

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

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

Autor

David Garralaga Tena

Tutor

Consuelo Casas Matilla

Especialidad de Geografía e Historia

Año 2014-2015



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Índice

1. Introducción	2
2. La profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro de prácticas	3
2.1. Marco teórico de la profesión docente.....	3
2.1.1. Competencias generales adquiridas	5
2.1.2. Competencias transversales.....	13
2.1.3. Didáctica y Competencias de las CCSS	14
2.2. La experiencia en el centro educativo	16
3. Justificación y relación entre los proyectos escogidos.....	20
3.1. Unidad Didáctica	22
3.2. Proyecto de innovación-investigación	25
3.3. Relación entre proyectos	27
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	29
4.1. Conclusiones.....	29
4.2. Propuestas de futuro.....	31
5. Bibliografía	34
Anexos.....	36
Unidad Didáctica	36
Proyecto de innovación-investigación	53

1. Introducción

Nos encontramos en un tiempo en el que mucha gente comprende el ejercicio de la docencia como la transmisión de conocimientos entre maestro/profesor y alumno, pero es algo que va mucho más allá de ello. La docencia es una actividad compleja que requiere la comprensión del fenómeno de enseñanza-aprendizaje con un trasfondo pedagógico, convirtiendo al docente en lo que algunos autores denominan *profesor-educador*. Es por ello por lo que, en mi opinión, la formación y el aprendizaje continuo del profesorado constituye un eje transversal para el correcto funcionamiento de la interacción entre docente y alumno, y un proceso exitoso; y como punto de partida de este aprendizaje continuo basado en la preparación teórica y la experiencia práctica, encontramos este Máster, iniciándonos en la formación docente que nos acompañará en el resto de nuestra vida profesional.

Estamos pues, frente al trabajo que supone la culminación de esta formación inicial como futuros docentes; la culminación de un proceso en la que los alumnos nos hemos adentrado en la adquisición de métodos y competencias que se van a tratar dentro de este trabajo académico.

Este Máster se ha basado tanto en formación teórica como en formación práctica, una combinación que desde mi punto de vista es esencial para formar a un profesional que se va a encontrar con infinitud de situaciones en el campo de la enseñanza. Para ello, esta formación está fundamentada en diversas materias troncales centradas en aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria y Bachillerato, materias específicas de la especialidad de cada alumno, y materias optativas que profundizan más en diversos aspectos de la función docente.

2. La profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro de prácticas

2.1. Marco teórico de la profesión docente

Nada tiene que ver mi visión sobre la docencia y sobre *qué* debe ser un docente en estos momentos con lo que pensaba antes del comienzo del Máster. Con anterioridad, mi experiencia se ceñía únicamente a los recuerdos que tenía sobre los profesores que he tenido a lo largo de mi vida académica, los cuales, en su mayoría, actuaron como unos meros transmisores de conocimientos plasmados en libros y manuales, y no así como transmisores de valores y principios. El hecho de adentrarme más en la teoría de la Educación, así como vivir de primera mano la experiencia como docente ha hecho que cambie esta idea, viendo actualmente como la variante de docente más acertada con respecto a la función social que debe ejercer la de *profesor educador* que defiende Morales Vallejo (2009).

En cuanto a la visión del *profesor perfecto*, tal y como afirma el propio Morales Vallejo (2009), el profesor ideal no existe, encontrando tantos modelos como profesores hay; cada situación es diferente, con sus propias circunstancias, así como cada profesor, adecuando su actuación a las situaciones que acontecen. Pese a ello, es posible determinar competencias que contribuyen a crear un “buen profesor”, y las cuales constituyen la base sobre la que se construye esta titulación, explicadas en el siguiente punto. Para determinar este proceso de construcción de un buen docente, además de esta asimilación de competencias, es indispensable la experiencia personal, en nuestro caso, en el centro de prácticas, siempre efectuando una autoevaluación e innovación constante.

La Educación, y por tanto, quién ejerce esa función, es decir, el docente, ejerce a su vez una importante función en cuanto al modelado de la sociedad, y nuestra

responsabilidad como futuros docentes, es conocer esa importancia de la Educación en el conjunto del tejido social.

La Educación es un método de transmisión cultural y de valores, contribuyendo a inculcar y reproducir estos valores. Pero actualmente, en la sociedad en la que vivimos, no existe ninguna cultura universal, ni valores válidos para todos, por lo que se centra en la transmisión de esta cultura dentro de una determinada comunidad, algo defendido ya por Durkheim (2003), que defiende que la Educación está condicionada por las condiciones sociales, económicas e ideológicas. Pero, a su vez, al igual que la Educación puede actuar como un agente para perpetuar el sistema, también puede ser utilizada como motor de cambio de la sociedad, induciendo en los alumnos un pensamiento crítico, a lo cual, la disciplina de las Ciencias Sociales, puede ayudar mucho.

Así pues, podemos decir que dentro de las funciones de la Educación encontramos la *función cultural*, así como la *función de formación de la sociedad*, al ser un elemento de continuidad de un sistema social determinado; también encontramos la *función de legitimación*, relacionada con la anterior, pero esta vez con respecto al sistema político. También encontramos que la Educación posee una *función estructural*, al actuar como una institución “neutral” que vertebría la sociedad a través de la igualdad de oportunidades y la movilidad social.

Nosotros, como futuros docentes, tenemos que tener siempre en cuenta este proceso de transmisión. Que el docente se base en valores y principios que determinan su cultura es algo inevitable, es por eso que aunque es un proceso de inculcación de unos determinados principios, es también un proceso de exclusión u omisión de otros, los que no pertenecen a la cultura base.

Estamos, por tanto, ante un proceso de selección de los valores y principios que el docente pretende inculcar, y ahí entra una función crucial de la Educación, la de dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la que vivimos, como por ejemplo en la actualidad, al estar basada en principios como la igualdad y la solidaridad.

Ante la creciente problemática presente en las aulas, y la necesidad de actuar mediante proyectos innovadores, pero a su vez, prestando atención individualizada debido a la diversidad presente en nuestro sistema educativo, es más importante que nunca la formación del profesorado, etapa que iniciamos en este Máster, pero que es indispensable que continúe a lo largo de toda nuestra vida profesional para atender a los nuevos tiempos en los que nos encontramos y que están por llegar.

2.1.1. Competencias generales adquiridas

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008 y la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre establecen que la finalidad del Máster es “proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente.

Así se enumeran un total de cinco grandes competencias que confieren sentido a la titulación y que son conformes a lo que establece la legislación vigente. Antes de adentrarme en ellas, cabe decir que en las tres fases del Prácticum de las que consta la titulación, he trabajado con todas ellas, por lo que encontramos una perfecta simbiosis entre las asignaturas que tratan cada una de estas competencias, de forma individual, o transversalmente, y la parte práctica, en la que se trabaja de primera mano en un ambiente real con ellas, potenciando nuestra formación como futuros docentes.

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

Esta competencia se centra en la formación teórica del docente, tanto en materias de legislación, como en ámbitos como la sociología o la psicología. Durante el curso, la hemos trabajado, sobre todo, en la asignatura Contexto de la Actividad Docente y

durante el Prácticum I, aunque durante el Prácticum II y III también se trabajó pero con menor detalle.

La asignatura Contexto de la Actividad Docente sigue el postulado de esta competencia a todos los niveles, encontrándola dividida en dos partes, la parte relativa a legislación, y la relativa a sociología. Así, se trabaja tanto el marco institucional con el que tenemos que lidiar los docentes, como el contexto social y familiar que nos encontraremos cuando estemos al frente de un aula, atendiendo a la diversidad de la que gozan actualmente las aulas.

Tanto el marco legal, como los condicionantes sociales son aspectos que, sin duda, condicionan sobremanera la labor del docente. En cuanto a los postulados legislativos, tras hacer un repaso a las diferentes leyes educativas en la historia de nuestro país, y los logros conseguidos en cuanto a materia de Educación, nos centramos en la actual ley, la LOE de 2006 (actualmente siendo sustituida paulatinamente por la LOMCE, la cual ha suscitado, y sigue suscitando, intensos debates, por lo que todavía no está clara su implantación definitiva); asimismo, es importantísimo para los docentes conocer el aparato legal de los centros educativos, es decir, los documentos de elaboración propia de los centros y mediante los cuales se rigen, siguiendo un nivel de concreción más concreto.

Con respecto a la parte dedicada a Sociología, nos adentramos en los factores que influyen en las diferentes características de los centros y su alumnado, como pueden ser las circunstancias familiares, económicas, sociales... Prestando atención a problemas cotidianos de nuestro tiempo como pueden ser la gran cantidad de nacionalidades en las aulas. Esta parte de la asignatura se encontraba basada sobre todo en su parte práctica, en la que trabajábamos con diversos materiales como informes de la OCDE, datos demográficos, cuestionarios oficiales... que nos ayudan a conocer con más profundidad las características concretas de cada centro, y elaborar nuestro trabajo de una forma más adecuada a estas circunstancias, siendo el centro un ejemplo concreto en el que se plasma la estructura social y su diversidad.

Con respecto a la aportación del Prácticum, durante la primera parte del Prácticum tanto yo como mis compañeros trabajamos esta competencia en profundidad, tanto

en materia legislativa, al trabajar de primera mano con los documentos oficiales del centro, como en materia social, ya que los profesionales del centro, a través de diversas reuniones explicativas, nos fueron comentando las circunstancias concretas que acontecen allí, los problemas más frecuentes que tienen, el tipo de alumnado que acude al centro, la organización interna, las diversas actividades que se realizan, los programas extraescolares y de voluntariado a los que tienen acceso los alumnos... En cuanto a la segunda y tercera parte del Practicum, esta competencia fue trabajada en cuanto a que a la hora de realizar tanto la Unidad Didáctica, como la explicación práctica en las aulas, se tuvieron en cuenta las circunstancias sociales y el marco legal vigente.

- 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

En esta competencia trabajamos la parte docente en la que entendemos al profesor como algo más que alguien encargado de transmitir conocimientos a los alumnos, siendo una figura importante en el proceso psicosocial que sigue el alumno durante la etapa de la Educación Secundaria – la adolescencia – en la que se forma la personalidad de los estudiantes. Para actuar como educadores y no solo como transmisores de conocimientos, es indispensable conocer aspectos pedagógicos y de la evolución psicológica de los estudiantes, así como pautas de actuación frente a posibles problemas que puedan afectar a nuestros estudiantes, y por extensión, al aula en su conjunto.

La comprensión de estos procesos ha sido posible sobre todo gracias a la asignatura Interacción y convivencia en el aula, dividida en dos partes, la relativa a la psicología social, y la relativa a la psicología evolutiva. Además, en mi caso, al cursar la asignatura optativa Prevención y resolución de conflictos, he trabajado ejemplos concretos de casos especiales en los que es necesario orientar de una forma precisa e individual a los estudiantes.

Con respecto al conocimiento adquirido de la psicología evolutiva del alumno, debo resaltar el estudio de diferentes teorías relativas a la formación de la personalidad de la persona, a lo largo de su proceso de crecimiento, variando con la edad, ya que, como docentes de Educación Secundaria, nos vamos a exponer ante alumnos que comprenden un amplio rango de edades. Este proceso evolutivo ha sido estudiado desde una perspectiva bio-psico-social, a través de ejemplos de diferentes experimentos realizados por diversos autores a lo largo de los años, así como datos y ejemplos concretos a los que nos teníamos que enfrentar; en mi caso, escogimos un caso de *bullying* para trazar las pautas de actuación como docentes. Durante todo este proceso de asimilación de teorías psicológicas como las de Freud o Eysenck, el texto de referencia para nuestra función como futuros docentes ha sido, el ya citado anteriormente, artículo de Morales Vallejo (2009), el cual no sólo ha servido de base para esta asignatura, sino para todo el Máster, y muy útil para este trabajo.

Con respecto a la psicología social, se ha trabajado sobre todo la circunstancia de que el aula es un espacio social, en el que se construyen relaciones sociales entre sus miembros, los cuales presentan diferentes características, lo que ayuda a la complejidad de estas relaciones. Los docentes tenemos la obligación de convertir el aula en un espacio inclusivo, que va a afectar al desarrollo personal del alumno. El sentimiento de pertenencia del alumno ha sido un punto muy importante, así como las diferentes formas de relación y liderazgo entre el profesor y los alumnos. En resumen, la comprensión del aula como un grupo heterogéneo y su estructura (Rojas, Torras & Vivas i Elias, 2009) para proceder a una correcta orientación y tratamiento de conflictos, así como a la comprensión de diferentes dinámicas que ayudan a la cohesión de estos grupos tan dispares (Vivas i Elias, 2009).

Por último, la asignatura optativa Prevención y resolución de conflictos se ha centrado más en ejemplos concretos y prácticos, así como el debate entre los alumnos para comprobar y entender diferentes mecanismos de resolución, siguiendo la máxima de la prevención como el aspecto más importante con respecto al tratamiento de conflictos en el aula. Ante ello, tratamos los diferentes perfiles que el profesor debe ejercer a la hora de tratar con la infinitud de formas en las que un conflicto puede aparecer.

- 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 y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Esta competencia se basa en el conocimiento de las diferentes teorías de aprendizaje, sobre todo las tres principales de la teoría educativa – constructivismo, cognitivismo y conductismo – y la potenciación de las habilidades de los alumnos con respecto a sus capacidades de auto aprendizaje y pensamiento crítico. Desde mi punto de vista, la base de esta competencia es que los alumnos desarrollen su capacidad de “aprender a aprender”. El profesor debe de transmitir a los alumnos las bases para que desarrollen capacidades que retroalimenten su proceso de aprendizaje, adquiriendo habilidades cognitivas que no solo ayude a los alumnos en el ámbito académico, sino a lo largo de todo su desarrollo personal.

El diseño de las herramientas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso debe tener en cuenta la gran diversidad actual en las aulas, así como a las necesidades específicas, además, es muy importante el seguimiento y la atención a las individualidades de cada alumno, dentro de lo posible debido a los problemas logísticos existentes. Esto puede llevarse a cabo a través de las TIC, potenciando así mismo la capacidad de autonomía personal de los alumnos. Es debido a esto, que la asignatura que más se centra en esta competencia, denominada Procesos de Enseñanza-Aprendizaje se encontraba dividida en dos partes, una primera basada en las teorías de enseñanza-aprendizaje y los modelos a seguir, y una segunda centrada en el uso de las TIC.

En la primera parte de la asignatura, nos hemos centrado en la teoría, así como en diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación... para propiciar un correcto desarrollo de este proceso, es decir, en diferentes adquirir el conocimiento y habilidades relacionadas con la tutorización y con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; el estudio de las diferentes teorías del aprendizaje y su evolución histórica. Es muy importante conocer estrategias de las diferentes teorías para aplicar en cada momento y circunstancia concreta, aunque tomando como base de la actual

teoría educativa sobre todo el constructivismo; también nos centramos en los diferentes estilos de aprendizaje que desarrollan los alumnos y los cuales tenemos que tener en cuenta a la hora de planificar nuestro ejercicio de la docencia para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Con respecto al uso de las TIC, nos iniciamos en un mundo en el que la mayoría de alumnos no teníamos experiencia, conociendo herramientas de trabajo en el aula para controlar a nuestros alumnos, proporcionar información, trabajar en grupo... o el uso de materiales como las pizarras digitales que actualmente se están implantando en muchos centros. Todos estos instrumentos se prestan muy útiles a la hora del diseño de actividades y de la tutorización de nuestros alumnos, pero todavía deben perfeccionarse más con respecto a la diversidad cognitiva de los estudiantes; algunos autores como Roger Schank (2008) defienden la utilidad de herramientas como las TIC para el desarrollo de la capacidad de “aprender haciendo”, pero el sistema educativo actual todavía no acepta esta faceta más autónoma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de en la asignatura de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, hemos tratado esta competencia en las asignaturas relativos al Diseño de Actividades, así como en el Prácticum, dónde hemos utilizado estos postulados teóricos y formas de evaluación para intentar crear un proceso de enseñanza-aprendizaje durante nuestro ejercicio de la docencia en los centros de prácticas de una manera lo más exitosa posible.

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

El docente, a la hora de planificar el ejercicio de la docencia, necesita conocer aquellos campos que se han venido tratando hasta ahora (como pueden ser la legislación o las características sociales del centro y alumnado, así como las teorías del aprendizaje y de evolución psicológica de los adolescentes), así como, la planificación y diseño de actividades es el campo en el que el docente puede poner más de sí, dejando su huella personal, siempre manteniendo la relación entre el currículo y este trabajo.

