

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

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

Curso 2014-2015

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

Autor: Carlos Tomás Cisneros Abellán

Directora: Consuelo Casas Matilla



**Universidad
Zaragoza**



ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	[p. 3]
 1. LA PROFESION DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO	 [p. 4 – 12]
<i>1.1 Las competencias generales adquiridas</i>	[p. 4 – 9]
<i>1.2 Competencias transversales</i>	[p. 9 – 10]
<i>1.3 Competencias específicas de las Ciencias Sociales</i>	[p. 10 – 12]
 2. SELECCIÓN DE PROYECTOS Y RELACIONES ENTRE ELLOS	 [p. 13 – 21]
<i>2.1 Justificación de la selección</i>	[p. 13 – 14]
<i>2.2 Unidad Didáctica: El renacer de las ciudades</i>	[p. 14 – 17]
<i>2.3 Proyecto de Investigación: La idea del 98</i>	[p. 17 – 20]
<i>2.4 Relaciones entre los proyectos</i>	[p. 20 – 21]
 3. CONCLUSIONES	 [p. 22]
 4. PROPUESTAS DE MEJORA	 [p. 23 – 25]
 5. BIBLIOGRAFIA	 [p. 26 – 27]
 6. TRABAJOS ANEXOS	 [p. 28 – 84]
<i>Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica</i>	[p. 28 – 48]
<i>Proyecto de innovación-investigación</i>	[p. 49 – 83]

0. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ser una memoria reflexiva de los conocimientos teóricos y prácticos integrados durante todo el año, así como señalar algunos aspectos, puntos de interés y propuestas de modificación o confirmación de la práctica docente que puedan ser interesantes.

El contenido de la memoria sigue las pautas de la guía docente y sus apartados con aportaciones personales relacionados con la experiencia del Prácticum y del Máster de Educación Secundaria.

Durante la elaboración de este trabajo he generado un debate interno en materia y cuestiones sobre la educación que no me había planteado con anterioridad y que poseen un gran valor personal a la hora de permitirme plantear y replantear varios de los distintos aspectos tratados en el Máster. Algunas de ellas han sido novedosas para mi formación personal, como el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o las metodologías enfocadas hacia el alumno como protagonista activo de su educación y formación. Otros asuntos, como la importancia del capital cultural familiar o las relaciones entre los diferentes agentes educativos de una comunidad, me han situado en nuevas perspectivas a la hora de abordar algunos problemas educativos como la motivación, el absentismo escolar o la forma de plantearse un modelo educativo.

Por último me gustaría agradecer las diferentes perspectivas y opiniones educativas mostradas por los profesores de las asignaturas y la experiencia práctica en los centros educativos y que brinda una importante fuente de aprendizaje para la formación docente.

1. LA PROFESION DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

1.1 Las competencias generales adquiridas

He llevado a cabo una breve reflexión sobre las competencias que deberían configurar el perfil de un buen docente, partiendo de la clasificación establecida en la Ley Orgánica 2/2006, el Real Decreto 1393/2007 y 1834/2008 y en la Orden 3858/2007.

Competencia 1: Contexto de la actividad docente

Esta competencia se basa principalmente en la administración, legislación y normativa educativa vigente externa e interna de los centros escolares y cómo el marco legal afecta a las decisiones que se toman tanto en torno a las unidades didácticas como a la forma de impartir clase teniendo en cuenta el contexto en el que se inscribe: familias, profesores, alumnos, compañeros, agentes externos... todos ellos son factores relacionados a tener en cuenta a la hora de acometer la labor docente. De esta manera, aspectos como la localización o el barrio donde se sitúa, los materiales de los que se dispone y la experiencia y capacidad de innovación del profesorado influyen decisivamente en los resultados que se busca conseguir.

En la estancia del primer Prácticum se abordó nuclearmente este tema con el fin de adentrarnos y conocer el mapa documental del centro, con textos tan importantes como el Plan General Anual (PGA), Reglamento de Régimen Interno (RRI), Proyecto Educativo del Centro (PEC), Plan de Atención a la Diversidad (PAD) etc. Indirecta pero necesariamente se establecieron diversos contactos con la plantilla de la comunidad educativa. Aquello también me permitió reconocer los numerosos aspectos de las leyes educativas que se fueron sucediendo en España. La parte donde mejor se puede conocer el contexto de la actividad docente suele ser durante el periodo del Prácticum II y III, donde se logra tomar parte e iniciativa en los planes de actuación y enseñanza del centro, lo cual considero una experiencia muy valiosa y cercana a la realidad.

Conocer el ambiente que nos rodea es una tarea bastante complicada porque, aparte de ser variante, también es un proceso continuo que muchas veces te puede provocar desajustes más o menos notorios en la planificación elaborada para ese día. Uno de los aspectos que más me impresionó fue precisamente el esbozo actitudinal que mi tutor hacía sobre sus alumnos, el cómo

ya intuía que algunos aspectos de mis planificaciones de clase no iban a encajar por un motivo o por otro. Saberlos identificar a tiempo (o dicho de otra manera, llevar esta competencia al día en tu formación) supone no solo ahorrarte mucho trabajo, sino también ahorrarte muchas impresiones erróneas, te permite elegir una metodología más adecuada, prevenir algunas situaciones etc.

A la hora de comentar la planificación del currículo para implementarse en un centro docente, es recomendable atender a las condiciones pedagógicas que “pueden influir decisivamente en los resultados de pruebas que, como la utilizada, tienen un alto grado de contenido escolar y disciplinar” (Carretero, 2011, p. 75). Una propuesta educativa interesante podría ser la reflejada por Nichol y Dean (1997), enfocada en el aprendizaje de los conceptos y herramientas, base para el desarrollo conceptual a partir de la transformación y combinación de diferentes redes semánticas; o la fenomenología en las Ciencias Sociales, perspectiva teórica arrojada por Taylor (1987).

