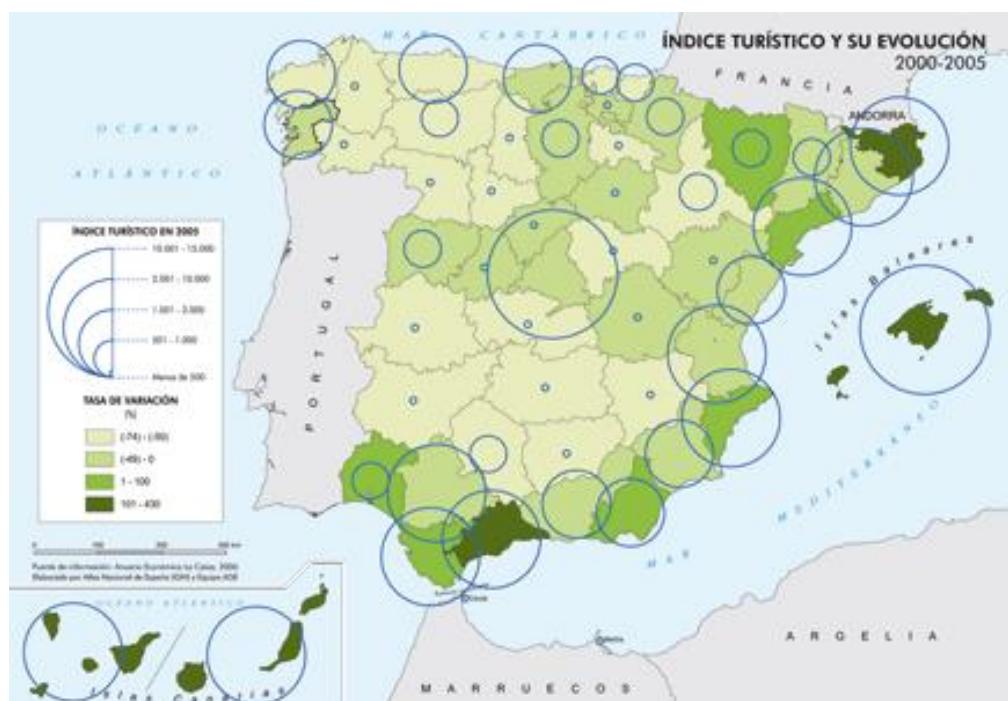
7. ANEXOS

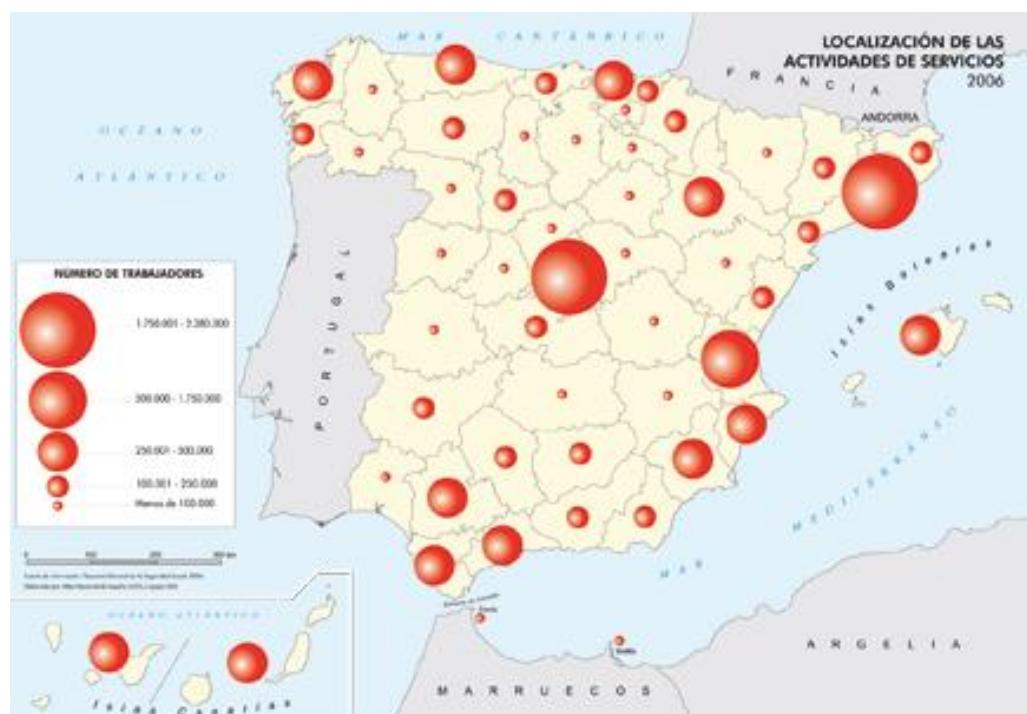
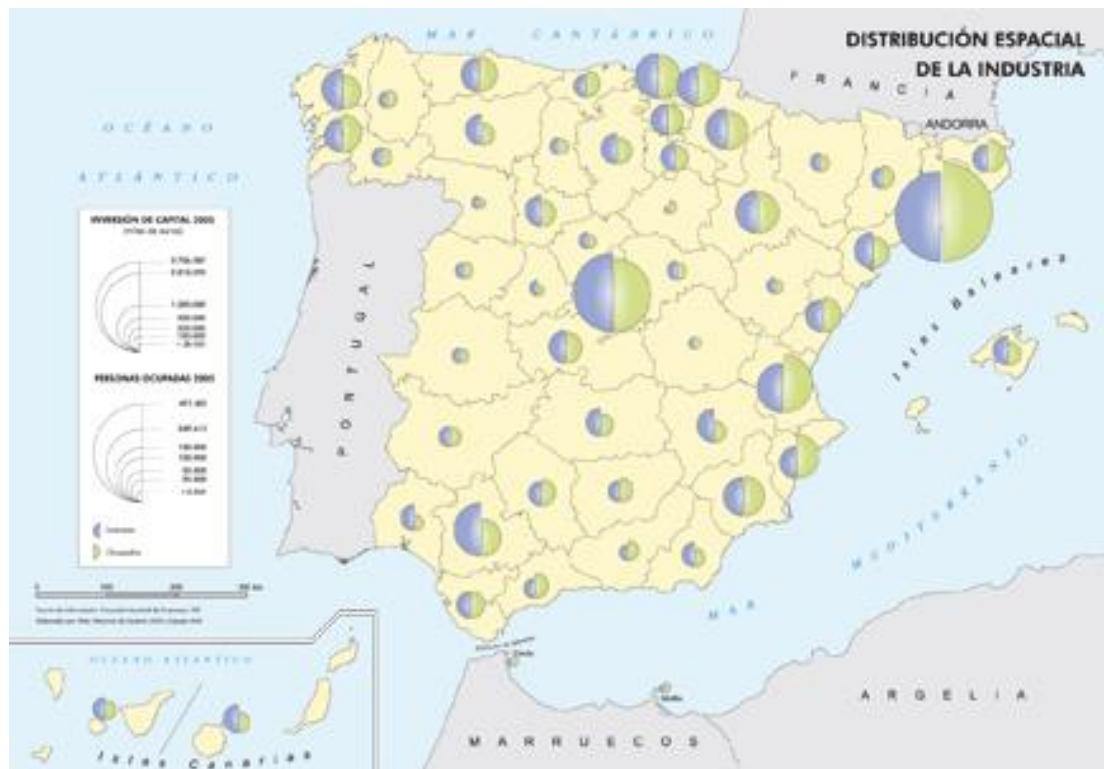
En este apartado se quiere mostrar ejemplos utilizados en clase, en distintos momentos, de tres aspectos concretamente. El primero de ellos son una serie de mapas utilizados en la innovación, referentes a los tres factores que se han trabajado para intentar llegar a componer la diversidad geográfica (geopolíticos, demográficos, económicos), tal y como se ha mencionado anteriormente. El segundo es una noticia que expresa la diversidad en el territorio aragonés y que se vio en clase, como una manera de aplicación del concepto. Estos dos primeros aspectos corresponderían al apartado de metodología y sirven para ver cómo ha sido el proceso de la innovación, aunque sea de forma muy por encima. Por último, el tercero corresponde a dos preguntas que se hicieron en el examen y que han representado el lugar del que sacar los resultados de la innovación, el modo con el que medir dicha innovación. Por un lado, una lectura de un texto que entraña la comprensión del mismo para lograr la identificación del concepto trabajado, y, por el otro, una pregunta de carácter abierto para ver el grado de