Esta competencia hace referencia a la capacidad para elaborar una programación didáctica propia, así como el análisis efectuado durante el Practicum a la del centro de prácticas. Con la elaboración de una programación didáctica se busca favorecer el desarrollo de las competencias básicas del alumnado a través del uso de diferentes actividades, centradas en diversos estilos de aprendizaje y que beneficien al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En relación al diseño de actividades, durante el curso esta competencia ha sido trabajada en tres asignaturas: Diseño Curricular, Fundamentos de Diseño Instruccional y Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geografía e Historia. Además de tener la oportunidad de poner en práctica el diseño de nuestra propia Unidad Didáctica durante el Prácticum.

Las dos primeras asignaturas, ambas encuadradas en el primer cuatrimestre, eran complementarias, ya que se encontraban articuladas en torno al desarrollo de una programación tras estudiar las pautas a seguir para hacer, siendo un proyecto común para ambas asignaturas. Para ello, trabajamos diferentes actividades, formas de evaluar e instrumentos para hacerlo de una forma adecuada.

A través del aprendizaje en estas asignaturas, y la elaboración de nuestras programaciones, se nos ha transmitido el compromiso que supone elaborarlas, concibiéndose la programación como el lugar donde se materializan las teorías pedagógicas estudiadas, siempre valorando el contexto del centro, para construir el plan de acción específico que desarrolla el profesor en el aula, siempre sujeto a un proceso de *feedback* a lo largo del curso.

Con respecto a la asignatura de Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geografía e Historia, se centra más en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, concretando más el desarrollo de actividades visto en las anteriores asignaturas. Para ello hemos visto los diferentes procedimientos, recursos y estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes ramas de las Ciencias Sociales (en este caso, en lo relativo a la Geografía, la Historia y la Historia del Arte), intentando lograr así un diseño de actividades favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en conceptos abstractos y de difícil comprensión por lo

general para el alumnado como pueden ser el tiempo y el espacio. Para esta asignatura también hubo que realizar una Programación Didáctica en consonancia con nuestra experiencia en el centro de prácticas, empleando los procedimientos estudiado.

Todo este aprendizaje resulto indispensable para que la experiencia en el centro y la elaboración de una Unidad Didáctica, así como su explicación fuera un éxito, por lo que nos encontramos ante una competencia básica para cualquier docente.

- 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.

Una de las labores más importantes del docente es la de la constante evaluación, innovación e investigación sobre su labor, buscando la mejora de la tarea educativa para mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

La asignatura Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia ha sido la base para tratar esta competencia. A través de la realización de un estudio cualitativo de nuestra propia experiencia en el centro, hemos llegado a diferentes conclusiones sobre el rédito que se puede obtener de estos procesos innovadores, sobre todo y de acuerdo con las últimas líneas de investigación, del trabajo sobre conceptos clave o metaconceptos que son de difícil asimilación para los alumnos.

La aplicación práctica pues de esta asignatura se realizó durante el Prácticum III, teniendo que hacer frente a problemas cotidianos de la labor docente, como puede ser la falta de suficientes horas lectivas, o el diferente nivel en los dos cursos que fueron sujeto de esto proyecto de innovación y posterior investigación; proyecto que, junto con la Unidad Didáctica, forman parte del corpus de este trabajo; debido a ello, entraré con posterioridad en detalle con respecto a este proyecto.

Esta actividad continua de investigación-acción del docente hace referencia a la capacidad del profesor para reinventarse y adaptarse a los cambios que afectan al conjunto del aula, reflejo de una sociedad compleja; es por ello que la necesidad de innovar es básica para el ejercicio de una buena práctica docente.

2.1.2. Competencias transversales

Además de las competencias generales en las que se basa el Máster, a lo largo del curso se han ido trabajando otras competencias transversales que todo profesor debe desarrollar y que no están centradas ya únicamente en el ámbito de la docencia, sino destinadas a mejorar las capacidades personales para complementar a aquellas propias de los docentes, no solo ayudando a ser un mejor profesor, si no también ayudando en todos los aspectos de la vida.

Estas competencias se han ido trabajando a lo largo de todas las asignaturas, sin estar centrada ninguna de ellas en alguna competencia en concreto, al igual que se han desarrollado durante el período de prácticas y a la hora de realizar los trabajos de las asignaturas. Estas competencias son las que siguen:

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

Con el trabajo en estas competencias se logra el crecimiento no sólo académico y profesional del docente, sino también el personal. Personalmente he podido comprender el valor de estas capacidades a la hora de conocer el día a día en un centro educativo.

2.1.3. Didáctica y Competencias de las CCSS

Como profesores de Ciencias Sociales, hay que tener en cuenta aspectos relativos a nuestra disciplina con importancia sobre la educación de nuestros alumnos. Las Ciencias Sociales comprenden una vasta gama de conocimientos que constituyen la formación social del alumno, formándolo en valores personales y sociales en función de su interacción con el medio y el conjunto de la sociedad. Podríamos decir a grandes rasgos, que la finalidad de las Ciencias Sociales es la comprensión de la sociedad en la que vivimos y la justificación a los problemas inherentes de la sociedad, así como sus transformaciones.

El currículo establece que las ciencias sociales son un instrumento para que el alumno adquiera actitudes, procedimientos y conocimientos para entender la realidad social, a partir de dos competencias: la competencia social y ciudadana; y el conocimiento e interacción con el medio físico.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia que elabora teorías sobre la práctica del currículo, nutriéndose de la práctica educativa. Actualmente es una rama de conocimiento que se encuentra en consolidación. Hay que tener muy en cuenta la Didáctica de las Ciencias Sociales como un instrumento que permite al docente encontrar tanto estrategias como medios necesarios que faciliten el aprendizaje de conceptos científicos a los alumnos.

Algunos autores, como es el caso de Pilar Benejam (1999), afirman que las Ciencias Sociales figuran en el currículum para cumplir objetivos concretados en procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven, en ayudarlos a analizar e interpretar este conocimiento, y en presentar los contenidos de tal modo que ayuda al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social y democrático. Así mismo, postula que uno de los problemas relevantes de la enseñanza de las Ciencias Sociales es que, al comprender un conjunto de disciplinas, cada una de ellas utiliza una semántica y metodología específica.

En base a esto, defiende el uso de conceptos clave transdisciplinares (como los que se han usado en el proyecto de innovación), relevantes para diversas áreas de las Ciencias Sociales y útiles a la hora de conseguir los objetivos que se persiguen.

Estas competencias específicas guardan similitudes con las generales, pero más concretadas en el ámbito de las Ciencias Sociales; han venido siendo trabajadas a lo largo de las asignaturas preparatorias para la programación y desarrollo de unidades didácticas, así como con el desarrollo del Prácticum. Voy a pasar a enumerarlas según mi visión:

1. Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en la especialidad de las Ciencias Sociales y sus disciplinas.
2. Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos. Este puede ser el caso del correcto uso de aquellos conceptos cuya comprensión puede acarrear más problemas a los alumnos, y el empleo de los correctos materiales didácticos para su comprensión.
3. Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje. Adaptando así nuestras enseñanzas a las características de los alumnos.
4. Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de Secundaria de Geografía e Historia.
5. Demostrar las destrezas requeridas para la enseñanza de la Geografía e Historia en Educación Secundaria, conforme a lo que dispone el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la LOE. Y dentro de ellas, preocuparse de que los alumnos adquieran aptitudes perceptivas, interpretativas y representativas (González, 2002)

6. Enseñar a los alumnos a *pensar históricamente*, consiguiendo que adquieran estrategias de pensamiento propias de la disciplina para conocer mejor el pasado, comprender el presente y afrontar el futuro (Domínguez Castillo, 2015).

Como podemos ver, están muy entroncadas con aquellas competencias más generalistas, así como las transversales que ayudan a la consecución de todas ellas; estas competencias referentes a las Ciencias Sociales son más concretas que las generales, basándose en los materiales y conceptos de estas disciplinas, así como con la legislación vigente.

2.2. La experiencia en el centro educativo

La titulación, además de comprender las asignaturas impartidas en la facultad, consta de tres períodos de prácticas en un centro educativo (Prácticum I, II, y III). La elección de centro se realiza en escrupuloso orden de la nota media obtenida en la titulación que da acceso al Máster, eligiendo dentro de un grupo cerrado de institutos que se ofrecen a albergar estudiantes en prácticas. Las prácticas son un pilar imprescindible de la formación de los alumnos del Máster como futuros docentes.

En mi caso, los tres períodos del Prácticum fueron realizados en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, situado en el barrio del ACTUR, en Zaragoza. Durante este período estuve bajo la tutorización de Ana Pilar Gascón, impartiendo la docencia en los cuatro grupos de 1º de la E.S.O, así como en dos de los cuatro de 4º de la E.S.O.

Este centro, es de carácter concertado desde Educación Infantil has la E.S.O, pasando a ser de carácter privado en la etapa de Bachillerato. Encontramos que en cada curso, hay cuatro grupos con un número de alumnos que rondan los 25 en cada grupo. Desde el primer momento el personal del centro fue muy atento con respecto a facilitar nuestro trabajo y enseñarnos el funcionamiento del centro, así como el trabajo con mi tutora fue ameno y agradable, y en mi opinión, provechoso de cara a mi futura labor docente como primera experiencia, y también de acuerdo a los objetivos planteados de cara a las actividades que necesitaba realizar para superar los Prácticum. Es de importancia resaltar, de cara a la contextualización de la labor docente, que es uno de

los pocos centros que mantienen horario partido – por la mañana y por la tarde - para la etapa de Secundaria.

Los períodos de prácticas se encuentran dividido en tres, pero en realidad, podríamos dividirlos en dos bloques; el Prácticum I, comprendido dentro del primer cuatrimestre, no se basa tanto en la experiencia dentro del aula, aunque en mi caso, sí que pude interactuar con los que serían mis futuros alumnos en las posteriores partes del Prácticum, además de entrar en otras clases. El objetivo de esta primera parte no es tanto la experiencia docente dentro del aula, sino que es la familiarización y el trabajo con los documentos que rigen el funcionamiento del centro, un aspecto también importantísimo de la profesión. Estos documentos, redactados en base a las circunstancias concretas del centro, comprenden la Programación General Anual, el Proyecto Curricular de Etapa o el Reglamento de Régimen Interno, existiendo documentos más concretos que atienden a casos particulares como pueden ser los Planes de Atención a la Diversidad dentro de ellos.

Como ya he explicado al hablar de las competencias generales, esta parte del Prácticum se encuentra en total consonancia con la primera característica mencionada, así como con la asignatura Contexto de la Actividad Docente; de hecho, en mi caso, la propia profesora de la asignatura fue la tutora asignada por la Universidad para estas prácticas. Fueron únicamente dos semanas en el centro, pero sirvieron como toma de contacto y como primera observación de cara a lo que posteriormente sería el grueso del Prácticum con la segunda y tercera parte de la asignatura.

Continuando con los siguientes períodos, ya localizados dentro del segundo cuatrimestre, podríamos definirlos como unos solo; durante este período, de aproximadamente un mes dentro del centro, llevé a cabo la elaboración y puesta en práctica de la Unidad Didáctica necesaria para la asignatura Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geografía e Historia. En mi caso, debido a la posibilidad de elección entre los grupos de 1º y 4º de la E.S.O., me decanté por estos últimos, con la Unidad relativa al Imperialismo. También, durante este período, necesitábamos llevar a la práctica el proyecto de innovación de la asignatura

Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia, y fue por eso por lo que también me decanté a realizarlo con los alumnos de 4º de la E.S.O., debido a la existencia de un concepto potente (el propio concepto de Imperialismo), y atendiendo a su mayor desarrollo cognitivo con respecto a los alumnos de primer curso. Pese a ello, también impartí las clases relativas a la Unidad Didáctica por la que iban los cuatro grupos de 1º de la E.S.O., la relativa al mundo griego.

Durante este período pude apreciar la diferencia existente entre grupos que, pese a que pueden parecer similares, son muy diferentes y con alumnos de muy variadas características, sobre todo más fuertes en los alumnos de 4º de la E.S.O, ya que, se dio la circunstancia de que mientras un grupo se consideraban a sí mismos “los de letras”, al cursar asignaturas optativas relacionadas con las humanidades, el otro grupo se denominaba como “los de ciencias”, debido a sus asignaturas optativas más orientadas a ciencias técnicas.

Mi experiencia en el centro no pudo ser mejor, además de aprobar el Prácticum, me quedo sobre todo con la grata sensación de entrar por primera vez a un aula en calidad de profesor, y con la autoridad que eso conlleva. Además, por parte del centro encontramos todas las facilidades posibles, así como personalmente por parte de mi tutora; con respecto a los alumnos, tuve que enfrentarme a problemas cotidianos dentro del aula como puede ser la pasividad de algunos de ellos o que hablaran durante las explicaciones, pero el hecho de crear una atmósfera de participación común y de continua resolución de dudas de las explicaciones ayudó a que esto no fuera a mayores, por lo que su actitud fue correcta en todo momento.

También pude observar que, pese a lo que opinaba personalmente antes de pasar las prácticas, un buen conocimiento de la teoría es fundamental para ejercer la labor docente de la forma más adecuada posible. Si bien durante la primera parte del Prácticum esto no estuvo tan latente, ya que, de hecho, este Prácticum es más teórico que práctico, durante la segunda parte sí que tuve que recurrir constantemente a la teoría para el posterior ejercicio correcto de la práctica. Pese a ello, al comprobar de primera mano el ejercicio de la profesión y elaborar mi propia programación, muchas veces, los propósitos iniciales del profesor se tienen que ver moldeados por las

circunstancias que se encuentran en la realidad, siendo complicado la adaptación al pie de la letra de todo lo planeado.

Para concluir, quiero reafirmar mi postura sobre que el Prácticum ha sido la parte más gratificante y con la que más he disfrutado, y que, pese a que mucha gente postula que debería comprender más práctica y menos teoría, las asignaturas teóricas y el período de prácticas en un centro educativo forman una simbiosis que, si bien puede ser mejorable, funciona de una forma bastante correcta, sobre todo en lo que respecta a la puesta en funcionamiento de las competencias y aptitudes adquiridas, y la propia autorrealización de nosotros como futuros profesores.

3. Justificación y relación entre los proyectos escogidos

Si por algo se caracteriza este Máster, sobre todo con respecto a las titulaciones de las que procedemos quienes lo cursamos, es la gran cantidad de trabajos académicos a realizar a lo largo del curso, a través de diferentes formatos (dossieres, portfolios, programaciones, reflexiones sobre prácticas...). Todo ello, en un principio resultó un tanto incómodo para mí, sobre todo debido a mi falta de habituación a esta forma de trabajar, pero con el paso de las semanas esta molestia fue a menos, para pasar a ser un trabajo complementario con respecto a las clases teóricas.

Esta carga de trabajos fomenta muchas de las competencias y aptitudes de las que el Máster se ocupa, como puede ser la de dominar la legislación educativa a través de su estudio y comparación, el trabajo en equipo, la aplicación de los conocimientos relativos a la situación social de los alumnos que acuden a los centros para la correcta preparación de las clases... En definitiva, esta serie de trabajos son una forma útil y eficaz de cara a potenciar nuestra imagen como futuros docentes, aunque quizás, en un primer momento, no nos demos cuenta de ello.

De cara a este Trabajo de Fin de Máster, es necesario escoger, de entre todos los trabajos realizados a lo largo del curso, de cierta entidad, y con relación entre ellos. Es por ello que he decidido escoger aquellos trabajos que se realizaron durante la etapa del Prácticum II y III, en mi opinión, la más provechosa de todo el Máster, conjugando práctica y puesta en valor de la teoría recibida. También podría haber escogido la Programación Didáctica realizada conjuntamente entre las asignaturas Fundamentos de Diseño Instruccional y Diseño Curricular, pero finalmente me he decantado con la Unidad Didáctica y su estudio comparativo, relativas al Prácticum II, y al proyecto de investigación relativo al Prácticum III; para la elección ha primado la relación que guardan entre sí, y la importancia de estos dos proyectos en el conjunto del Máster y de la labor docente.

Ambos trabajos se encuentran en la sección *Anexos* del presente Trabajo Fin de Máster.

3.1. Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica constituye la concreción más clara del trabajo docente en el aula, actuando además como una “guía” de cara a nuestra labor como profesores.

Las Unidades Didácticas en conjunto constituyen el cuerpo de la Programación para una asignatura en concreto; cada una de ellas debe concretar objetivos de aprendizaje buscados para la consecución de una serie de competencias, así como contenidos específicos, orientaciones metodológicas, actividades propuestas e instrumentos de evaluación. Todos estos puntos deben de estar supeditados y adaptados a diferentes elementos, como pueden ser los recursos, la temporalidad y el contexto en el que se encuentra el centro educativo.