Todo ello puede llevarnos a la conclusión de que una buena formación de significados nos permite introducir conceptos y aspectos más complejos en la Historia. No obstante se debe tener en cuenta la dureza que supone para los alumnos el hecho de aprender definiciones y hechos que parecen verdades incuestionables, mezclado con una búsqueda de que sean críticos, razonen y nunca den algo por hecho. Al alumno esta mezcla le resulta desconcertante e incluso contradictoria, y por ello muchas veces declinan el intentar comprender la Historia dado que todo es nuevo para ellos, tanto los datos que aprenden como los mecanismos adecuados para su puesta en cuestión. Rebajar ese nivel de absolutismo que aparece en algunas verdades históricas contrastadas y argumentadas sería una buena opción para que utilicen los conceptos que memorizan.

Competencia 2: Interacción y convivencia en el aula

¿Cómo conocer y ayudar al alumnado a mejorar su formación personal y educativa? Éste es uno de los objetivos que trata esta competencia a la hora de atender los principales elementos que conforman el aula donde se desarrolla la actividad educativa (el profesor, la clase, el ambiente, los recursos, las metodologías educativas, el aprendizaje seleccionado, los juegos cooperativos, la distribución del aula...). Las herramientas de apoyo que se nos ofrecen para tales fines están orientadas hacia el alumno como el verdadero protagonista de su aprendizaje. De esta manera, ámbitos del conocimiento como la psicología del adolescente, la tutoría

orientativa y la formación para ofrecer métodos de resolución de conflictos intelectuales (e incluso interpersonales, otro gran objeto de estudio de una asignatura optativa del Máster titulada “Prevención y resolución de conflictos”) son cruciales para poder identificar, interpretar y actuar ante cualquier evento sucedido en clase.

En la estancia del segundo y tercer Prácticum, la diversidad era un factor a tener en cuenta con algunos alumnos que tenían síndrome leve de TDAH. No obstante, el hecho de que un profesor en prácticas les dé clase es un buen incentivo para comportarse de manera diferente a la habitual, dado que todo cambio que rompa con la monotonía de clase sin que dificulte a su vez el llevar un buen ritmo, es una de las principales maneras de tratar de mantener al alumnado atento y enfocado a sacar el máximo provecho del tiempo diario que emplea en el centro.

La profundización biopsicosocial del individuo, con sus principales problemas y métodos de análisis, la observación y comprensión de las edades mentales y el uso y la influencia del poder docente en clase nos puede permitir darnos cuenta de la tendencia de pensar y juzgar las cosas que tienen nuestros alumnos y la que tenemos nosotros como docentes. La gran dificultad surge a la hora de poner en marcha este entrecruce de interacciones, ya que muchas veces olvidamos que bajo nuestra visión racional yacen otras realidades encerradas (García, 2015). Centrarnos en el discurso crítico y personal del individuo, además de identificar los roles del alumnado y las estrategias y habilidades a seguir, es uno de los mejores indicativos para gestionar bien un grupo en clase.

Competencia 3: Procesos de enseñanza-aprendizaje

El poder sugestivo de las tecnologías de la información tiene una gran capacidad para adentrarse en la memoria y atención del alumnado pero, por otra parte, el descontrol sobre otras acepciones, significados, o los malentendidos generados lo convierte en una herramienta delicada de manejar, ya que como dice Prendes (1998 citado en Rodríguez, 2006):

“no hay que incorporar a la educación todas las innovaciones tecnológicas por el simple hecho de querer estar a la última o ser el profesor más innovador, sino que han de ser respuestas, soluciones, opciones, herramientas entre las que poder elegir.”

Uno de los objetivos como docentes es tratar de que los alumnos adquieran herramientas, habilidades y destrezas del pensamiento que les ayuden a desarrollar su continuo aprendizaje

vital mejorando entre otras cosas su autoeficacia, autonomía, hábito de estudio y empleo del pensamiento divergente y múltiple.

Un ejemplo de los estudiados que me gustaría citar es el método de ensayo-error, el cual considero que posee un gran potencial de *comeback*. El método enseña al alumno que fracasar es rendirse, pero enfrentar después la adversidad que nos muestra el error es aprender. De esta manera todo continúa, se vuelve a intentar de otra manera, se sigue trabajando, se sigue evolucionando, hasta llegar a un punto en el que si se detiene y no lo vuelve a intentar, el fracaso anterior le hará retroceder en su desarrollo. Solo queda avanzar, hacer las cosas bien, buscando aquello que le fortalezca y le empuje a seguir luchando por su mejora. De este paradigma se puede extrapolar la mecánica de actividades, planteamientos y previsiones que se han trabajado a lo largo del curso tanto para la parte teórica en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje como para la parte práctica del uso de las TICs para contribuir al desarrollo cognitivo del alumnado.

El profesor y los alumnos son como las dos caras de una misma moneda. Para que haya una buena comunicación entre ambas caras, deben girar en el mismo sentido para lograr una retroalimentación provechosa así como un clima de aceptación, motivación y confianza en el aula. Si cada uno gira hacia el lado que le plazca, el profesor podría convertirse en un simple agente neutro en su formación. Por ello hay que tener en mente esto cuando se elige una metodología que pueda convenir más a una parte de la clase que a otras y viceversa, que pueda causar incomodidad a los alumnos más acostumbrados, o que permita llevar un ritmo de clase adecuado para la programación didáctica, por ejemplo.

Competencia 4: Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje

A la hora de realizar una programación me sirvió como gran apoyo un documento que lleva por título *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*, publicado en 2013 y localizado en la página web de Educaragón.