Noticia sobre la diversidad en Aragón comentada en clase:
(http://fecem.unizar.es/inicio/facultad_y_crisis/140326_z0_9.pdf)

1. Comenta la siguiente noticia aparecida en Heraldo de Aragón el 29/03/2014 y responde a la siguiente pregunta: (1,5 puntos)

Más de 1.300 hogares aragoneses se han dado de baja de internet en el último año

Los expertos alertan de la brecha entre los que pueden costear el servicio y quienes deben prescindir de él.

A lo largo de la última década, el crecimiento de las conexiones a internet en Aragón ha sido imparable. Hasta el año pasado. Entre 2012 y 2013 se redujo en 1.317 el número de viviendas que disponen de acceso a la red, según los datos del Instituto Aragonés de Estadística acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares de la Comunidad. Un descenso destacable, especialmente si se tiene en cuenta que el volumen total de viviendas creció en el mismo período en 2.640 unidades, según la misma fuente.

El cambio de hábitos en el consumo de nuevas tecnologías (...) justifica parte de estas bajas. Pero también la reducción de ingresos de las familias como consecuencia de la crisis está detrás de esta tendencia. (...) Una situación que puede derivar en una 'brecha digital'.

(...) "Se pasó primero por la brecha territorial, con muchos territorios, especialmente rurales, que no tenían acceso a internet. También por la brecha digital como consecuencia de la educación y, en menor medida, de la edad. Y ahora nos encontramos ante un nuevo problema que puede agravar las diferencias sociales".

Tarifas elevadas

Un estudio de la Comisión Europea sitúa a España como el segundo país europeo con las tarifas de acceso a internet más elevadas. (...).

Acceso a la alta velocidad

La Unión Europea obliga a todos los estados miembros a que la totalidad de sus ciudadanos tengan la posibilidad de contratar una conexión de 30 MB antes del año 2020. Sin embargo, (...) el 45% de los aragoneses aún no dispone de esta opción. La problemática alcanza más a Aragón (...) por dos razones fundamentales: una población dispersa y una orografía poco propicia. Estos dos factores condicionan a las compañías privadas a la hora de ofrecer una mejor cobertura.

¿Representa esta noticia algún aspecto relacionado con la diversidad en el territorio aragonés?. Justifica tu respuesta.

2. A raíz de lo visto en clase, ¿qué entiendes por diversidad desde el ámbito de la Geografía en España?. Explica cómo se relacionan los distintos elementos que expresan esta diversidad. (3 puntos)