Es por ello la diferencia entre, por ejemplo, la Programación Didáctica elaborada con anterioridad durante las asignaturas Fundamentos y Diseño, con respecto a esta Unidad, ya que pretende atender a determinadas circunstancias concretas, atendiendo al perfil de los alumnos y una metodología adecuada a su nivel y edad. Por otro lado, es una desventaja, pero nos tenemos que adecuar (es algo que con toda seguridad nos ocurrirá cuando accedamos a la docencia en un centro educativo) al hecho de que esta Unidad está insertada en un marco pre establecido durante todo el curso, con sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje, por lo que la puesta en práctica de la Unidad, aparte de partir desde mis ideas, se adecuó en parte a lo que los alumnos estaban acostumbrados, que por otra parte, no es algo malo de cara a adquirir estas habilidades para mejorar adecuadamente la situación.

Además de estas circunstancias, encontramos el hecho de que, si de por sí, una clase es muy diferente en cuanto a las características de cada alumno, el tratar con dos grupos totalmente diferentes, con diferentes ritmos, niveles y estilos de aprendizaje, puede suponer más de un quebradero de cabeza. Pero en cuanto a mi opinión y experiencia fue algo muy enriquecedor y bastante útil, ya que es algo que existe en las realidades de los centros.

Entrando ya en la Unidad Didáctica en concreto, como he venido adelantando a lo largo de este trabajo, escogí realizar la Unidad Didáctica denominada “La época del

Imperialismo (1870-1914)" en dos grupos de 4º de la E.S.O. (4º A y 4ºB); en un primer momento dudé si hacer de este tema una Unidad Didáctica única o añadirla a la relativa a la Primera Guerra Mundial, debido a su relación intrínseca, y que en determinados libros de texto aparecen unidas. Finalmente me decanté por realizarla de un modo individual, debido a la carga temática y sobre todo conceptual que conlleva (como veremos con el Proyecto de innovación), pero realizar la prueba escrita comprendiendo ambas unidades. Tanto a mi tutora como a mí nos pareció la idea más correcta, además, compenetrándonos perfectamente ya que el bloque relativo al desarrollo y consecuencias de la Primera Guerra Mundial fue impartido por ella, potenciando así el trabajo en equipo como una máxima de la labor docente; y debido a ello, preparando en conjunto la prueba escrita, y su corrección.

Cabe comentar que, desde un primer momento, traté que tanto el proyecto de innovación como el desarrollo del temario estuvieran íntimamente relacionados, por lo que las primeras sesiones fueron relativas a él, aprovechando así para reducir carga temática de forma teórica para hacerla más práctica. Comento esto porque es aquí donde se insertaron a la hora de llevar a la práctica la Unidad anexa las actividades colaborativas y que comprenden una metodología más innovadora, en mi caso el trabajo con fuentes primarias como primera toma de contacto con el tema, así como para hacer que dentro de sus mentes comenzaran a relacionar todos los ámbitos que comprenden esta Unidad, desde el social al económico pasando por el ideológico.

Mi Unidad se basó en la transmisión de una mezcla de contenidos conceptuales adecuados a la legislación vigente, procedimentales, inherentes a aptitudes y habilidades necesarias para lograr un conocimiento correcto del tema, y actitudinales, más enfocados en el desarrollo personal del alumno.

Con respecto a la planteados en la propia Unidad, el hecho de adecuarse a diferentes problemas, sobre todo el que plantea la cantidad de horas lectivas y el tiempo disponible, hizo que, debido a la necesidad de emplear dos horas para el proyecto de innovación, algunas de las actividades planteadas en mi Unidad no pudieran ser llevadas a cabo, como puede ser aquella relacionada con el debate entre los alumnos. De cualquier modo, me siento orgulloso de cómo se llevó a cabo, ya que la

metodología inclusiva que llevé a cabo, partiendo desde el método expositivo debido a su inicial desconocimiento del tema, pero usando las TIC a través de proyecciones de mapamundis, textos, caricaturas de la época... y la inclusión de los alumnos dentro de la explicación lanzándoles preguntas para que dieran su opinión e intentaran hilar las causas y consecuencias de los hechos, hizo de la enseñanza de la Unidad un éxito, que no desentonó en excesivo de la metodología a la que estaban acostumbrados, aunque en determinadas partes sí que fue más novedosa, como en el hecho de inducirles a la reflexión personal.

Por ende, mi intención fue guiar a los alumnos a través de una metodología constructivista, generando en los alumnos un “conflicto cognitivo” a través de su implicación. Vigotski (2009) defiende que este proceso ocurre al relacionar los conocimientos previos con la nueva información obtenida (en este caso, aunque los acontecimientos históricos eran nuevos para ellos, no lo eran conocimientos intrínsecos al tema como pueden ser “capitalismo” o “colonia”).

Con respecto a su desarrollo sí que quiero destacar la principal diferencia que advertí entre los dos grupos; como ya he comentado, tuve a mi cargo a dos grupos, 4ºB, el grupo de, como ellos mismos se denominaban, “de letras”, y 4ºC, el grupo “de ciencias”. Pese a tratarse de una asignatura que podría encuadrarse dentro de las asignaturas “de letras”, dentro del eterno debate de letras y ciencias, es curioso que el ritmo de la clase fue más rápido en 4ºC que en 4ºB; pude advertir que los conceptos calaban de una forma más rápida dentro de los alumnos, y planteaban relaciones entre las conocimientos explicados de una forma más acertada; esta diferencia, seguramente deba tener relación a los diferentes estilos de aprendizaje existentes, así como a su propia metodología de trabajo. De cualquier modo, el desarrollo de la Unidad de ningún modo fue más difícil con el grupo de 4ºB, ya que esta diferencia de velocidad en cuanto a la comprensión permitía a su vez el hecho de que los alumnos se inmiscuyeran más en cuanto a preguntas y dudas, por lo que finalmente, la mayor diferencia fue que con el grupo de 4ºC quedó más tiempo para la resolución de dudas finales antes del examen.

Como conclusión con respecto a este trabajo, quiero decir que me ha parecido una introducción al mundo educativo más que correcta, ya no solo por el hecho de tener que planificar e idear una Unidad Didáctica atendiendo a todas sus partes, sino por el hecho de llevarla a la práctica con las dificultades que ello conlleva. El hecho de tener que preparar las sesiones con recursos como fuentes primarias y planificar cuestiones para plantear a los alumnos también ha enriquecido mis capacidades docentes.

3.2. Proyecto de innovación-investigación

El segundo de los trabajos escogidos es el Proyecto de innovación-investigación relativo a la asignatura Evaluación e Innovación y puesto en práctica durante el Prácticum III.

La investigación-acción educativa es de una importancia indudable dentro de la labor docente. Es un método eficaz de formación del profesorado y de transformación de las prácticas docentes en el aula, están actualmente muy de moda dentro del ámbito de la investigación educativa.

Elliott (2011) define la investigación-acción como el estudio de una situación social con vistas a mejorar la acción en ella, constando de cuatro fases, una primera teórica, la aplicación de la teoría, la propia experiencia práctica y por último, el análisis de los datos obtenidos a través de un estudio cualitativo. Esta serie de análisis buscan la generación de situaciones de aprendizaje específicas e innovadoras que pueden ayudar a la mejora de la labor educativa.

Esta metodología es totalmente contraria al estudio memorístico de los contenidos que aparecen en los libros o que imparte el profesor a través del método expositivo, por lo que la aproximación al contenido se hace de una forma rutinaria y memorística (Paul & Elder, 1995).

En este caso, el trabajo consistió en la puesta en práctica del conocido como *learning cycle*, el cual, a grandes rasgos, consiste en articular la enseñanza en torno a un concepto a través de tres fases; la exploración del concepto, la construcción del significado de ese concepto por parte del alumno, y la transferencia a sus

conocimientos, para formar así su propia concepción. Estos conceptos tienen que formar parte de aquellos conocidos como *colligatory concepts* (Lee, 2011) o metaconceptos, es decir, conceptos con una gran carga de contenidos y que contienen a su vez otras ideas complejas.

Con ocasión del Prácticum, tomé la decisión de entrar a trabajar el concepto de *imperialismo*, un concepto a primera vista muy potente, en el cual confluyen ideas sociales, económicas, ideológicas, demográficas... y que no es de fácil asimilación por parte de los alumnos, en este caso, de 4º de la E.S.O., otro de los motivos que me llevaron a escoger este concepto fue que, teniendo la posibilidad tanto de realizar el proyecto con 1º y 4º de la E.S.O, valoré que la edad de los alumnos de 4º era más conveniente para realizar un trabajo de estas características, atendiendo a su desarrollo cognitivo.

Como ya he venido avanzando, mi intención era que los alumnos de los dos grupos de 4º de la E.S.O. lograran obtener su propia concepción del concepto, así como transferirlo a conocimientos que ya dominaban. Se podría decir que les queremos proporcionar las “gafas” con las que ver su mundo, a través de su propia construcción conceptual.

La aplicación del proyecto se llevó a cabo a través del trabajo con textos primarios, así como imágenes de la época; tras la visualización de una parte de cada texto, yo lanzaba una pregunta al aire a los alumnos; algunas preguntas eran respondidas a viva voz por ellos, planteando algún debate sobre su comprensión y a que se debían los postulados que tratábamos, mientras que otras preguntas, aquellas que daban más pie a la relación con diferentes aspectos, fueron plasmadas en un folio por los alumnos, para el posterior estudio de la comprensión del concepto a través de varios niveles.

Quiero destacar que, al trabajar este proyecto durante dos sesiones con los dos grupos, el hecho de que la primera sesión con 4ºB no fuera tan dinámica como esperara, hizo que algunas de las preguntas que escribieron pasaran a ser orales en 4ºC, para que la clase fuera más producente, y en mi opinión, fue un cambio para mejor.

Este hecho, se aunó a la dificultad de la búsqueda de fuentes adecuadas para el trabajo del concepto, así como imágenes, en este caso caricaturescas debido a la moda de la época, y también a la búsqueda de preguntas clave que ayudaran en el momento de análisis del proceso de investigación-acción y fueran útiles para los alumnos y la creación de su concepto. Como digo el hecho de tener que maniobrar sobre la marcha ante la detección de un “problema” en la primera sesión fue una dificultad pero también una experiencia útil y que se da constantemente dentro de las aulas, proporcionándome un conocimiento válido para mi futuro como docente.

3.3. Relación entre proyectos

Observándolos desde un inicio, los dos proyectos están íntimamente relacionados, ya que los dos fueron realizados casi simultáneamente durante el período comprendido de los Prácticum II y III. Además, tanto la Unidad Didáctica como el proyecto de innovación-investigación están basados en el mismo tema del currículo, por lo que han sido complementarios a la hora de la práctica.

El hecho de tener que adaptarme a la realidad de la práctica docente hizo que no pudiera llevar a cabo la Unidad Didáctica tal y como está diseñada; esta desventaja se vio resuelta en gran parte por la realización del proyecto de innovación-investigación, fomentando aptitudes y habilidades de los alumnos similares a las dispuestas en la Unidad. Esto, como ya he dicho, se llevó a cabo a través del trabajo con fuentes históricas, abrir debates entre ellos e interpretar imágenes y mapas por ejemplo.

El hecho de realizar el trabajo con el concepto al inicio de la Unidad Didáctica, tal y como acordamos mi tutora y yo, fue muy productivo de cara al desarrollo del resto de la Unidad, actuando en este caso, el proyecto de innovación-investigación como un complemento de la Unidad, aunque en realidad son dos trabajos distintos. Esto es un ejemplo de la adaptación del docente a las circunstancias que se dan en un aula, tanto a partir de agentes internos como externos. Puedo afirmar que una mayoría de estudiantes vieron muy útil este trabajo inicial, ya que, al continuar con el desarrollo de las explicaciones, hacían bastantes referencias a materiales con los que se trabajó el concepto, aunque también es cierto que algún alumno plasmó su desconocimiento en

cuanto al valor de realizar una inmersión conceptual antes de la explicación del contenido.

Con respecto a los resultados obtenidos, ambos guardan relación entre sí, atendiendo tanto a las calificaciones obtenidas en la prueba teórica como al análisis de los grados de conocimiento sobre el concepto a los que llegaron los alumnos. En las calificaciones del examen, encontramos que los sobresalientes son contados (uno en 4ºB, dos en 4ºC), lo que se corresponde a los datos obtenidos con respecto a la comprensión del concepto, el cual solo fue comprendido en algunas hipótesis a su máximo nivel por un número similar de alumnos, mientras que algunas hipótesis ni siquiera vieron como los alumnos llegaban a su máxima categorización. También vemos que la cantidad de alumnos categorizados en los niveles medios y medios-altos de comprensión de las hipótesis comprenden el mayor número de ellos, al igual que las notas comprendidas entre el 6 y el 8. Esto es solo un ejemplo de la relación entre ambos proyectos.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

4.1. Conclusiones

Para acabar este trabajo, me gustaría resaltar en qué ha afectado el cursar este Máster en cuanto a mi noción sobre la docencia; Máster que espero superar con la exposición de este Trabajo Final de Máster.

Para comenzar, antes de cursarlo, mi noción sobre el ejercicio de la docencia era más simple de lo que en realidad he observado a lo largo de todo este año; no tenía en mente la gran cantidad de factores que hay que conocer para ser un buen profesor, e imagino que como yo, muchos compañeros se preguntarían antes de cursarlo el porqué de asignaturas relativas a sociología, legislación o psicología, por poner unos ejemplos.

Ahora creo que comprendo la justificación de cursar esta titulación en su totalidad; es indispensable para un docente el dominar ámbitos que son auxiliares de la docencia, y sin los cuales la propia ciencia de la educación no sería como la conocemos. El hecho de conocer los diferentes tipos de evolución cognitiva de los estudiantes, su desarrollo o el tener alguna mínima idea de cómo enfrentarse a problemas que pueden afectar al rendimiento de los alumnos, al igual que lo es conocer con detalle el marco legislativo sobre el que nos movemos los docentes, y que es pródigo a tantos cambios, o aspectos más teóricos de la educación como los diferentes estilos de aprendizaje, o teorías de aprendizaje con diferentes métodos de trabajo. Así mismo, conocer características externas del centro, relacionadas con las diferentes sociedades que encontramos, es de mucha ayuda para programar nuestra actuación como docentes, así como también he descubierto la utilidad de mecanismos de búsqueda de todo tipo de información relacionada. Esta información, actualmente está a nuestra mano con las TIC, algo que también hemos trabajado y me parece un punto a desarrollar importante en este Máster, no solo como herramienta de ayuda a la hora de planificar nuestra labor, sino a la hora de usarlas dentro del aula.

El paso del CAP a un Máster de un año ha permitido el mayor desarrollo de la adquisición de habilidades de este tipo en los alumnos que lo cursamos; además de que se nos han inculcado las aptitudes para la realización de tareas cotidianas en los docentes como la creación y el desarrollo, junto con la puesta en práctica, de Programaciones y Unidades Didácticas. Esta extensión temporal de la titulación también ha hecho que una de las partes más importantes de la formación del profesorado, el Prácticum, cobre protagonismo,

En cuanto a las prácticas realizadas, la actual división realizada en un período de un par de semanas en el primer cuatrimestre para trabajar aspectos más institucionales, y el posterior período de poco más de un mes para la puesta en práctica de nuestra labor dentro del aula, me parece muy adecuada con respecto a la distribución de los conocimientos que nosotros como alumnos adquirimos durante la titulación, si bien, en un comienzo puede resultar extraño para los alumnos el hecho de estar en el centro sin impartir todavía las clases, luego advertimos esta correcta distribución.

El cursar este Máster podría decir que me ha servido para dejar de ver el mundo de la educación como un historiador (siendo esta mi procedencia académica), sino como un profesor de Ciencias Sociales, siendo uno de los objetivos de la titulación. El continuo desarrollo de competencias con respecto a esto, fomentando nuestro desarrollo no solo intelectual, sino personal, es un punto muy a favor de la titulación, si bien siempre puede ser mejorable, no está mal planteada. Las cinco competencias sobre las que se basa el Máster, enumeradas al principio de este trabajo, están trabajadas sobremanera a través de todas las asignaturas, culminando su puesta en práctica durante los Prácticums, por lo que en ese aspecto, estoy bastante orgulloso de la consecución de diferentes competencias para ejercer correctamente la profesión, así como para transmitir aptitudes a mis futuros alumnos, además de conocimiento. La parte teórica conjunta bastante bien con la práctica, contextualizándose muy bien una parte con la otra.