La Unidad Didáctica impartida en el Colegio María Auxiliadora de Zaragoza-Salesianas hizo reconsiderar continuamente mi nivel de actuación en torno al eje dual de tiempo invertido y resultados obtenidos. La adversidad directa en un primer contacto con el mundo del profesor del centro educativo es uno de los elementos que considero más poderosos del Prácticum, ya que las planificaciones desiderativas y previsiones realistas del profesor en prácticas se vuelven en su

mayoría una sorpresa desagradable cuando experimenta cómo la práctica en clase decepciona la teoría construida por inadecuación o falta de refinamiento. Por todo ello, nuestra profesión tiene un remarcado sentido darwinista: o te adaptas a la situación a la que te enfrentas o fracasas en el intento. Para promover una mejor evolución educativa creo indispensable tener una mejor capacidad de acomodación didáctica y educativa más que destacar en la investigación y conocimiento de la materia, ya que poca utilidad tiene esto segundo si no se disponen de los medios para transformarlos y que puedan ser entendidos por los alumnos.

Por último me gustaría considerar un tema muy relevante como es la educación en valores. Los centros educativos son los lugares donde, después del hogar y la reunión con amistades, pasan mayor tiempo nuestros alumnos y donde más interactúan entre ellos. Es un asunto muy variante a la hora de ser evaluado o programado, con lo que se debe atender mucho a los objetivos y orientaciones adecuadas para tratar todas sus características y lograr resultados positivos para la correcta configuración del centro escolar.

Competencia 5: Evaluación y mejora de la docencia

Esta competencia es la que realmente se retroalimenta de la formación adquirida y la que se nutre con nueva y actualizada información sobre la práctica docente tanto personal como de compañeros de la profesión. De esta manera el conocer la vanguardia de metodologías, planteamientos y disposiciones teóricas, así como identificar y actuar sobre la mayor cantidad de procesos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone una mejora para lograr una mayor equidad en la calidad personal de los estudiantes.

El trabajo de investigación desarrollado en el contexto del aula me permitió rectificar algunas de mis iniciativas de las primeras semanas del Prácticum II y aprender a reconsiderar aspectos relacionados con los ritmos de la clase, la importancia cómplice de las imágenes como refuerzo para entender explicaciones o dimensiones complejas...

Hay numerosos indicadores y enfoques en torno a la calidad y el análisis de los datos extraídos que le permiten a un profesor conocer el ritmo de la clase como los comentados por Salgado (2007) en su artículo *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Junto a ello cabe mencionar las discusiones vanguardistas en el mundo de la educación sobre temas como la sabiduría de la práctica, el sentido y la validez que poseen la investigación y acción docente, la categorización y teorización histórica.

Quizás pondría el acento en analizar los ámbitos del tema a impartir en clase y escoger los más variados o sorprendentes como hilo narrativo en lugar de usar la narración cronológica expositiva, lineal y unívoca, repleta de datos y fechas e inconexa en la mayoría de las veces, o abusar del discurso anacrónico consistente en comparar situaciones pasadas con las ya conocidas presentes. También se podrían conjugar los gustos de los alumnos como el tema principal de los trabajos a realizar para cada periodo histórico. Por ejemplo si a alguien le gusta la música, o el deporte, la economía, el ocio, la alimentación... facilitar que pueda realizar un trabajo sobre estos temas en el periodo histórico que se esté tratando en clase. En definitiva, jugar más con los intereses de los alumnos.

1.2 Competencias transversales

A lo largo del curso, estas competencias transversales han sido el hilo conductor que me ha servido como puente para la formación y especialización en diversos ámbitos de actuación docente para una mejor comprensión y adaptación ante mis conocimientos. Las siguientes competencias que voy a enumerar a continuación han sido adquiridas, complementadas y/o reinterpretadas (en mayor o en menor medida) a lo largo del curso durante la asistencia a las clases de las asignaturas y la realización de trabajos y de las prácticas en el centro educativo escogido.

La primera destreza se trata de la capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social, seguida de la capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas, el desarrollo de la autoestima, la capacidad para el autocontrol, el desarrollo de la automotivación, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo, la capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos, la capacidad para la empatía, la capacidad para ejercer el liderazgo y la capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas. Todas ellas implican una introspección activa del sujeto y un reconocimiento de los puntos fuertes y mejorables.

De esta manera siguiendo el orden de la enumeración descrita en el anterior párrafo, la reflexión es un proceso que puede alcanzar desde el mismo punto en el que se produce cualquier evento hasta cualquier momento posterior. Con esto me refiero a que muchas veces la reflexión viene tras una larga meditación o tras el fin de un ciclo o un cambio de ambiente, lo cual nos permite reevaluar nuestras capacidades de actuación y de pensamiento. ¿Sobre qué se puede reflexionar? Sobre nuestros conocimientos y sentimientos, sobre factores internos y externos en

los que podamos participar o tomar parte o, sobre todo, localizar algunos hechos o asuntos que puedan haber pasado desapercibidos para nuestro análisis. Es muy importante analizar la sugestión personal, el alcance y los límites de cada aspecto emocional interno, ya que veo totalmente necesario activar con frecuencia cada una de nuestras emociones, desde las más básicas hasta las más complejas. El fin de saber autogestionar esa realidad emocional puede ayudarnos a reaccionar de manera natural con respecto a las situaciones diarias que se viven en el centro educativo. Pero creo prudente advertir que de donde mejor provecho se puede sacar una reflexión en el ámbito personal, intelectual y social de un docente no es en dando importancia a los sentimientos experimentados, sino a la reflexión que dicho sujeto pueda alcanzar.

1.3 Competencias específicas de las Ciencias Sociales

Es difícil tratar de establecer un saber diferente del saber científico, algo diferente del llamado “conocimiento didáctico”, ya que esa definición como tal va en contra de la pretensión de adaptarse a la realidad del aula (González, 2002). De esta manera, pocas veces se hace una diferenciación entre la Historia y la didáctica de la Historia, lo cual es un serio problema a la hora de diagnosticar el desajuste o fallo de resultados obtenidos en cada curso escolar. La revisión es uno de los elementos más remarcables de las Unidades Didácticas hoy en día, dado que la verdadera respuesta del funcionamiento programado reside en su praxis y no en su capacidad de previsión y de orden.