Desde antes de comenzar a cursar mi Grado en Historia, tenía clarísimo que mi ilusión consistía en convertirme en profesor de Ciencias Sociales, y quiero terminar diciendo que, pese a que antes de cursar el Máster, e incluso en sus momentos iniciales me

consolaba diciendo que cursarlo era un mero trámite que había que pasar, hoy en día puedo decir que estoy seguro que los conocimientos adquiridas y las prácticas acometidas me van a ayudar de una forma muy importante al desempeño de mi futura labor como docente; este Máster simplemente ha sido el inicio de mi formación como profesor de Secundaria, ya que si algo hemos aprendido, es que la formación tanto académica como personal, tiene que desarrollarse a lo largo de toda nuestra vida, si mejoramos nosotros como docentes, mejorarán nuestros alumnos, y si eso ocurre, el mundo en su conjunto también mejorará. Hay que entender la educación como una oportunidad de mejora por parte de nosotros que, como profesores, más allá de meros transmisores, somos modelos de identificación para los alumnos.

4.2. Propuestas de futuro

Tras cursar este Máster, y sobre todo, tras la realización de las prácticas en un centro educativo, he podido desarrollar mi propia percepción del sistema educativo actual, tanto a través de la teoría como con los problemas, pero también oportunidades, que se encuentran en la realidad de las aulas.

Los profesionales de la educación necesitamos formación permanente para hacer frente a la realidad cambiante tanto de la sociedad como de las aulas, así como de las nuevas competencias para ejercer la profesión de un modo adecuado. A través de esta formación continua y diversificada, un docente debe ser capaz de dar respuesta a las necesidades actuales y ofrecer estrategias ante situaciones complicadas. Es por todo esto, y por más motivos, por los que es tan importante el hecho de que los docentes se preparen continuamente, a lo largo de toda su vida laboral.

Actualmente, opino que este postulado ha calado hondo entre las nuevas hornadas de profesores y futuros profesores que salimos de las facultades, pero también es cierto que todavía existen muchos docentes anquilosados en sus métodos antiguos y que son incapaces de responder ante diferentes vicisitudes. La mejora de la formación del profesorado repercute en el rendimiento de los alumnos, y en la mejora del sistema en general.

Otro punto que se encuentra de actualidad es el bilingüismo, muy relacionado con lo relativo a la formación de los docentes. Actualmente la mayoría de los centros ubicados en ciudades se encuentran inmersos en estos planes, la mayoría enfocados en inglés y francés; por el contrario, en aquellos centros situados fuera de las ciudades, estos planes apenas están implementados, por lo que considero que debería comenzar a implementarse, de cara a establecer una educación igualitaria en cuanto a opciones, sin importar el lugar de residencia. Este hecho lo he vivido en primera persona, encontrándome en el Máster con que muchos de mis compañeros que han cursado la Educación Secundaria en Zaragoza han tenido la posibilidad de estos planes de inmersión lingüística, mientras que yo no pude.

Para poder llevar a cabo un plan integral de bilingüismo es necesario algo indispensable: docentes con capacidad para ello. Aquí juega un factor clave la formación del profesorado del mismo modo que he comentado anteriormente, y la Administración debería facilitar este hecho, ofertando posibilidades a actuales profesores para mejorar sus capacidades y ser capaz de impartir la docencia en otra lengua. Se han dado algunos pasos, como por ejemplo la prioridad para docentes de cara a conseguir plazas en exámenes oficiales de la Escuela Oficial de Idiomas, pero todavía falta mucho por recorrer, ya que en muchos sitios el problema es el que comento, la falta de profesores con la suficiente capacidad; aunque también es de menester comentar el hecho de que las nuevas promociones de profesores cada vez se encuentran más preparados para ello.

Siguiendo con estas nuevas capacidades que deben desarrollar los profesores entramos en el ámbito del uso de las TIC. Actualmente se encuentra muy extendido el uso de ellas sobre todo a través de proyecciones y presentaciones, pero su uso todavía puede ser explotado a través de programas que favorezcan la interactivación de los alumnos; también es necesario potenciar el uso de elementos como las pizarras digitales y su correcto uso por parte de los alumnos, ya que, aparte de que sea necesario que los profesores conozcan programas y actividades que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC, los alumnos también tienen que comprender que no se tratan de herramientas para jugar, sino herramientas para aprender.

También me gustaría recalcar la necesidad de una mayor atención a la diversidad en el futuro. Actualmente, con la sociedad en continuo cambio, el aula al ser un reflejo de esta, está plagada de alumnos con una marcada heterogeneidad, con culturas diferentes y también con diferencias en otros aspectos como pueden ser los estilos de aprendizaje. Esta mayor atención a la diversidad llevada a cabo por los docentes y los órganos que componen los centros educativos está potenciándose continuamente, siendo la Educación cada vez más un espacio integrador, pero todavía con margen de mejora.

Durante mi experiencia como docente he podido comprobar como existen determinados puntos negativos dentro del sistema; estos puntos prefiero denominarlos oportunidades, ya que su mejora es un nicho a explotar de cara a una mejora general del sistema educativo, pero este hecho debe de venir de la mano de todos aquellos que formamos parte del sistema educativo, desde los legisladores hasta los que lo ponemos en práctica.

5. Bibliografía

- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), (pp.1-3).
- González, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- Morales Vallejo, P. (2009). El profesor educador. En P. Morales Vallejo. *Ser profesor, una mirada al alumno* (pp. 99-158). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Paul, R., Elder, L. (1995). El contenido es pensar, pensar es el contenido. *Journal of Development Education*, 19(2) (pp. 34-35).
- Rojas, A., Torras, E., Vivas i Elías, P. (2009). *Dinámica de grupos*. Barcelona: UOC. Disponible en <http://ocw.uoc.edu/psicologia-y-ciencias-de-la-educacion/dinamica-degrupos/materiales/>
- Schank, R. (2008) *Sólo se aprende haciendo*. Disponible en: Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=AEh1157mok8>
- Vigotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vivas i Elías, P. (2009). *Técnicas de dinámica de grupos*. Barcelona: UOC.
Disponible en http://materials.cv.uoc.edu/cdocent/P09_80542_00398.pdf
- Tribó, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.

Anexos

Anexo 1

Unidad Didáctica. La época del Imperialismo (1870-1914)

1. Introducción

1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica

Esta Unidad pertenece a la asignatura de Ciencias Sociales del cuarto curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Esta asignatura es troncal, por lo que es cursada por todos los alumnos que cursan 4º de la E.S.O., y por tanto, dirigía a alumnos que comprenden una edad entre los 15 y 16 años, y que han venido adquiriendo conocimientos en las Ciencias Sociales a través de toda la Educación Secundaria Obligatoria. Pese a ello, el tema a tratar en esta Unidad Didáctica es nuevo para ellos, así como la mayor parte del temario del curso, por lo que debe tenerse en cuenta la adecuación por parte del profesor de la Unidad conforme a la evolución del alumnado.

El marco jurídico de referencia de esta Unidad Didáctica corresponde al Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, así como la Orden de 9 de mayo de 2007, que aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y su aplicación en los centros aragoneses. Además de esta normativa, se ciñe a los diversos niveles de concreción curricular, como es el Proyecto Curricular del Centro y la Programación General Anual, en concreto, al del Departamento de Ciencias Sociales.

1.2. Inserción de la Unidad Didáctica en el contexto del centro

El centro educativo es un colegio concertado desde Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo privado para la etapa de Bachillerato. A tenor del número de alumnos y de profesores, así como las instalaciones, es un centro bastante grande, por lo que se necesita una labor de organización que funciones de manera adecuada, como así ocurre. Entre estos órganos, encontramos el Departamento de Ciencias Sociales, el cual se encarga de la impartición de las asignaturas de Ciencias Sociales durante la E.S.O. y las asignaturas de Historia, Geografía, Historia del Arte y Filosofía durante el Bachillerato.

En lo que a la propia Unidad Didáctica se refiere, los alumnos matriculados en cuarto de la E.S.O. son 103, en cuatro grupos (4º A, 4º B, 4º C y 4º D), en los cuales hay en

cada grupo, una cantidad de alumnos entre 24 y 27, con las edades comprendidas entre los 15 y 17 años. La cantidad de alumnos repetidos asciende a 16 entre los cuatro grupos, el cual no es un número muy alto. Con respecto a la presencia de alumnos con necesidades educativas, no encontramos ninguno en este curso.

2. Objetivos

2.1. *Objetivos de etapa*

Los objetivos que plantea la normativa como objetivos de etapa durante toda la Educación Secundaria Obligatoria se basan en la adquisición de habilidades básicas para el correcto proceso de madurez intelectual y personal de los estudiantes, así como prepararlos para futuros estudios o para su inclusión en la vida laboral tras la finalización de la etapa. En concreto, esta Unidad Didáctica, profundiza en los siguientes objetivos establecidos por la normativa:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
4. 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.

5. 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.
6. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
7. 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.
8. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.2. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales

El estudio de las Ciencias Sociales es fundamental dentro de las aulas, sirviendo para la comprensión de gran parte de los fenómenos tanto sociales como culturales que conforman la actualidad, así como los aspectos geográficos. En concreto, en este curso, se presta una especial atención a los aspectos históricos y el desarrollo de los estados contemporáneos, rompiendo con épocas anteriores, a través de la selección de los bloques didácticos y de los contenidos transversales que se pretende transmitir. Es aquí donde se inserta, entre otras, esta Unidad Didáctica, siendo el germen de la sociedad globalizada en la que nos encontramos, así como la permanente división del mundo que encontramos a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. Además, se da una especial importancia también a la disciplina de la Geografía, de una manera descriptiva, debido a la expansión colonial por todo el mundo y la importancia de la situación geopolítica de las naciones.

Las Ciencias Sociales juegan un importante papel en la constitución de las identidades sociales; ayudan a formar a la ciudadanía y prepara a los estudiantes para etapas posteriores, en las que deben de lidiar con un mundo complejo en el que se deberán desenvolver dentro del aparato institucional de un estado de derecho.

2.3. *Objetivos de la Unidad Didáctica*

1. Comprender las causas de la expansión colonial, asimilando para ello los conocimientos adquiridos en las unidades explicadas con anterioridad
2. Conocer las diferentes evoluciones de cada país en el contexto de la expansión imperialista, así como los diferentes intereses que movían a cada una de ellas
3. Conocer los territorios por los que se expandió cada potencia, dominando para ello recursos cartográficos que serán complementarios de la explicación, así como la evolución de cada uno de estos territorios debido a los diferentes tipos de colonización existente
4. Comprender las consecuencias de todo este proceso, tanto en la situación política como cultural y social, estudiando los cambios producidos durante este período.
5. Estudiar los diferentes enfrentamientos entre las potencias coloniales, así como las crecientes tensiones que marcan el período y cuyo interés viene marcado como precedente de la Primera Guerra Mundial
6. Comprensión de los distintos métodos de dominación territorial, así como justificaciones por parte de las potencias, estando esto apoyado por el trabajo con fuentes de la época

3. Contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas

El concepto de competencia básica fue introducido en España a través de los sucesivos Informes PISA, los cuales sostén que frente a un aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos teóricos, era más recomendable centrarse en la adquisición de saberes y habilidades necesarios que los alumnos debían demostrar.

Estas competencias se entienden como la capacidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en diferentes situaciones y son las que tienen que desarrollar los alumnos al finalizar sus estudios para poder realizarse y desarrollarse a través de un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

La introducción de estos conocimientos prácticos en el currículo tiene unas finalidades concretas, como son el integrar los diferentes aprendizajes, el poner en relación los distintos tipos de contenidos y llevarlos a la práctica de una forma efectiva en diferentes contextos, orientar la forma de enseñar para identificar unos contenidos concretos a la hora de evaluar o afrontar la constante afluencia de conocimientos nuevos en la asignatura.

El carácter integrador y general de la materia hace que su aprendizaje contribuya a la adquisición de todas las competencias básicas, incidiendo más en unas que en otras. Estas competencias básicas están establecidas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, para la E.S.O.

La competencia social y ciudadana está estrechamente vinculada al propio objeto de estudio de la Historia. Puede decirse que todo el currículo contribuye a la adquisición de esta competencia, ya que la comprensión de la realidad social, actual e histórica, es el propio objeto de aprendizaje, pero lo hará realmente si se tiene la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, debe poder utilizarse por el alumnado para desenvolverse socialmente en una sociedad democrática y con valores cívicos. Contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales y pasadas, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia.

También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que estas sean vistas por el alumnado con perspectiva, favoreciendo el sentimiento de empatía histórica. Por otro lado, lo hace cuando dicha comprensión posibilita la valoración y el ejercicio del diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas, o el respeto hacia las

personas con opiniones que no coinciden con las propias, pero además prevé el ejercicio de esos valores al proponer un trabajo colaborativo o la realización de debates en los que se puedan expresar las propias ideas y escuchar y respetar las de los demás. El acercamiento a diferentes realidades sociales también ayuda al desarrollo de las habilidades de tipo social.

En cuanto a la **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico** incluye, entre otros aspectos, la percepción y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, tanto en grandes ámbitos como en el entorno inmediato, así como la interacción que se produce entre ambos. El alumno logrará la comprensión del espacio en que tienen lugar los hechos sociales y su propia vida, es decir, la dimensión espacial. En cuanto a esta Unidad Didáctica en concreto, el uso de gran cantidad de elementos cartográficos hace que esta competencia se vea trabajada en gran medida, adquiriendo la noción de conceptos como la geoestrategia, la geopolítica, las características geográficas de diferentes partes del globo, grandes transformaciones geográficas que afectan a diferentes aspectos...

La aplicación de los conceptos estudiados permitirá a los alumnos comprender la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y el mundo en el que se desarrollaban, con los cambios que haya sufrido.

La **competencia en comunicación lingüística** también se ve muy desarrollada. El hecho de tratarse de la asignatura de Ciencias Sociales, hace que esta competencia venga directamente intrínseca con ella, utilizando el lenguaje como un instrumento de comunicación tanto oral como escrita. El alumno se va a enfrentar a textos históricos para poder relacionar los diferentes aspectos del temario, unos textos que deberá pasar a comentar, favoreciendo así el desarrollo de su capacidad lectora y escritora; además, se verá en la necesidad de relacionar conceptos, desarrollarlos y aprender palabras relacionadas con los ámbitos a tratar. Esta competencia también se va a ver desarrollada a la hora de tener que exponer diferentes presentaciones a sus compañeros, relacionadas con el temario, asimismo, argumentar diferentes puntos de vista.

Así mismo, el alumno adquirirá un vocabulario de carácter básico y específico del discurso histórico, que le permitirá generar ideas y estructurarlas, añadiendo así a su discurso la coherencia y cohesión necesarias; además de emitir un juicio crítico de lo ocurrido y expresarlo.

La competencia matemática está menos desarrollada en esta materia, aun así, los alumnos la van a poder desarrollar en cuanto al estudio de ejes cronológicos, gráficas estadísticas, datos porcentuales o escalas de mapas que ayuden a la comprensión de los datos impartidos en clase. Es necesario que los estudiantes aprendan a utilizar todos estos recursos e interpretarlos de forma adecuada, así como expresar los datos con las herramientas ofrecidas.

La competencia cultural y artística está implícita en una materia totalmente interdisciplinar como son las Ciencias Sociales, por lo que no podemos dejar de lado ramas como el arte o la literatura, logrando que los alumnos valoren y acepten la variedad de manifestaciones culturales que conviven en el mundo y alrededor de ellos.

Además, a través de estas manifestaciones artísticas y culturales podemos ver reflejada la continuidad y el cambio históricos, al ver reflejados en ellas los grupos sociales, la política, el pensamiento... Además también se fomenta la creatividad a través de la apreciación de las diferentes técnicas y estilos, así como de las expresiones culturales y artísticas.

La contribución a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital viene dada por la actual importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo. Los alumnos necesitan adquirir la destreza de buscar y seleccionar información procedente de distintas fuentes, así como razonar de forma crítica sobre ellas, ya sean en formato físico o a través de las TIC. Los alumnos deben ser competentes en el uso de las TIC para utilizarlas como transmisoras de la información y generadoras de sus propios conocimientos; estableciendo unos criterios de selección de la información según criterios de objetividad y veracidad, comparando para ello diferentes tipos de fuentes disponibles.