Esta revisión puede dar lugar a una sensación de abandono, de improvisación, de un cambio continuo en la programación de las Unidades Didácticas. No obstante cuando se conocen los principales factores por los que se mueven las circunstancias sucedidas, la sorpresa es menor, y la capacidad de respuesta del docente para paliar cualquier eventualidad es más rápida y eficaz. La mejor forma de conocer factores imprevisibles y cambiantes en los alumnos es la comunicación. Dicha comunicación va desde las preguntas orales y escritas hasta los límites más recónditos examinados y puesto en análisis por la psicodidáctica donde la comunicación expresiva de los alumnos y del profesor, y hasta lo que no se dice o hace o las reacciones ante determinados estímulos conductistas son casi todas las alternativas que disponemos para tratar de conocer con seguridad tanto nuestra personalidad como la de nuestros alumnos y la de nuestros compañeros docentes.

Una vez esbozados algunos de los principales medios para reconocer y tratar los elementos discordantes o aquellos rasgos de nuestro currículum que no permiten adaptarse a la situación

cambiante de las aulas, llega el momento de cambiarlos. Es en este punto cuando saltan las alarmas, dado que una vez que se tiene una forma de pensar rígida, a veces no se puede cambiarla por mucho que se quiera, dado que los algoritmos y procesos mentales que se usan para ir moviéndose por el mundo en la etapa preescolar, primaria y secundaria te suelen acabar convirtiendo en un ser con muchos recursos pero estancados, pudiendo interactuar con ellos y crear artefactos originales hasta cierto punto (Sandlin, 2015).

Y no solo eso, también sucede que lo que el cuerpo no utiliza lo hace dejar de funcionar, con lo cual antes de tratar de cambiar la educación veo necesario revisar las ideas, principios y declaraciones de principios de cada docente, de apoyarse en las visiones de otras personas y disciplinas para hallar nuevas y reveladoras propuestas que siempre estuvieron ahí, diseminadas en el amplio campo del mundo científico. Otra opción aún más encomiable es tratar de desaprender para hacer la mente más elástica, reactivar esa gran capacidad de aprendizaje que exponencialmente va decreciendo en los primeros años de vida con el fin de retomar algunos caminos ocultos en la mente humana.

¿Qué competencias se podrían señalar como las más específicas o importantes de las Ciencias Sociales? Una de las competencias que veo crucial para lograr un cambio eficaz tiene que ver con el uso y los problemas del lenguaje, los “términos duros”, las “constantes versátiles”, los neologismos, la indefinición de algunos términos o su inadecuación vinculante como señala Gallego (2002). Esta idea pone a prueba las capacidades de comunicación didáctica del mundo de la enseñanza, dado que la rapidez con la que se define muchas veces el sentido único de una palabra polisémica a raíz del contexto de la idea que se quiere desarrollar no es la misma según la edad y herramientas cognitivas de las que disponga la persona en cuestión. De la misma manera, las vicisitudes del lenguaje aparecen no solo en todos los idiomas en distintas circunstancias, sino también en el vocabulario empleado por los alumnos y los pensamientos y su organización expuestos en el libro de texto. Trabajar sobre la principal “teoría conceptual” de la didáctica específica de Ciencias Sociales es un buen método de trabajo para facilitar o aclarar el conocimiento y entendimiento de la materia.

En mi opinión otra de las acciones más importantes en la profesión docente de esta especialidad es tratar de realizar la unión entre el espacio y el tiempo en la Historia, la sincrodiacronía de los hechos, coyunturas y estructuras históricas a través del comentario de la causalidad y simultaneidad del protagonismo de fenómenos, sujetos y objetos que ayudan a profundizar en la complejidad del proceso histórico y las estrategias de interpretación y fundamentación para su resolución crítica. Una buena forma de trabajarlas podrían ser que los

alumnos utilicen un tema que les interese, cuyo procedimiento lo pudieran volver a aplicar cuando deban saber nuevos y más numerosos conocimientos tan en profundidad.

Finalmente, ¿cómo orientar la asignatura de Ciencias Sociales? En nuestra mano está orientar la asignatura para aprovechar lo más enriquecedor de cada clase de Historia que vayamos a impartir a los alumnos. Por ejemplo, en Historia del Arte siempre se apoya mucho en imágenes y elementos visuales, en Lenguaje se apoya mucho en las palabras y los códigos de información. En Historia lo que ocurre (al igual que en numerosas disciplinas en mayor o en menor medida) es que se da un poco de todo: se da un poco de arte, un poco de lengua, un poco de geografía... y es difícil salirse del canon establecido, porque la tradicionalidad educativa para el ámbito de las Ciencias Sociales es cuanto menos ambiciosa, en el sentido de que queremos que memoricen, que sean críticos, que acepten verdades que por su amplia complejidad se presentan como falsamente simples entre otras cosas. Y claro, hay como “innegociables” dentro de cada periodo histórico, mencionados en los libros de texto, cuya visión y perspectiva narrativa parecen estar desvinculadas, haciendo que la asignatura pierda valor y consideración y se acabe con unos resultados de pura memorización que luego olvidarán tras ser evaluados. De esta manera, si se enfoca cada tema a tratar en clase con los aspectos más fuertes de otras disciplinas afines a la Historia y a la Geografía, los resultados pueden al menos mostrar las múltiples facetas que tiene el multiperspectivismo histórico.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS Y SUS RELACIONES

2.1 Justificación y contexto de la selección

Los dos trabajos que he escogido de entre los realizados en el Máster han sido el *Proyecto de Innovación e Investigación Docente*, de la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* impartido por el profesor Javier Paricio, y la Unidad Didáctica sobre la Edad Media y el estilo Gótico para 2º de la ESO, a partir de la base teórica de la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* impartida el profesor Rafael de Miguel (así como del bagaje recibido del resto de materias). Uno de los motivos principales de esta elección es por la mayor sensación de cercanía a la realidad de ambos escritos en torno a la experiencia del Prácticum en el centro educativo, siendo el periodo de prácticas uno de los momentos más enriquecedores del Máster por la cercanía y la consideración real de la formación asimilada durante el curso.

La Unidad Didáctica es como una hoja de ruta dedicada enteramente al ejercicio y desarrollo de la asignatura en clase (con sus variaciones y matizaciones diarias) donde exponemos la manera en la que vamos a realizar una clase. El Proyecto de Innovación e Investigación Docente es un análisis teórico que centra sus esfuerzos en las capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas de clase, donde la elaboración personal y los resultados escritos son los factores que predominan en el análisis, para luego establecer una crítica sobre la valoración de todos los puntos a mejorar, cambiar o mantener a la hora de volver a impartirla.

El tema de la Unidad Didáctica fue propuesto por mi tutor de centro durante el periodo de prácticas. El gótico es un tema que no me atraía especialmente, así que convertirlo en un tema ligero e interesante para los alumnos era más que un reto. La dificultad sobrevino al tratar de apoyarme más en el *powerpoint*, dado que veía el uso de las imágenes y del texto en pantalla como el poder o la fuerza que lograría provocar reacciones positivas en el alumnado. Utilicé la página web de Pinterest y las imágenes que ofrece el buscador Google combinado con algunos audiovisuales y breves extractos del libro escaneados y expuestos en el powerpoint para tratar de que mantuviesen la atención. La metodología fue bastante sencilla a la hora de impartir el temario pero más elaborada en cuanto a la realización de los ejercicios, buscando en qué momento y qué conocimiento me permitiría crear un juego educativo en clase o introducir algún vídeo. Aún teniendo otras opciones, algunos días la improvisación no era mi mejor aliada pero con la ayuda del tutor se volvía a encauzar un poco la dispersión en la clase, generalmente

provocada por imprevistos técnicos, lo cual me ayudó bastante a priorizar un mayor número de previsiones ante ese tipo de situaciones, y no tanto un elaborado plan de emergencia que pudiera carecer de una solvencia adecuada ante la problemática generada.

Con respecto al Proyecto de Innovación e Investigación Docente fue un segundo tema elegido sobre la idea del 98 en España. En resumidas cuentas se trataba de enfocarse en los elementos de continuidad que se vieron con algunos problemas y sucesos acontecidos en España, desde 1898 hasta la actualidad pasando por la explotación colonial de Cuba, Marruecos y el caso saharauí, todo ello como hilo conductor junto con la explicación del temario en torno al viejo sistema turnista y las nuevas figuras políticas representativas, todo ello esquematizado en un pequeño mapa conceptual en el segundo apartado del trabajo anexo. El principal objetivo del proyecto era combinar la empatía histórica a lo largo de tres procesos de ocupación colonial diferentes junto con el contraste surgido entre ellos, los diferentes motivos que originaron ciertas decisiones, la herencia de actitudes o valores pasados, el impacto que tuvo en España en sus diferentes ámbitos (el político, económico, social, cultural...), etc.

Uno de los aspectos más complejos que se observan en ambos cursos es el que menciona Tribó (1999), el hecho de que muchas veces los adolescentes conciben el sistema múltiple de relaciones en la realidad social, pero la mayoría de los conceptos requieren de una abstracción que según el último estadio de Kohlberg apenas alcanzan una pequeña minoría a finales de la Educación Secundaria.

2.2 Unidad Didáctica: El renacer de las ciudades

En la introducción de la Unidad Didáctica establezco el marco jurídico de referencia y la composición del aula del centro para más adelante hablar del contexto del profesorado y del punto de partida de los alumnos. Tras ese breve exordio, el trabajo se encuentra dividido en una serie de apartados: objetivos, contenidos, actividades y su secuenciación y orden, metodología y recursos, el estudio comparativo entre ambos cursos de 2º, y finalmente los resultados de la evaluación. Junto a ello cabe destacar los anexos incluidos en la memoria que considero importantes para una mayor comprensión de la Unidad Didáctica y que por ese motivo aparecen incluidas en el presente TFM. A continuación comentaré críticamente cada uno de sus apartados.

En el apartado de objetivos, el esquema aún de manera sintética las metas generales que se escogen y que se pretenden utilizar. La elaboración de los objetivos generales de la materia y de la Unidad Didáctica fueron cotejados con el PGA del centro y utilizando el cuadro de la

taxonomía de Bloom utilizada en las asignaturas de *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, y en *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad De Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*.

En los contenidos, decidí establecer una tripartición referente a los aspectos curriculares y los aspectos específicos de la UD, seguido de las Competencias Básicas trabajadas en ambas.

Las actividades, junto con su secuenciación y organización, son dos grandes apartados que pretendían cubrir de manera práctica las necesidades del alumnado. Hay una parte de actividades escogidas del libro, otra tanda de actividades creadas a través del visionado de audiovisuales o el comentario generalmente oral de imágenes (sobre todo en lo referente al estilo gótico), así como dos sesiones programadas de actividades grupales tituladas “El Mercado de los inventos” y “Construye tu catedral gótica” respectivamente. Con respecto a los recursos empleados, se usaron principalmente fotocopias y el dispositivo de *powerpoint* con numerosos enlaces web.