La competencia para aprender a aprender supone tener herramientas que faciliten el aprendizaje, pero también tener una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse a los cambios que se producen. También se busca contribuir a favorecer el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales. Se intentará que el alumno termine de desarrollar las técnicas de estudio eficaces que le permiten continuar su etapa educativa.

Además, el conjunto de la mayoría de lo explicado favorece al desarrollo de la competencia en autonomía e iniciativa personal; con esta competencia se quiere que los alumnos tengan conciencia de un conjunto de valores como la responsabilidad, autocrítica, creatividad, aprender de los errores... Además la materia de Ciencias Sociales favorece a que los alumnos comiencen la emisión de sus propios juicios críticos y personales, así como una inmersión en la investigación histórica con la realización tanto de trabajos individuales como en grupo que favorecen la capacidad de utilizar su propio criterio en los proyectos que lleven a cabo, en este caso, dentro del aula. Al evaluar el trabajo, los alumnos pueden aprender de sus errores y subsanarlos la próxima vez, fomentando la capacidad autocrítica y de autoevaluación.

Además, podemos establecer las aportaciones de las actividades que vamos a realizar con los alumnos durante las sesiones a las competencias básicas; en esta tabla, las competencias se mencionan según el orden de aparición en este apartado.

Las actividades siguen el orden de la secuenciación de las sesiones que aparecen posteriormente, siendo la primera aquella referente a un trabajo en grupo en las que cada alumno debe representar a un país en un simulacro de conferencia internacional, la segunda se refiere a la elaboración de un cuadro comparativo y un esquema, mientras que la tercera se refiere al estudio a fondo, por grupos, de una colonia:

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Actividad 1	X	X	X		X	X		X
Actividad 2		X	X		X	X	X	
Actividad 3	X	X	X	X	X	X	X	

4. Contenidos

4.1. Contenidos curriculares

La orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de Educación Secundaria en Aragón, divide los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales para 4º de la E.S.O. en tres bloques de contenidos; en el segundo de ellos, titulado *Bases históricas de la sociedad actual*, se nos habla del tema de “El imperialismo” entendido dentro de las transformaciones económicas y sociopolíticas del siglo XIX (aunque en este caso, incluyendo también los primeros años del XX). Este tema es clave para la comprensión del gran cambio que va a producirse en el período que comienza en 1914 con respecto a todo lo anterior, fundamentado en el gran desarrollo económico que tiene lugar dentro del seno de las potencias debido a su dominio sobre los recursos de casi todo el mundo. Este nuevo marco internacional se verá marcado por las tensas relaciones internacionales y la constitución de los incipientes bloques de alianzas que llevarán al estallido de la Primera Guerra Mundial.

4.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica

a) Conceptuales

Introducción.

- Punto de partida. Situación política, social y económica de cada potencia en la segunda mitad del siglo XIX; principales diferencias entre sistemas políticos.
 - Breve panorámica de la situación internacional previa a la escalada de expansión colonial
- 1) Causas de la expansión colonial: económicas, demográficas, políticas y culturales. Revisión de justificaciones en fuentes de la época.
 - 2) Conceptos:

Diferentes tipos de colonia: Dominio, colonias de explotación, protectorados, concesiones.

Imperialismo colonial, búsqueda de recursos, mercados e inversión de capital, relación entre revolución industrial capitalista e imperialismo.

- 3) La expansión colonial:

Primeras colonizaciones anteriores a 1885

La Conferencia de Berlín de 1884-1885; la libre navegación por el Congo y el Níger, la condena de la esclavitud y la forma de hacer efectivo el dominio

El Reparto de África. Conflictos relacionados con la expansión en África; aspiraciones coloniales y choque entre potencias

La expansión por Asia y el Pacífico; desde las guerras del Opio a la aparición de las nuevas potencias extraeuropeas.

Consecuencias para cada Imperio colonial: el comienzo de las tensiones entre potencias y el gran desarrollo económico, social y cultural de Europa y EEUU

4) Las consecuencias del imperialismo para las potencias y las colonias; el camino hacia la Gran Guerra.

b) Procedimentales

1. Analizar y comentar los textos de la época, con todas las connotaciones que eso conlleva, que justifican el fenómeno imperialista.

2. Interpretar correctamente los mapas que apoyan la explicación, de una forma visual y didáctica, de los lugares por dónde se produjo la expansión de las potencias, así como ser capaz de crear elementos cartográficos propios con el contenido impartido en clase.

3. Analizar como las necesidades industriales de las potencias conectaron la ocupación del territorio con la transformación social y política.

4. Comparar los diferentes métodos de expansión colonial que se llevaron a cabo durante este período, así como las diferentes formas de administración de los territorios.

5. Comprender el período como algo en relación con los períodos antecedentes y posteriores, aplicando para ello explicaciones multicausales e interdisciplinares; que asienten en los alumnos un aprendizaje significativo.

6. A través del estudio de un caso concreto de administración colonial, fomentar las capacidades de investigación histórica de los alumnos.

c) Actitudinales

1. Despertar el interés de los alumnos por las transformaciones ocurridas a raíz del fenómeno de la expansión europea; tanto en el ámbito cultural, como

social, económico y político, además de los conflictos consecuencia de esta expansión.

2. Fomentar el respeto para con diferentes sociedades y culturas a través de la explicación de la expansión de la cultura occidental sobre ellas.
3. Valorar de una manera multicausal las posturas de cada potencia con respecto a los intereses de otras, y las repercusiones que esto conlleva.
4. Aunar de una forma rigurosa los diferentes discursos estudiados para crear un conocimiento propio y autónomo, que ayude a la comprensión personal del concepto de imperialismo.

5. Orientaciones didácticas y metodológicas

La metodología ideal y propuesta para esta Unidad Didáctica consiste en el aprendizaje significativo a través de la adquisición de unos conocimientos que son nuevos para los alumnos, pero que parten de la base de las unidades anteriores, en las que también se viene impartiendo la idea del aprendizaje significativo.

La fijación de los aprendizajes se pretende que comience a través del método expositivo, debido a este primer acercamiento de los alumnos con el tema, para que así adquieran una base, para conjugarlo con diferentes metodologías como el aprendizaje cooperativo, la resolución de ejercicios y problemas o del aprendizaje a través del descubrimiento. Todo esto culminado con un aprendizaje autónomo del alumno apoyado con el trabajo en clase.

El alumno constantemente debe participar en las sesiones expositivas a través de diferentes estrategias, desde las simples como permitiendo el desarrollo de sus capacidades deductivas a través de las explicaciones, interactuando con el profesor, a más complejas como la exposición de casos supuestos y debates en torno a un caso en concreto; así, entre otras cosas, se pretende crear un ambiente motivador para el alumno.

Para la explicación global del tema, la metodología se basa mucho en fuentes de la época; en este caso sobre todo textos y extractos de discursos políticos, así como imágenes caricaturescas de periódicos de la época; de este modo se busca lograr que

los alumnos aprendan a extraer la información importante de fuentes primarias y reales, despertando para ello un gusto por la disciplina y el estudio de la Historia, partiendo de las inquietudes que los alumnos de estas edades suelen tener en cuanto al funcionamiento del mundo actual.

La explicación de la Unidad Didáctica se realizará desde una perspectiva cronológica, comenzando de una forma ordenada los contenidos y explicando las situaciones iniciales de las diferentes potencias, para partir posteriormente a avanzar cronológicamente en cada uno de los territorios, interrelacionando para ello las diferentes perspectivas y tipos de imperialismo. También, debido a la necesidad de relacionar este tema con los anteriores referentes a la industrialización, y al inmediatamente posterior que versa sobre la Primera Guerra Mundial, será necesario seleccionar aquellos elementos que muestren de una forma clara esta relación que explica la presencia de un “tiempo largo” que condiciona la evolución del mundo hasta hoy en día, para así no entender este tema como algo aislado en el panorama histórico, sino como el punto de partida, junto con la Gran Guerra, de muchas de las situaciones actuales.

En cuanto a los materiales, más allá de los documentos históricos, en esta unidad son susceptibles de ser utilizados muchos elementos de carácter cartográfico para reforzar de una manera visual los contenidos expuestos, y que les ayudarán para asentarlos; usando tanto mapas ya completados y mapas mudos para que los alumnos los completen con las explicaciones impartidas, lo que les servirá para asentar sus conocimientos.

En cuanto a los condicionantes para impartir las lecciones, debemos hacer referencia tanto al espacio disponible como a los tiempos y el contexto de la clase. Contamos con entre 24 y 27 alumnos, lo que nos permite desarrollar las actividades de una forma normalizada, ya que el número es el adecuado, tanto para las actividades de carácter individual como las de carácter grupal. En cuanto al espacio y materiales, actualmente todas las aulas de 4º de la ESO están equipadas con proyector y un ordenador, por lo que encontramos los elementos necesarios para proyectar a los alumnos tanto fuentes escritas como visuales.

El horario establece 3 horas semanales de la asignatura de Ciencias Sociales, de 55 minutos cada una, y para cumplir con los objetivos previstos, la duración de la Unidad

será de 6 sesiones (dos semanas), en las que se ha dispuesto una temporalización de actividades.

6. Desarrollo de la Unidad Didáctica

1^a Sesión:

- Proyección de la imagen “*The Devilfish in Egyptian waters*”; a raíz de esta imagen lanzar preguntas a los alumnos para evaluar sus conocimientos previos sobre el tema. ¿Qué os dice esta imagen? ¿Qué sabéis del Imperialismo?
- Cuadro de introducción en relación a la situación inicial de cada potencia europea. Sistemas políticos y problemáticas internas
- Toma de contacto con la expansión imperialista. Comparativa del mapa del mundo en 1800 y 1914.
- Comienzo de la explicación de las causas que llevaron a la expansión imperialista.

2^a Sesión:

- Explicación de las causas, características y diferentes tipos de expansión colonial
- Lectura en común de discursos de Jules Ferry ante la Cámara de los Diputados francesa entre 1882 y 1885 y extracto de *Tonkín et la mère Patrie* de 1890. Posterior localización en el texto de las justificaciones explicadas anteriormente
- Lectura en común del discurso de Joseph Chamberlain al frente del ministerio de colonias británico en 1895. Posterior localización en el texto de justificaciones imperialistas.
- Lectura en común del texto de Cecil Rhodes *Carta al periodista Stead* de 1895. Posterior localización en el texto de justificaciones imperialistas.

3^a Sesión:

- Explicación de la expansión en África. Trabajo con artículos seleccionados de la Conferencia de Berlín de 1884-1885.
- Explicación de la expansión en Asia y Pacífico. Introducción de las potencias extraeuropeas.

- Actividad colaborativa. Divididos en grupos, cada alumno debe representar a un país en una supuesta conferencia en la que se traten los problemas que trae consigo el imperialismo; para ello deberá proporcionar los argumentos que esgrimían las potencias y hemos visto durante las explicaciones.

4ª Sesión:

- Explicación de los conflictos coloniales entre las potencias hasta 1914, así como introducción de las relaciones diplomáticas en las que se profundizará en el tema siguiente.
- Consecuencias del imperialismo. Elaboración de un esquema explicativo sobre ellas y repaso de todo lo explicado sobre el mapa de 1914.

5ª Sesión:

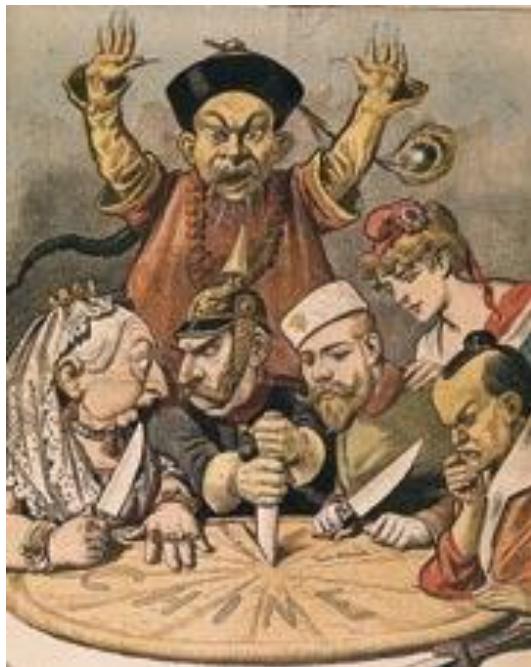
- Realización de un cuadro comparativo entre las diferentes potencias en el que se incluyan sus principales colonias, las zonas de expansión y el tipo de colonización llevada a cabo (protectorado, colonia de explotación, de poblamiento...). Confección de un cuadro esquemático sobre las causas del imperialismo.
- Se dividirá a la clase en grupos y se les proporcionará información sobre una colonia en concreto, sobre su administración, el tipo de economía que había, las relaciones con la metrópoli... Procediendo para ello al estudio de cada caso en concreto para la puesta en común posterior.

6ª Sesión:

- Realización de una prueba escrita para poder evaluar los conocimientos adquiridos en esta Unidad. Esta prueba consistirá en tres preguntas similares a las siguientes:

- 1) Elaboración de un esquema en el que estén incluidas las causas que llevaron a la expansión imperialista de las grandes potencias.
- 2) Comenta la imagen ayudándote de las siguientes preguntas:
 - a) ¿qué simboliza esta viñeta humorística?
 - b) ¿Por qué el personaje que se encuentra de pie está tan asustado?
¿Reconoces quién es quién?

c) Relaciona la imagen con la situación de la época



3) Define los siguientes términos:

- Protectorado:
- Dominio:
- Conferencia de Berlín:
- Incidente de Fashoda:

7. Criterios de evaluación

La evaluación va a ser, por un lado, formativa, continua e individual, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando la propia evaluación del método de aprendizaje; para ello nos serviremos de las anotaciones que consideremos oportunas a lo largo de todas las sesiones y durante las actividades, así como se utilizará este tipo de evaluación para condicionar un estudio inteligente corrigiendo errores a tiempo.

Por otro lado, se utilizará también la evaluación sumativa, evaluando a partir de la prueba final del tema, para conocer si el alumno ha logrado los objetivos y ha desarrollado las capacidades estipuladas.

Para todo ello, se tendrán en cuenta los siguientes puntos:

1. La asistencia a clase y el correcto comportamiento dentro de ella

2. Activa participación en las actividades grupales, valorando positivamente la inclusión de pensamientos críticos propios y el respeto por las otras posturas.
3. Comprender, de una forma clara y separada, las causas del imperialismo, relacionándolas con otros conceptos como industrialización, nacionalismo, capital... creando un espacio interrelacionado de conocimiento dentro de sus propios mapas mentales.
4. Conocer las diferencias entre los distintos tipos de imperialismo y las circunstancias propias de cada potencia, analizando para ello las consecuencias que tuvieron en cada territorio y en hechos posteriores que pueden llegar hasta la actualidad.
5. Saber definir de una forma adecuada y correcta diferentes conceptos clave para la comprensión tanto de este tema, como de los que están relacionados con él, y que ayudarán a una comprensión generalizada de toda la Historia Contemporánea.
6. Interpretar correctamente el uso de fuentes como apoyo de las explicaciones y saber cómo utilizarlas correctamente para apoyar las diferentes teorías estudiadas.

Anexo 2**Proyecto de innovación-investigación****1. Introducción**

Este proyecto de innovación se basa en la adquisición, por parte de dos grupos alumnos de 4º de la E.S.O. del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, del conocimiento del concepto de imperialismo, en aquellos rasgos que he creído convenientes y adecuados para su nivel cognitivo, a través del estudio de unas hipótesis iniciales planteadas, las cuales nos van a permitir categorizar el nivel de conocimiento al que han llegado estos estudiantes. En rasgos generales se trata de una experiencia novedosa para ellos, ya que no suelen trabajar con la idea de asimilar un concepto tan complejo en todas sus facetas desde el inicio de las explicaciones, pero que, observando el desarrollo de la Unidad Didáctica, ha dado buenos resultados en buena parte de la clase.

El objetivo de este trabajo es pues el analizar como este tipo de método de enseñanza tiene éxito en cuando a la comprensión de conceptos clave en nuestra asignatura, facilitando a los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje y la creación de su propia estructura de conocimientos.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

En la actualidad, el sistema educativo y la mayoría de los centros utilizan una metodología tradicional en la enseñanza de la Historia, basada en el estudio memorístico de los contenidos que aparecen en los libros de texto o los que imparte el profesor a través de clases basadas en el método expositivo, por lo que la aproximación al contenido se hace de una forma rutinaria y memorística¹. A través de esta metodología lo único que se consigue es que el alumno reproduzca los contenidos aprendidos de memoria en una prueba final del tema, casi siempre sin que los conceptos se estructuren en su red interna y por lo tanto, sin alcanzar la comprensión de los conceptos, y por ende, de la materia. A través de esta metodología, alcanzar el aprendizaje significativo tan vigente en las teorías del aprendizaje desde que Ausubel lo enunció, es una misión muy difícil.

Pese a ello, también hay un debate sobre los procesos de investigación-acción en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el área que nos ocupa, en el de Ciencias Sociales. A través de nuevos métodos como el aprendizaje a través de conceptos, se está buscando potenciar esta comprensión por parte de los alumnos para que construyan su propia concepción de la materia a través de un mecanismo de andamiaje del conocimiento con el trabajo directo con fuentes y diferentes acercamientos a los conceptos. La teoría del *learning cycle* es la que se basa en el aprendizaje de conceptos constando de tres fases, una de exploración del concepto, una segunda dónde el alumno construye su propio concepto, y una tercera de aplicación y transferencia.

Estos conceptos importantes, que son los que articulan y organizan fenómenos específicos para dar sentido a los procesos históricos son los denominados como *colligatory concepts*² (como es el caso que nos ocupa, el concepto de imperialismo); la comprensión de estos conceptos depende también de la comprensión de otros que son más concretos. La capacidad para utilizar adecuadamente estos conceptos es clave para que los estudiantes accedan a una representación útil del pasado histórico. Si esta metodología compuesta por la comprensión de conceptos clave en el estudio del tiempo histórico tuviera éxito y se llevara a cabo, los alumnos serían capaces de establecer estructuras mentales que dieran coherencia al contenido tratado en los diferentes temas, además de la aproximación a un vocabulario al que muchas veces no están acostumbrados y les podría resultar confuso. Las investigaciones realizadas en

¹ Richard Paul y Linda Elder (1995), “El contenido es pensar, pensar es el contenido”, *Journal of Development Education*, 19(2), 34-35.

² Peter Lee. (2011), “History education and historical literacy”. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.

diferentes centros, con alumnos de diferentes edades muestran que la comprensión de conceptos históricos por parte de los alumnos es más limitada de lo que se podría presuponer³.

Al definir un concepto, los alumnos descartan y añaden ideas, reinterpretan a su manera los puntos de vista, emiten diferentes juicios de valor... en resumen, se implican de forma activa con el concepto, forzando a construir su propia comprensión; para ello es también clave el papel del profesor al proporcionar entornos de aprendizaje adecuados para que los estudiantes produzcan este proceso de construcción y desarrollos ciertas capacidades. Los estudiantes, al desarrollar estas diferentes formas de acercarse y experimentar a los conceptos, desarrollarán también su propia forma de ver la información proporcionada, así como su propia forma de concebir el mundo⁴. Este razonamiento es lo que les lleva hacia la comprensión y asimilación de la materia, es decir, lo que les lleva hacia el aprendizaje significativo y no a uno superficial memorístico que únicamente les lleva a la superación de una prueba objetiva al final de la unidad.

Al diseñar una programación de un curso, realmente lo que se está haciendo es una hipótesis. Hay una hipótesis con respecto al objetivo y a la metodología, pero nunca se sabe si va a dar los resultados que se buscan. Por tanto hay que entender la docencia como una hipótesis y como un terreno de investigación. Al hablar de metodologías como esta, la cual se corresponde con la innovación educativa, sin duda estamos hablando de un proceso de investigación-acción; este tipo de procesos se basa en la realización de una investigación para aplicarla a la modificación de la práctica, como es el caso de este aprendizaje de conceptos. Esto es defendido por autores como Stenhouse o Elliot entre otros⁵.

A la hora de aplicar estas nuevas metodologías de acción-experimentación en el aula, debemos de partir siempre de unas hipótesis, las cuales a través del análisis cualitativo de los resultados daremos por satisfechas o no, siempre pudiendo hacer variaciones durante el transcurso del ejercicio innovador. Estas hipótesis se refieren a la comprensión por parte de los alumnos de diferentes niveles de estos conceptos que engloban el conocimiento del proceso histórico. Pero a la hora de llevar a cabo este tipo de nuevas propuestas, tenemos que enfrentarnos con dificultades como puede ser el tiempo del que disponemos en el aula; como ya he venido comentando, desde

³ Mario Carretero (2011), "La dificultad para comprender los conceptos históricos", *Comprensión y aprendizaje de la historia*. En L.F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuahtémoc, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

⁴ Juan Ignacio Pozo (1999), "Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas", "Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional", *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), 513-520.

⁵ Elliott, J. (2011), "The Educational Action Research and the Teacher". *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3

los centros y las instituciones se prima el hecho de realizar una secuenciación de contenidos tradicional y basada en el método expositivo, por lo que el margen para jugar con otras metodologías y trabajar con otros recursos es más pequeño de lo que nos gustaría (estas actividades innovadoras usualmente requieren más tiempo para tratar menos contenido). También debemos de enfrentarnos a otro tipo de dificultades, como los diferentes niveles cognitivos de los alumnos, los diferentes acercamientos que han realizado anteriormente a los conceptos en Ciencias Sociales... pero sobre todo al hecho de que a los alumnos les resulta costoso el hecho de cambiar la metodología a la que han estado acostumbrados, para pasar a una más activa dónde el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a ellos, es decir, pasando a producirse un aprendizaje activo.

3. Presentación del problema objeto de estudio

La Unidad Didáctica que expliqué a mis alumnos fue la relativa al período comprendido entre 1870 y 1914, titulada como *La época del Imperialismo*. Dentro de esta Unidad, qué mejor que escoger que el propio concepto de imperialismo, un concepto muy potente, el cual tiene muchas dimensiones intrínsecas, y cuya comprensión afecta a la comprensión de muchas situaciones que todavía rigen a día de hoy, es por ello que decidí escogerlo en vez de “subconceptos” más concretos que podemos encontrar dentro del compendio de conceptos que supone el propio concepto de imperialismo. Debido a ser un concepto tan complejo, es necesario acotar sus rasgos y adaptarlos a lo que queremos que consigan unos alumnos de 4º de la E.S.O., como es el caso que nos ocupa, es por ello que he aislado cuatro rasgos fundamentales y cuya comprensión llevan a la comprensión del concepto por completo, así como de la mayor parte de la Unidad. Estos rasgos son, la legitimación, la relación de la expansión imperialista con la revolución industrial y el capitalismo, los factores de dominio y la rivalidad entre las naciones.

Legitimación: La expansión de las diferentes potencias a lo largo y ancho de la mayor parte del mundo vino dada a través de una serie de justificaciones para defender las tesis de cada una de ellas. Defendidas a través de la prensa, o a través de discursos políticos, la clase política y los empresarios, que casi siempre coincidían, trasladaban así sus pretensiones personales y sus ansias de riqueza económica a todos los ciudadanos de las jóvenes naciones, consiguiendo así disfrazar sus propios intereses con los de un cuerpo abstracto, la nación. Fue esta legitimación basada en la propaganda la que llevó al imperialismo a su máxima expresión, ya que su éxito redundó en que todos se sentían como parte de la gloria de estas naciones por dominar un pedazo de tierra a miles de kilómetros de la metrópoli. Encontramos aquí diversos tipos de legitimaciones, desde las económicas, a las políticas, pasando por las demográficas o simplemente para evitar el fortalecimiento de otras potencias.

Relación con la revolución industrial y el capitalismo: Uno de los puntos más importantes del concepto de imperialismo es que los alumnos no lo comprendan como algo aislado dentro de su concepción de la Historia, sino como algo relacionado con los hechos que han venido estudiando en las unidades anteriores, al igual que relacionado con la inmediatamente posterior relativa a la Gran Guerra. Es importante que comprendan que el imperialismo es una consecuencia directa del triunfo de la economía capitalista en las potencias europeas y aquellas que lo van a abrazar, así como de los grandes avances en todos los ámbitos que trajo consigo la revolución industrial. Así mismo comprender las necesidades que conllevan estos avances para un estado de la época es también importante para relacionar los contenidos.

Los factores de dominio: Así como con las causas y justificaciones del imperialismo, es importante también que los alumnos conozcan a través de qué medios y en qué se basaba el dominio ejercido por las potencias en los territorios colonizados, incluso con países con una gran tradición e historia como podía ser China; la comprensión de este rasgo es de las más sencillas, ya que han venido estudiando esto en las anteriores unidades relativas a la industrialización y la constitución de los estados modernos. Todo esto se relaciona también con los rasgos anteriores creando un mapa mental ya de por sí bastante completo en el alumno.

La rivalidad entre las naciones: Este es el rasgo más amplio y más complejo de todo el concepto del imperialismo, pero a su vez es el que permite entender en su totalidad el concepto, actuando también como un “siguiente nivel” de comprensión de todos los demás rasgos. Los alumnos deben de comprender como de la rivalidad comercial entre empresas y burgueses adinerados, se pasa a una rivalidad entre naciones que defienden esos intereses extrapolados a un nivel nacional, es decir, la mezcla de los intereses particulares con los intereses de los estados, asimismo, como la dominación imperialista repercute en todos los ámbitos de las naciones, tanto a nivel interno como a nivel externo, y las relaciones entre ellas, sobre todo en forma de tensiones y conflictos de intereses de muy variada tipología. También deben de comprender el carácter nacionalista de estas rivalidades, y del imperialismo en su totalidad, como un medio de expresión nacional y de los valores de un pueblo, muchas veces frente a un rival o frente a culturas consideradas inferiores.

Para pasar a analizar el grado de conocimiento que han adquirido los alumnos nos vamos a basar en una serie de cuestiones, las cuales categorizaremos según el grado de conocimiento al que hayan llegado los alumnos analizando los recursos de los que nos valdremos, sobre todo respuestas a preguntas planteadas durante la explicación. Estas cuestiones están relacionadas con los rasgos enunciados en el apartado anterior, teniendo cuatro, cada una relativa a un rasgo:

- ¿De qué modo entienden y valoran las justificaciones que las potencias coloniales hacían en la época del dominio de otros países y territorios, incluso haciendo uso de la fuerza?
- ¿Hasta qué punto comprenden el imperialismo como una consecuencia de la revolución industrial capitalista?
- ¿Cómo se explican la capacidad de dominio imperialista de las potencias europeas sobre tan vastos territorios, incluso sobre países de gran tradición, con estados bien asentados como China o Turquía?
- ¿Hasta qué punto comprenden la naturaleza de la rivalidad imperialista? ¿Comprenden la forma en que se vinculan en la época los intereses económicos particulares con los intereses de estado?

Dentro de cada una de estas cuestiones estableceremos unos criterios para la categorización de los alumnos dentro de determinados niveles de conocimiento del concepto, pasa así poder analizar sus respuestas y obtener unos datos concluyentes.

4. Metodología

La idea inicial era la de, antes de comenzar a impartir los contenidos de la Unidad Didáctica, presentar el concepto y que su comprensión ayudara a la comprensión de toda la Unidad, ya que podría decirse que toda ella es el concepto; mi tutora estaba completamente de acuerdo con esta idea.

A través de unos textos y alguna imagen, los alumnos debían de responder a determinadas preguntas planteadas en común, cuya respuesta se encontraba implícita en estos recursos que acababan de trabajar, pero respuestas a las cuales también se podía llegar relacionando los conocimientos previos que tenían de anteriores unidades con que nos atañe. Esto lo planifiqué para que ocupara una sesión, con el trabajo de los recursos (los cuales se encuentran en el anexo de este trabajo) y las respuestas de los alumnos, y si no diera tiempo, utilizar el comienzo de la siguiente sesión también.

Esto se vio trastocado por dos motivos; el primer día del Practicum, mi tutora tenía planificado corregir el examen que habían realizado los alumnos de 4º de la E.S.O sobre otro tema, quedando unos 20 minutos al final de la clase, es por ello que los aproveché para plantearles a mis alumnos, antes del trabajo con los textos que tenía planificado, una cuestión general sobre el imperialismo. Para ello les proyecté una imagen (*The Devilfish in Egyptian waters*), y les pregunté qué es lo que representaba para ellos, teniendo que escribirlo en un papel; tras identificar lo que aparece en la imagen y una breve explicación, les planteé otra pregunta, en este caso, ¿cómo es posible que las potencias coloniales puedan dominar grandes territorios?, una pregunta a la cual pueden aproximarse sólo con los conocimientos previos.

La segunda variación se produjo al comprobar cómo transcurrió la sesión dedicada plenamente al ejercicio de innovación con un grupo. Con el grupo de 4ºB les planteé una serie de cuestiones para que plasmaran las respuestas en un folio que me debían de entregar al final, en concreto 9 cuestiones más una reflexión final. Al llevarlo a cabo me di cuenta de que el hecho de parar tanto la explicación y la lectura de los textos para que escribieran sus respuestas hacia la clase mucho más lenta y tediosa, por lo que, con el grupo de 4ºC, varias de estas cuestiones las respondimos oralmente, escogiendo aquellas que más podían servir para analizar sus conocimientos sobre el concepto para plasmarlas por escrito; así el ritmo de la clase fue más llevadero y cómodo para los alumnos.

Los textos utilizados, además de la imagen que ya he comentado, son extractos todos ellos de obras de la época, tanto de libros, como de discursos políticos, así como de recortes de prensa. Además, en ellos encontramos diferentes visiones del imperialismo, centrándonos en la británica, con personajes como Cecil Rhodes o Chamberlain, y la francesa, con varios textos de Jules Ferry. Con todos estos textos los alumnos pueden observar diferentes justificaciones del imperialismo, entrando de lleno en el concepto y en su explicación.

El orden de exposición fue el siguiente, en primer lugar, trabajamos el texto de Chamberlain, planteando la siguiente cuestión

- ¿En base a qué puede estar justificada la superioridad racial que se postula en el texto?

Continuando con el texto de Jules Ferry de su *Discurso ante la Cámara de los Diputados*, dejando el último párrafo para el final, y preguntando dos cuestiones:

- ¿Por qué motivo había naciones con excedente de población, capital o productos?
- ¿Qué se busca con la expansión colonial?

Volvimos a trabajar otro texto de Jules Ferry, en este caso un extracto de *Tonkín et la mère patrie*, con tres cuestiones más:

- ¿Qué opinión tiene el imperialismo francés de la expansión colonial?
- ¿Cuáles son las naciones más capacitadas para ello?
- ¿Con qué sistema económico se corresponde esta expansión colonial?

Volviendo al caso británico, leímos el texto de Cecil Rhodes *Carta al periodista Stead*, acompañado de la famosa viñeta conocida como *el coloso de Rhodes*, con dos cuestiones más:

- ¿Quiénes se beneficiaban en mayor medida de la nueva situación económica?
- ¿Qué actitud crees que tenían estos empresarios-políticos-colonizadores? ¿Por qué tenían tanto poder?

Para finalizar con los textos, volvimos al párrafo final del primer texto de Ferry, con una última cuestión:

- ¿Cuál es la justificación del imperialismo en última instancia?

A modo de conclusión les planteo que reflexionaran con todo lo que habíamos visto y que se expliquaran explicando como ellos creían que la expansión colonial pasó de ser una rivalidad comercial a ser una cuestión de estado y una rivalidad entre naciones.

Como he comentado, con el grupo de 4ºC estas preguntas se vieron reducidas de esta idea inicial a únicamente 5 preguntas por escrito y el resto respondidas oralmente durante el transcurso de la sesión. Estas preguntas fueron, siguiendo el mismo orden de lectura de textos:

- ¿En base a qué los británicos se consideran una raza superior?
- ¿Qué es lo que se buscaba con la expansión colonial?
- ¿Cuál es la opinión del imperialismo francés acerca del dominio colonial?
- ¿Quiénes fueron los más beneficiados de esta nueva situación?
- Explica cómo la expansión colonial pasó de ser una rivalidad comercial a una cuestión de estado y una rivalidad entre naciones

Podemos observar que a grandes rasgos, estas cuestiones responden a todo lo que nos concierne para analizar las hipótesis planteadas, además de las respuestas orales a aquellas preguntas que no se han visto plasmadas por escrito. Esto supuso todo un acierto desde mi punto de vista, ya que el ritmo de la clase fue mejor que con el primer grupo. El hecho de plantear oralmente preguntas en lugar de por escrito no afectó a una menor comprensión del concepto, sino que se puede calificar como un modo diferente.

El uso de las respuestas realizadas por los alumnos a las cuestiones es lo que nos va a servir para realizar el análisis y la categorización del grado de conocimiento que alcanzaron del concepto. Las preguntas no se adscriben ninguna a un rasgo específico ni a la respuesta concreta a alguna de las hipótesis planteadas, excepto la reflexión final que es la que más nos puede servir para analizar tanto los tres primeros rasgos propuestos, como sobre todo el último relativo a la rivalidad entre naciones.