Escoger una metodología es siempre un asunto de difícil elección, dado que pese a los buenos resultados que generan los procedimientos educativos de vanguardia, son las más difíciles de controlar y de llevar a cabo por profesores en prácticas. Ante el afán de colocarme en el lugar adecuado, consulté con mi tutor los criterios y la forma de hacer la evaluación, siendo acertadamente aconsejado por él en innumerables ocasiones. El aprendizaje por observación y la metodología basada en el constructivismo social fueron los pilares de mi función docente para el segundo y tercer Prácticum en que estuve impartiendo clases ya que, como bien afirman Beavin, Jackson y Watzlawick (1985), en estos sistemas de aprendizaje natural “las adaptaciones anteriores no quedan destruidas cuando se encuentran otras nuevas y que la búsqueda no necesariamente tiene que iniciarse desde el comienzo como si nunca antes se hubiera alcanzado una solución”.

Muchas veces, como bien señala Cardona (2000), “las peculiaridades del objeto o del saber, histórico, geográfico o social que se pretende dar a conocer, o que se pretende analizar desde una óptica propia, condicionan el tipo de métodos y estrategias a seguir.” Para empezar pregunté a los alumnos qué concepciones tenían sobre el término “gótico”, qué más significados podía tener y qué rasgos lo distinguían de otros estilos, así como cuáles entre los ya estudiados se relacionaban en mayor o en menor medida. Después en las siguientes sesiones expuse una serie de rasgos del gótico relacionado con aspectos que no tuvieran que ver tanto con lo artístico y visual (dado que lo podían observar en el proyector que les mostraba) sino con aspectos culturales, sociales y económicos, uniendo temario del libro con proyecciones de imágenes y audiovisuales. El objetivo de todo ello era tratar de moldear la importancia en el reflejo social e

histórico del estilo gótico en los edificios, las ciudades, la sociedad con sus pequeños inversores y capitalistas etc. comparándolo con su antecesor inmediato (la situación en el románico) o su coetáneo evolutivo (diferentes estilos regionales o las características de los estilos nuevos y tradicionales por ejemplo) en todas ellas. De esta manera traté de elaborar una trasposición didáctica sobre un tema como el gótico enfocado dentro de su dimensión artística, histórica y social aprovechando los recursos y las estrategias más adecuadas para enseñar a los alumnos.

El estudio comparativo entre los dos cursos de 2º de la ESO dejó entrever que siempre hay cabos que se pueden soltar en el día a día y que esto puede trastocar los planes hechos para las siguientes sesiones. Decidí renombrar la organización de las clases empleada en ambos cursos con el fin de citar las diferencias que había introducido entre dos mismas sesiones de dos clases distintas, así como los errores cometidos y variaciones a introducir.

Por último, en la evaluación muestro los resultados finales de ambas actividades grupales, pudiendo valorarse como un éxito en relación con las respuestas realizadas, así como la observación inmediata y reflexión posterior tras mi actividad como profesor en prácticas. Finalmente comento los resultados hallados en un test de repaso previo al examen donde trato de sintetizar lo expuesto en las últimas clases en las que expliqué el estilo gótico.

A la hora de realizar este trabajo, hubo momentos en los cuales encontré dificultades que pueden generarse en su elaboración. Uno de estos casos fue intentar combinar la Unidad Didáctica con el Proyecto de Innovación e Investigación Docente las primeras semanas, con demasiada antelación, ya que luego se optó por otro tema diferente al ya elaborado por mí. La parte que aprendí de este cambio fue la investigación profunda sobre el estilo gótico ya que tenía gran parte de la exposición montada. Una segunda complicación fue el hecho de abusar del *powerpoint*, lo que me llevó a quitar y recortar información para no hacer de las diapositivas elementos de lectura pesada, sino de apoyo y aclaración. La mayor complicación fue, en el terreno personal, ejercer el papel de educador en clase.

Esas dos actividades de grupo planteadas surgieron de la tentativa de organizar una clase teórica de diferente manera. El desconocer las herramientas de aprendizaje del alumnado y sus niveles de conocimiento hizo que prestara gran atención a cada una de las fases. La actividad *El Mercado de los Inventos* creo que hubiera estado mejor orientada hacia 4º ESO, dado que explicar inventos nuevos con mecánicas nuevas implicaba un sobreesfuerzo al tener que comunicarlas a sus compañeros siguiendo unas instrucciones algo enrevesadas. Con la actividad *Cómo construir tu Catedral Gótica* no obstante incluí el factor sorpresa de que dibujaran cosas que no tuvieran nada que ver, porque se podían desplazar convenientemente como piezas

superpuestas de una construcción mayor, y el riesgo concebido era realmente menor en comparación con la otra actividad grupal.

Me gustaría hacer un breve comentario acerca de la importancia de la improvisación y de los planes secundarios en caso de que cualquier evento amenace con romper el ritmo planificado de la clase. Muchas veces es mejor planificar alternativas de antemano pero mostrar naturalidad en el momento de la acción si no las tenemos claras, que tratar de ceñirnos a lo estipulado. Si una persona hace lo que le gusta y sabe transmitirlo, difícilmente se le podrá exigir algo más para animar a sus estudiantes, y siempre hay que dejar un pequeño espacio para los días en los que la mayoría de la clase no está totalmente receptiva. Al fin y al cabo, aparecen muchas variables según la suma de la tendencia de comportamiento de los alumnos tanto individual como grupalmente.

2.3 Proyecto de Investigación: La idea del 98

En la búsqueda de un tema que pudiera convertirse en objeto válido de investigación, las dificultades observadas con el tema sobre el gótico como concepto nuclear del trabajo, me llevaron a plantear otra línea de innovación e investigación, escogiendo para ello 4º de ASL (Ámbito Socio-Lingüístico) y centrarme en la impartición de la Unidad Didáctica para los alumnos de 2º de ESO. El proyecto se llevó a cabo durante tres sesiones, incluyendo en él un cuestionario inicial, ocho lecturas con varias actividades de síntesis y el visionado de dos vídeos para complementar la explicación teórica que sobre Alfonso XII y Primo de Rivera se daba en el libro de texto. Los textos, imágenes y vídeos empleados aparecen al final del proyecto, la gran mayoría referentes a sátiras de periódicos, simbolismos e imágenes de guerra y textos de diversos autores del 98 y de la guerra de Marruecos.