Los resultados han sido en su mayoría positivos en los dos grupos, en el sentido de que casi la totalidad de respuestas son válidas para analizar, teniendo en este 25 respuestas en cada grupo, faltando únicamente la de un alumno del grupo de 4ºC que no se encontraba en clase durante la sesión de la actividad de innovación. Además de las respuestas al conjunto de preguntas, tenemos también las reflexiones iniciales a la imagen proyectada como introducción del concepto.

5. Presentación de resultados

Como he venido explicando, la experiencia de innovación se realizó los primeros días de mi estancia en el centro, ya que consideramos que lo más conveniente era realizarla antes de la explicación de toda la Unidad para ayudar a la comprensión de todo el tema a los alumnos. Eran dos grupos de 4º de la E.S.O., con los cuales utilicé la parte final de una sesión que faltaba para acabar la Unidad anterior, y la primera de la Unidad que yo imparti.

La actividad se desarrolló de una forma amena y didáctica gracias a la proyección tanto de los textos como de imágenes. Como ya he comentado, al realizar primero la experiencia con un grupo, pese a que se desarrolló sin problemas, advertí que quizá funcionaría mejor si combinara las preguntas orales y escritas, como así realicé con el segundo grupo, y las sensaciones fueron mejores. Algunos alumnos no comprendían la dinámica de este ejercicio ya que no están habituados a trabajar así, e incluso alguno de ellos no comprendía alguna pregunta de las que planteé, como así lo han hecho constar sin ningún tipo de problema en la información que obtuve por escrito.

El hecho de realizar este ejercicio al comienzo de la Unidad fue enriquecedor para los alumnos, según lo que percibí durante el desarrollo de mi Unidad Didáctica; algunos puntos importantes, como las causas de la expansión colonial, habían sido asimiladas por la mayor parte de los alumnos gracias a las lecturas durante la sesión de innovación y a las aclaraciones que se les dieron.

En cuanto al contexto del aula, por un lado tenemos al grupo de 4ºB, compuesto por 25 alumnos en total. Este grupo, es el denominado por los propios estudiantes como “el de letras”, y nos encontramos con 16 chicas y 9 chicos; con respecto a los materiales disponibles en el aula no hubo ningún problema, ya que se encontraba perfectamente equipada con un ordenador, proyector y pantalla, suficiente para llevar a cabo la actividad. Con respecto al grupo de 4ºC, está compuesto por 26 alumnos, pero pese a ello sólo obtuve 25 hojas en las que plasmaron sus respuestas, ya que el día de la sesión de innovación, faltó un alumno; en este caso, según también por los propios alumnos, este era el grupo “de ciencias”, ya que las optativas que tenían estaban orientadas más hacia esa rama, una característica de este grupo a tener en cuenta es la mayor pasividad general con la que se tomaban la asignatura con respecto al otro grupo, no solo el ejercicio de innovación.

De la clase de 4ºC he seleccionado, de las 25 respuestas obtenidas, como válidas únicamente 14 de ellas, ya que el resto o no se encontraban totalmente estructuradas, o bien únicamente respondían palabras o frases calcadas del texto o de la explicación dada. Por otro lado, del grupo de 4ºB, he descartado 11 respuestas por los mismos

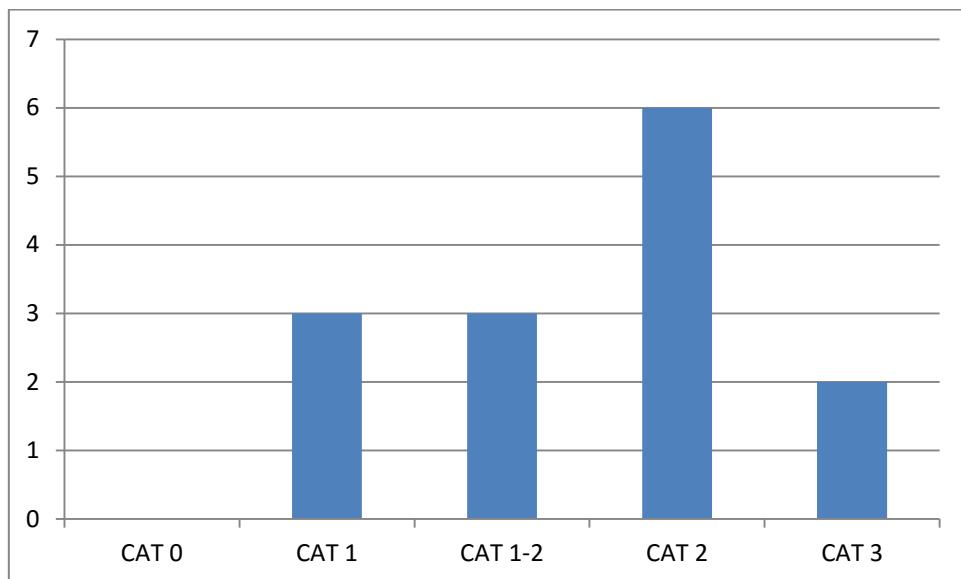
motivos, incluso alguno por ser un texto ininteligible, quedando 14 respuestas válidas, al igual que en el otro grupo.

El análisis de los resultados se va a realizar de la siguiente forma. Cada una de las hipótesis planteadas ha sido categorizada según niveles de conocimiento; analizando la información obtenida con las respuestas de los alumnos, vamos a discernir a qué nivel de conocimiento de cada rasgo han llegado a través de las ideas que han plasmado sobre el papel.

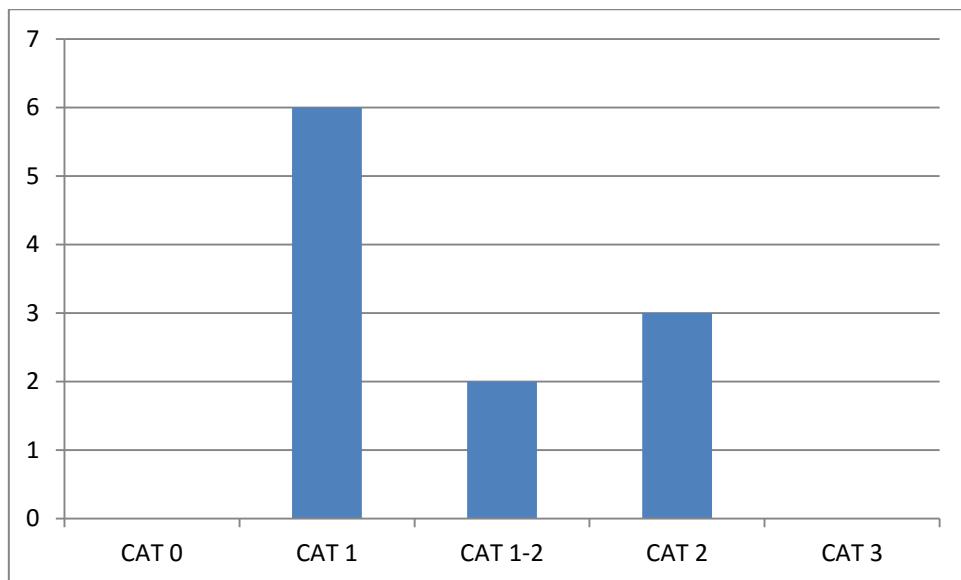
Estas son las hipótesis, sus categorías y las gráficas que representan cuantos alumnos han llegado a las determinadas categorías:

- **¿De qué modo entienden y valoran las justificaciones que las potencias coloniales hacían en la época del dominio de otros países y territorios, incluso haciendo uso de la fuerza?**

CAT 0	No enuncian ninguna de las justificaciones tratadas en los textos	
CAT 1	Enuncian la superioridad racial, cultural y tecnológica	Raza, superioridad cultural, civilización, industrialización
CAT 2	Relacionan las justificaciones con la necesidad de recursos, mercados y capital para seguir creciendo, debido a la industrialización capitalista	Búsqueda de mercados, inversión, comercio, recursos, necesidad de materias primas, mano de obra
CAT 3	Establecen un discurso del capitalismo y sus necesidades como el fondo de las justificaciones imperialistas, así como las consecuencias de los avances en relación con la expansión. Añaden a este discurso el carácter	Capital, necesidad de colocar excedentes (poblacionales, de productos...), triunfo de la nación, intereses nacionales, explosión demográfica



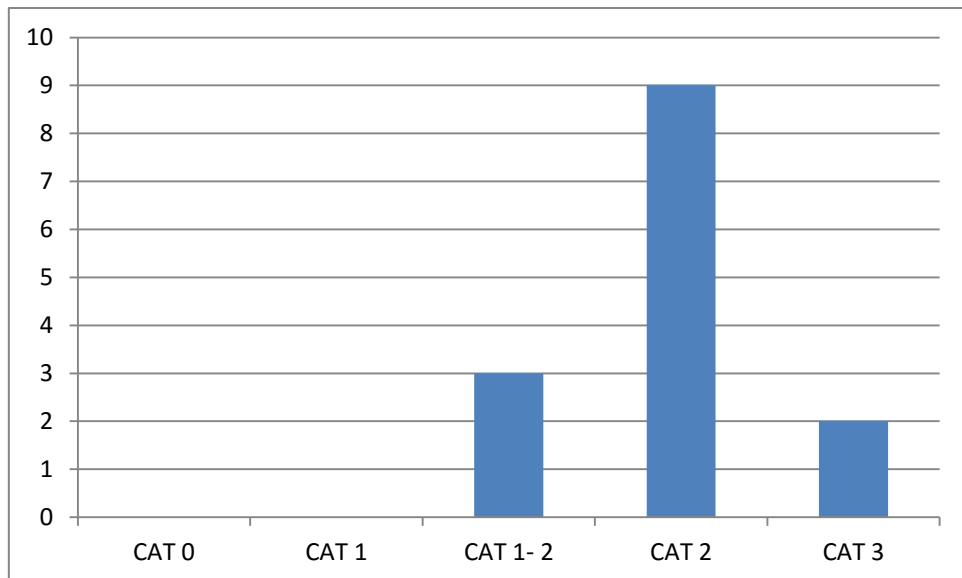
Resultados de 4ºB con respecto a la primera hipótesis



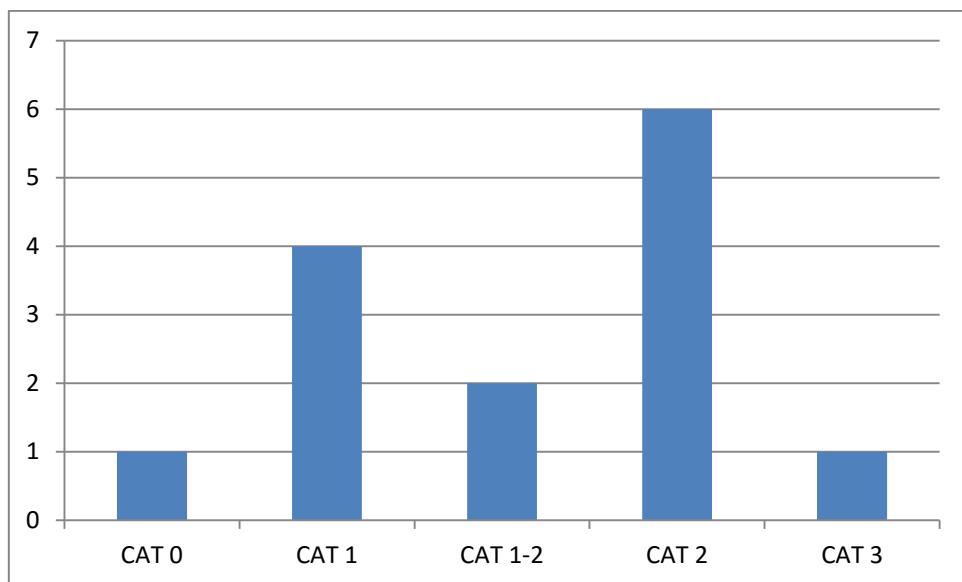
Resultados de 4ºC con respecto a la primera hipótesis

- ¿Hasta qué punto comprenden el imperialismo como una consecuencia de la revolución industrial capitalista?

	No demuestran comprender el imperialismo dentro de la sucesión del tiempo histórico	
CAT 0		Ninguna referencia a otros procesos históricos relacionados, pero si al imperialismo como un proceso separado
CAT 1	Entienden el imperialismo como un suceso aislado, que no forma parte de un proceso histórico continuo, sin relacionarlo con la industrialización	
CAT 2	Relacionan el imperialismo con los avances tecnológicos conseguidos durante el siglo XIX	Industrialización, avances técnicos, relación expansión-necesidad
CAT 3	Relacionan el imperialismo con todas las facetas de la evolución económica y social que sufrieron los países que desarrollaron plenamente la industrialización durante el siglo XIX	Nuevas clases sociales, ideas nacionalistas, burguesía, mejoras técnicas, sociales y cambios culturales



Resultados de 4ºB con respecto a la segunda hipótesis

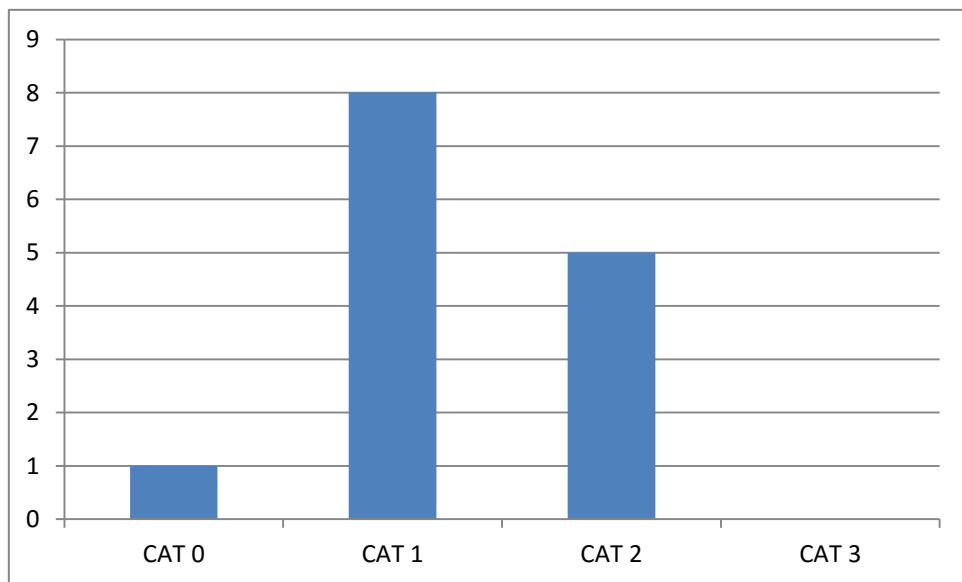


Resultados de 4ºC con respecto a la segunda hipótesis

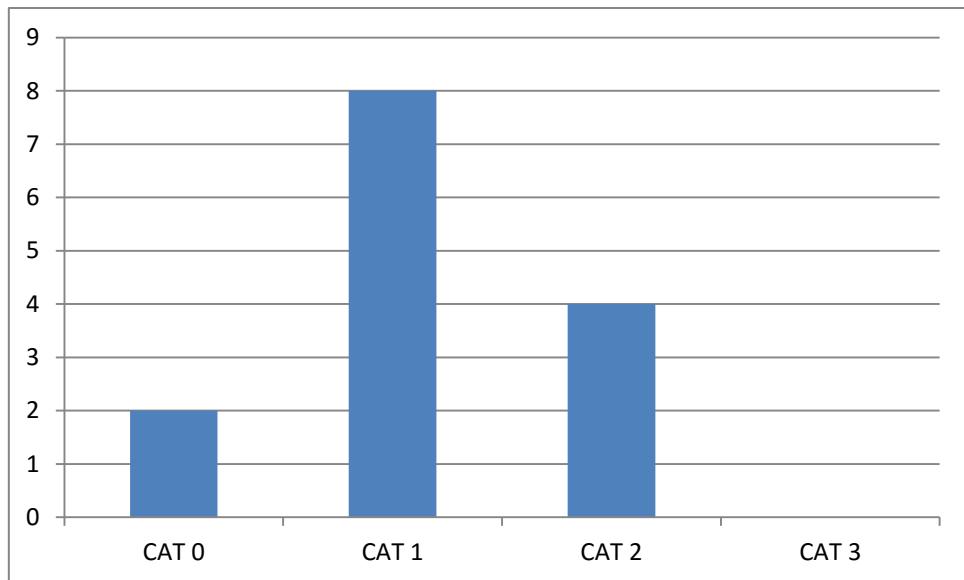
- ¿Cómo se explican la capacidad de dominio imperialista de las potencias europeas sobre tan vastos territorios, incluso sobre países de gran tradición, con estados bien asentados como China o Turquía?

CAT 0	No se explican cómo una potencia puede dominar territorios tan extensos
--------------	---

CAT 1	Comprenden que la superioridad tecnológica y militar permite este dominio	Mejora tecnológica, superioridad armamentística
CAT 2	Manifiestan el conocimiento de los procesos de construcción de estados modernos durante el XIX y su supremacía a todos los niveles frente a otras culturas o pueblos, siendo esto lo que permite este dominio	Identidad de nación, identidad cultural, unión con respecto a la grandeza de la nación, nueva política
CAT 3	Comprenden como el hecho de esta superioridad hace que países bien establecidos no tengan ninguna oportunidad frente a las potencias y se produzca un dominio de facto por su parte	Cultura moderna occidental y su superioridad frente a el retroceso de otras sociedades y su no evolución



Resultados de 4ºB con respecto a la tercera hipótesis

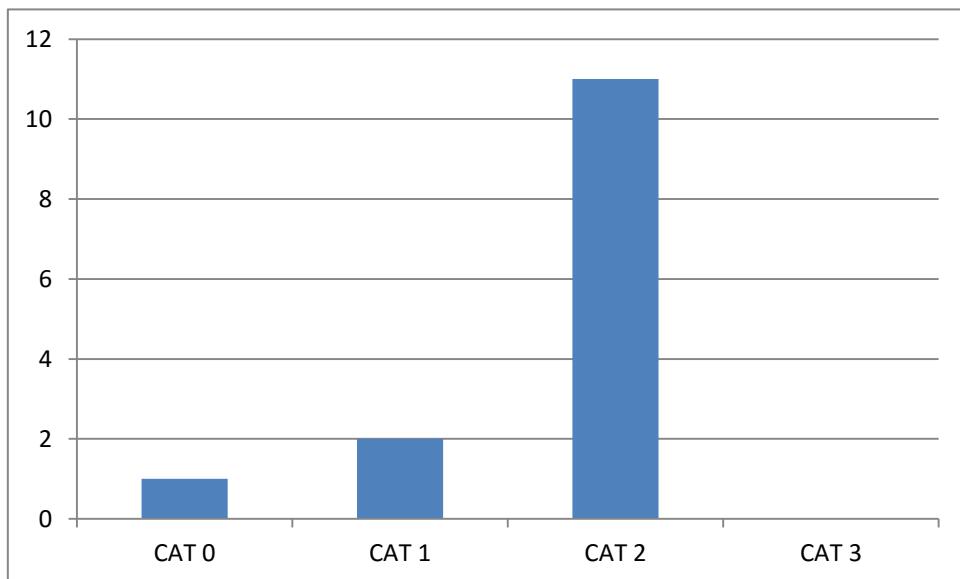


Resultados de 4ºC con respecto a la tercera hipótesis

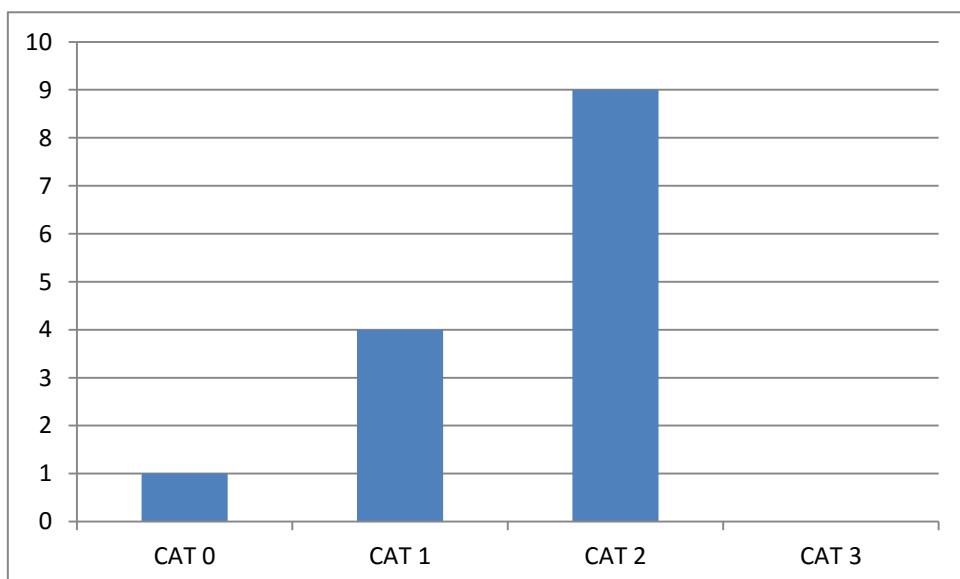
- ¿Hasta qué punto comprenden la naturaleza de la rivalidad imperialista?
¿Comprenden la forma en que se vinculan en la época los intereses económicos particulares con los intereses de estado?

CAT 0 CAT 1 CAT 2	No relacionan el dominio imperialista con el nacionalismo	Oposición al otro, nacionalismo frente a otras naciones, uso político del sentimiento nacional
	Entienden el dominio imperialista como la expresión del poder de la nación frente a la grandeza de otras naciones	
	Entienden el dominio imperialista como la búsqueda de poder económico, asociado a la grandeza de la nación frente a otras	

CAT 3	<p>Relacionan la rivalidad imperialista con la rivalidad comercial de compañías particulares, confundiéndose con los intereses nacionales del estado.</p>	<p>Intereses particulares, protección, monopolio, el uso político los intereses privados se convierte en aspiraciones nacionales</p>
--------------	---	--



Resultados de 4ºB con respecto a la cuarta hipótesis



Resultados de 4ºC con respecto a la cuarta hipótesis

6. Discusión de resultados y conclusiones

En cuanto a los resultados, voy a pasar a analizarlos de cuestión en cuestión, realizando al final una conclusión general sobre los resultados obtenidos. Es complicado sacar

Comenzando con la primera hipótesis, observamos que hay pequeña una variación entre los dos grupos, siendo en 4ºB la categoría en la que más alumnos encontramos la 2, mientras que en 4ºC es la 1, también observamos que en este grupo hay un alumno más que alcanza la categoría 3. La respuesta a esta cuestión se encontraba repartida entre las primeras preguntas lanzadas a los alumnos y la mayor complicación encontrada ha sido la forma de redacción de los alumnos con respecto a estas ideas, ya que se encontraban repartidas y no correctamente enunciadas en su mayoría, aunque la idea del rasgo se encontraba en sus respuestas. Por lo general podemos decir que los alumnos de 4ºB han llegado a un nivel de comprensión más alto en este aspecto que sus compañeros. También tenemos que esta hipótesis, junto con la siguiente, es una de las que he visto necesario incluir una categoría intermedia entre la 1 y la 2, ya que encontraba en algunas respuestas pequeños trazos de ese segundo nivel pero sin terminar de aterrizar en ese nivel por completo.

En cuanto a la segunda hipótesis también encontramos el hecho de que se ha incluido una categoría intermedia entre la categoría 1 y la categoría 2. Encontramos también variaciones entre los dos grupos, en 4ºC observamos que hay 4 alumnos en la categoría 1, mientras que en el grupo de 4ºB no tenemos ningún alumno en esa categoría, siendo, de lejos, la categoría número 2 en la que hay más alumnos. En cuanto a esta hipótesis, también ha resultado un poco complicado categorizar las respuestas, ya que en muchas de ellas se encontraba intrínseca la idea de relacionar el imperialismo con todo el proceso histórico anterior del siglo XIX, pese a que no lo nombraran por completo.

La tercera hipótesis ha sido la más compleja de comprobar para su análisis, ya que ninguna de las preguntas realizadas directamente a los alumnos aludían directamente a ella, pero siendo un rasgo del concepto debía de aparecer en las explicaciones a las preguntas realizadas. En este caso, los resultados sí que han sido similares, con la mayoría de los alumnos situándose en la categoría 1 de esta cuestión, siendo los que más alto han llegado los que lo han hecho a la categoría 2. Con respecto a la categoría 3, ningún alumno la ha alcanzado; esto creo que se debe a que no ha habido ninguna pregunta dirigida directamente hacia ello, por lo que no se han centrado tanto en este rasgo como en los anteriores, con respecto a los cuales sí que había preguntas bastante dirigidas.

La última cuestión es la más compleja de todas, y la que marca si la comprensión del concepto ha sido la adecuada o no. En mi opinión, también era el más complicado de alcanzar, y es debido a ese que ningún alumno ha atravesado la barrera existente entre las categorías 2 y 3, aunque si ha habido algunos alumnos que se han acercado pero sin terminar de entrar de lleno en lo que he considerado como la categoría de máxima comprensión del rasgo. Aquí los resultados también han sido similares entre los dos grupos, teniendo mayoría de alumnos en la categoría 2; la información relativa al grado de conocimiento de esta cuestión ha sido sacada tanto del discurso general que articularon todas las respuestas, pero sobre todo de la reflexión final que iba encaminada a la resolución de esta cuestión.

Como he venido diciendo, considero que en la comprensión del último rasgo se encuentra intrínseca la comprensión de casi todo el concepto, así como muchas percepciones de los demás rasgos; es por ello que podemos considerar, en rasgos generales, que el ejercicio de innovación ha funcionado bien, pero no ha sido un éxito, ni siquiera los alumnos brillantes en todos los niveles han sido capaces de realizar una intromisión tan profunda en el rasgo relativo al porqué de las rivalidades entre naciones, pese a que la reflexión final venía precedida por pistas como el papel que jugaban los empresarios imperialistas, tomando como ejemplo la figura de Rhodes. Pese a ello, la mayoría han llegado a un nivel de conceptualización mínimo sobre cada rasgo, siendo contados los casos de categorizaciones de nivel 0.

Esto se ha visto más o menos reflejado en las calificaciones de la prueba final de la Unidad Didáctica, dónde los suspensos han sido relativamente bajos, teniendo 4 en un grupo y 5 en otro, con notas cercanas al 5. Los sobresalientes también han sido contados, por lo que podemos ver cómo, al igual que en el ejercicio de innovación, encontramos una mayoría de alumnos en los niveles “medios” del concepto, que sin llegar a dominarlo totalmente, comprenden varias de sus categorías.

Los alumnos acogieron la actividad con relativa extrañeza, y no comprendieron muy bien su encaje en el contexto de la explicación de una Unidad Didáctica tal y como venían haciendo. Incluso algunos de ellos han dejado preguntas en blanco porque no comprendían el hecho de que se les preguntara o detallando qué es lo que exactamente no entendían (siendo uno de los motivos por los que he descartado algunas respuestas para su análisis); esto se puede deber al hecho de que el ejercicio de innovación se realizó antes de comenzar a tratar la Unidad en sí como ellos están acostumbrados, metafóricamente podríamos decir que este fue otro modo de comenzar a ponerse las “gafas” con las que ellos ven los conceptos que van aprendiendo con cada nuevo tema.

En resumen, la actividad funcionó de una manera adecuada, habiendo alcanzado los alumnos un nivel de conocimiento del concepto también relativamente adecuado. En mi opinión, si los alumnos estuvieran más habituados a este tipo de aproximación de

conceptos importantes en asignaturas como pueden ser las Ciencias Sociales, este tipo de ejercicios funcionarían mejor, y verían reflejados sus resultados en las evaluaciones; afortunadamente parece que hoy en día cada vez más los docentes se van adentrando más en este tipo de ejercicios que hacen despertar de una mayor forma la capacidad de pensamiento y de razonar de los alumnos.

7. Bibliografía

Para su uso general y sobre el trabajo a través del aprendizaje de conceptos:

- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Para el estado de la cuestión:

- PAUL, R., ELDER, L. (1995). “El contenido es pensar, pensar es el contenido”, *Journal of Development Education*, 19(2), (págs. 34-35).
- CARRETERO, M. (2011). “La dificultad para comprender los conceptos históricos”, *Comprensión y aprendizaje de la historia*. En RODRÍGUEZ, L. F. y GARCÍA, N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (págs. 69-104). Cuauhtémoc, México D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- POZO, J. I. (1999). “Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas”, “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”, *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), (págs. 513-520).
- ELLIOTT, J. (2011). “The Educational Action Research and the Teacher”. *Action Researcher in Education*, 1(1), (págs. 1-3)
- LEE, P. (2011). “History education and historical literacy”. En DAVIES, I. (Ed.), *Debates in History Teaching* (págs 63-72). Oxon & New York: Routledge.

Para la Unidad Didáctica:

- HOBSBAWN, E., J. (2003). *La Era del Imperio: 1875-1914*. Barcelona: Crítica

Anexos

Texto nº1

"La política colonial se impone en primer lugar en las naciones que deben recurrir o la emigración, ya por ser pobre su población, ya por ser excesiva. Pero también se impone en las que tienen o bien superabundancia de capitales o bien excedente de productos ésta es la forma moderno actual más extendida y más fecunda (...).

Desde este punto de vista, lo repito, la fundación de una colonia es la creación de un mercado (...). En el tiempo en que estamos y con la crisis que pasan todas las industrias europeas, la fundación de una colonia es la creación de una salida. Allí donde permanezca el nudo colonial entre la madre-patria que produce y las colonias que ella fundó, se tendrá el predominio de los productos: económico, y también político.

Hay un segundo punto que debo igualmente abordar: es el lado humanitario y civilizador de la cuestión. Es preciso decir abiertamente que, en efecto, las razas superiores tienen un derecho con respecto a las razas inferiores porque existe un deber para con ellas. Las razas superiores tienen el deber de civilizar a las razas."

"¿Dejarán que otros que no seamos nosotros se establezcan en Túnez, que otros que no seamos nosotros se sitúen en la desembocadura del río Rojo [Vietnam] (...) que otros que no seamos nosotros se disputen las regiones del África ecuatorial? (...) En esta Europa nuestra, en esta competencia de tantos rivales que crecen a nuestro alrededor, la política de recogimiento o de abstención no es otra que el camino de la decadencia."

Jules Ferry. *Discursos ante la Cámara de los Diputados*, París, 1882-1885

Texto nº2

"Es la británica la más grande de las razas dominantes que el mundo ha conocido y, por consiguiente, el poder determinante en la historia de la civilización universal. Y no puede cumplir su misión, que es crear el progreso de la cultura humana, si no es merced a la expansión de la dominación inglesa. El espíritu del país tendrá fuerzas para cumplir esta misión que nos ha impuesto la Historia y nuestro carácter nacional. [...] El Imperio británico, firmemente unido, y los Estados Unidos deben juntos asegurar la paz del mundo y asumir la pesada responsabilidad de educar para la civilización a los pueblos retrasados."

Joseph Chamberlain, discurso al frente del Ministerio de Colonias británico, 1895

Texto nº3

“La política comercial hija de la industrialización. [...] El consumo de Europa está saturado, es imprescindible descubrir nuevos filones de consumidores en otras partes del mundo.”

“Inglaterra tomó la delantera en el mundo industrial moderno porque fue la primera en prever tan lejanos horizontes. Porque vio el peligro que podía resultar para su hegemonía, tras la secesión de Estados Unidos y la separación de Australia, sitió África por los cuatro costados: al sur por la altiplanicie del Cabo; al oeste por el Níger y el Congo; al nordeste por el valle del Nilo y al Este por Swakin.”

“Para impedir que la empresa británica obtenga en su exclusivo provecho los nuevos mercados que se están abriendo a los productos de Occidente, Alemania combate a Inglaterra con su inconveniente e inesperada rivalidad en todas las partes del globo.

La política colonial es una expresión internacional de las leyes de la competencia.”

Jules Ferry, *Tonkín et la mère Patrie*. 1890

Texto nº4

“Estaba ayer en el East End y asistí a una reunión de parados. Escuché fuertes discusiones. No se oía más que un grito: "pan, pan". Cuando regresé a mi casa me sentí todavía más convencido de la importancia del imperialismo (...). Para salvar a los cuarenta millones de habitantes del Reino Unido de una mortífera guerra civil, nosotros, los políticos colonizadores, debemos apoderarnos de los nuevos territorios para colocar en ellos el exceso de población, para encontrar nuevos mercados en los que colocar los productos de nuestras fábricas y de nuestras minas. El Imperio, lo he dicho siempre, es una cuestión de estómago. Si no queréis guerra civil, debéis convertiros en imperialistas.”

Sir Cecil Rhodes. *Carta al periodista Stead*. 1895.

Imágenes