El proyecto se distribuye en la introducción, el planteamiento general y contexto teórico de estudio donde varios autores señalan y hablan de ciertos problemas generales observados en las dinámicas de las clases y donde argumento la línea de instrucción educativa que me planteo seguir, la presentación del problema objeto de estudio y sus redes conceptuales, la metodología a partir de los resultados obtenidos y las cuestiones y categorías alcanzadas derivadas de una continua reevaluación de todo lo escrito y, finalmente la presentación de resultados y discusión y conclusiones sacadas tras el largo proceso llevado a cabo. El principal desarrollo del trabajo se encuentra en el concepto asociativo de la realidad designada tradicionalmente en la “crisis del 98” y la diferencia de ideas existentes entre esa generación, la generación que vivió la guerra de

Marruecos y la generación actual que convive con el problema saharauí. De ahí que hablemos y tratemos en profundidad la idea del 98 tanto recibida como percibida a través de la interpretación historiográfica de una serie de momentos y hechos históricos. No obstante, como ya señalaban autores como Marton, Runesson y Tsui (2004), “el mecanismo inevitable de selección se origina de la contradicción entre información ilimitada y la capacidad muy limitada de procesamiento de esta información con la que los humanos están equipados.”

El trabajo que como docente se debe hacer no se llega a ver claro hasta que se realiza. Con los ejemplos expuestos y la experiencia conseguida, la gran diferencia entre la abundancia de textos e imágenes empleadas, los planteamientos teóricos realizados y las preguntas escritas y respuestas dadas por los alumnos suelen ser motivo de gran controversia. No obstante las semejanzas permanecen ocultas hasta que uno se pone a trabajar de verdad en los hilos conductores del trabajo: leer y comparar las respuestas, localizar los elementos reproductivos frente a las respuestas lógico-deductivas, los puntos de relación entre los diferentes conceptos manejados y hasta qué punto parece entenderlos... siguiendo con una elaboración personal de categorías donde establecer niveles de comprensión alcanzados en cada cuestión planteada con posterioridad a las clases impartidas a partir de una escala de números con valor meramente orientativo para evaluar el grado de satisfacción de respuesta a cada pregunta escrita planteadas a los alumnos en clase. Después de mencionar todo esto, solo queda descartar las preguntas que no aportan nada a la investigación e ir matizando poco a poco.

La hipótesis o idea central que quería transmitir en clase radicaba en que el año 98 se suele observar como el gran desastre español, siendo la realidad económica y política totalmente diferente, y la opinión y conciencia española un gran factor condicionado por la mitificación de dicho año por los medios de comunicación y prensa. Para ello primero se comienza con una serie de cuestiones sencillas para ir avanzando después en la complejidad social y la prolongación de los males de España tanto después de Cuba como luego con Marruecos.

Durante la primera clase impartida procuré introducir varios de los conceptos que luego se trabajarían de acuerdo al mapa conceptual diseñado. En esa sesión remarqué la idea de que las consecuencias de algunos hechos como el desastre del 98 muchas veces no se saben si son positivas o negativas hasta que no pasa un cierto tiempo para verlo con perspectiva, aspecto que les pude mostrar gracias al audiovisual de Watts (2014). Las principales ideas desprendidas de esta sesión luego se confirmarían o se reformularían al entrar en detalle con la guerra de Marruecos, tratando de realizar una serie de uniones con lo que habían asimilado de la guerra de Cuba para que vieran que era una repetición de una guerra que, aunque su finalización había sido

muy beneficiosa y deseosa para la sociedad española, no impidió que la situación se reviviera al aceptar el protectorado de Marruecos. En la tercera sesión se terminó de dar parte del temario como repaso, con el reportaje de la guerra de Marruecos y la cotidianeidad militar del momento junto con un vídeo final que trataba sobre la cuestión saharaui desde sus comienzos y el papel de España en ese proceso.

El aprendizaje de la teoría explicada en clase fue medida a través de una serie de preguntas escritas y orales que me permitieron extraer varias conclusiones, algunas discurridas con posterioridad a la entrega del trabajo: la primera, el hecho de que preguntarles ciertos aspectos, situaciones o hechos que puedan tener alguna vinculación con su vida personal, es muy importante y provechoso para la motivación y el acercamiento con el pasado. Segundo, que las imágenes son mucho más valiosas que las frases sintetizadas o recargadas de datos importantes, dado que se potencia no solo el canal visual sino además la creatividad al romper con el estatismo del dibujo y preguntarse sobre aquello que se ve y aquello que ha decidido ser representado de esa manera. Tercero, romper el ritmo o la dinámica tradicional de clase muchas veces es sinónimo de éxito si se sabe llevar la coherencia entre sus distintas fases. Cuarto, repasar lo dicho el día anterior mediante preguntas orales a los alumnos es muchas veces la manera más fácil de saber si la mayoría entendieron bien lo dicho en el aula o no. Por último, reiterar continuamente la importancia de la extensión de sus respuestas sin miedo a equivocarse o a no expresar su opinión personal.

A la hora de confeccionar el trabajo rehíce muchos de los aspectos teóricos que nuestro profesor siguió impartiendo tras el periodo del Prácticum por la necesidad de vivir esa experiencia. De esta manera, toda la inventiva generada se realizó para darle un sentido real al proyecto y un propósito de mejora futuro. Se trata, en mi opinión, de construir un trabajo “autónomo” donde cualquier profesor pudiera impartirlo en su clase con un alto índice de éxito en los resultados y reduciendo al mínimo el impacto de los factores que entran en juego para la educación de los estudiantes. Como la evolución que el propio trabajo da a entender, se empieza con un apartado y automáticamente te lleva a revisar y completar de manera continua el resto. La secuencialidad de esta mecánica se centró sobre todo con el desarrollo del apartado 4.

Como conclusión me gustaría destacar una serie de detalles importantes: el trabajo se construye principalmente con el mapa conceptual, la hipótesis que orientará las preguntas escritas y cuestiones teóricas que planteemos y la lectura que hagamos en el proceso de construcción de las categorías y cuestiones finales. Si a pesar de todo no encontramos sentido a las respuestas dadas por los estudiantes a nuestras preguntas, hay fallos que deben corregirse

necesariamente: o más preguntas, o mejor formuladas, o llevar un ritmo menos acelerado... muchos son los factores que permiten establecer ciertos márgenes de mejora que al cumplirse, permiten construir un aprendizaje significativo y personal del número de alumnos que sean, porque se logra matizar hasta unos niveles que, al final, se pueda encontrar un sitio para cada alumno dentro de la línea de la investigación y hasta para cada respuesta dentro de los márgenes contruidos del proyecto.

2.4 Relación entre ambos proyectos

A continuación señalaré las semejanzas, diferencias y otras apreciaciones que tienen en común estos dos trabajos expuestos anteriormente.

Hay parecidos y contrastes que saltan a la vista. Lo primero es que ambos tratan temas de Ciencias Sociales, aunque son de niveles educativos distintos (2º ESO y 4º ASL) y de épocas históricas distintas. Otros elementos igual de resaltables son la diferencia de tiempo empleado o el método de evaluación sumativo (tomando el test como resultado final de los objetivos marcados) en el caso de la Unidad Didáctica frente a la evaluación formativa del Proyecto de Innovación e Investigación Docente.

Adentrándonos más en las dinámicas de ambos proyectos se puede observar que los recursos empleados persiguen de distinta manera el mismo fin: ilustrar lo que se está comentando, conectar con la realidad descrita, narrar el valor de ciertos acontecimientos sobre otros hechos. Algo que les diferencia enormemente en mi opinión, es el nivel de sencillez con el que se quiere hacer llegar la información: no es lo mismo tratar el gótico y el bajomedievo con un alumnado que no ha oído hablar casi nada del tema, que con alumnos que vuelven a cursar 4º de ASL, comenzando a percibir diferentes matices entre lo que es tratado como verdad y lo que es tratado como mentira en la Historia, y siendo además sobre un periodo histórico más cercano. El planteamiento didáctico tanto en el emisor como en el receptor no es el mismo, y mucho menos los materiales que se emplean (textos, ejercicios, preguntas, redacción y escritura...) o las exigencias que se piden en torno a la adquisición de Competencias Básicas.

Algo parecido ocurre con el equilibrio entre profesor y educador a la hora de impartir la clase. Es un factor que influye enormemente a la hora de haber realizado ambos trabajos y cuyos resultados hubieran sido muy distintos de haber cambiado los cursos para los que estaban inicialmente programados. Lo mismo pasa con la costumbre de los alumnos a la hora de afrontar

la materia, siendo las diferencias de estilo de aprendizaje entre ambos cursos sorprendentemente mínimas, según mi percepción personal.

Por último mostrar mi inquietud acerca de algunas apreciaciones vividas con ambos cursos. Estas apreciaciones giran en torno a la idea de que aún nos queda mucho recorrido al comparar nuestra vivencia como estudiantes con la de nuestros alumnos y alumnas en clase, y sobre todo a la realidad de que “estamos en comunicación constante y, sin embargo, somos casi por completo incapaces de comunicarnos acerca de la comunicación”, problema bien señalado por Beavin et al. (1985). Es como un choque entre varios mundos donde se ofrece mucha experiencia pero tamizada por las circunstancias vitales de cada individuo, y lo mismo pasa con los estudiantes que vienen de otros centros o de otros países. Estos factores de acondicionamiento y de acomodación deberían tenerse en cuenta al menos teóricamente durante el ejercicio real de las prácticas docentes, una primera toma de contacto, que retomar con ganas y decisión después.

3. CONCLUSIONES

El Máster ofrece una puerta de realidad a un mundo cotidiano donde muchas veces nos preguntamos a partir de qué punto habremos contribuido positivamente en nuestro afán por construir una sociedad educada. Si bien los valores personales de los alumnos se asientan en las edades más tempranas, en la adolescencia se combina la consolidación de esos principios junto a una serie de cambios fisiológicos y la delicada decisión de buscar una ruta laboral.

Valoro positivamente la experiencia combinada de teoría y práctica ofrecida en el Máster, porque conforme más nos acercamos al final de la especialización de nuestro desempeño, la teoría se encuentra cada vez más centrada y reforzada con respecto a la realidad. Esas vías continuas de innovación e investigación aparecen refrendadas por numerosas pruebas de ensayo y error cada vez menos arraigadas con el canon tradicional educativo tal y como comenta Robinson (2010) al hablar de los Paradigmas de la Educación.

En el primer cuatrimestre me gustaron mucho las explicaciones en torno a la legislación y a las prácticas existentes en el gremio docente, lo cual incentiva la autocrítica al estudiar las materias del curso y ver que muchas veces ofrecen visiones o datos que chocan con las realidades personales traídas desde nuestra juventud. Muchos conocimientos y herramientas del primer cuatrimestre suelen volverse más nítidas conforme se avanza hacia el final del Máster.

En el segundo cuatrimestre se hizo mayor hincapié en la preparación inicial y la revisión posterior al segundo y tercer periodo de prácticas. Se centró mucho en reevaluar la nueva perspectiva configurada, combinada con lo mejor de nuestra previa y posterior opinión sobre la educación, y el cómo analizar dónde están los desaciertos, los puntos fuertes y los posibles puntos de mejora o variaciones a partir de una pequeña muestra de realidad como es el Prácticum del Máster, donde muchos encontramos la experiencia como la auténtica piedra de la sabiduría.

Un aspecto que quiero resaltar por considerarlo de los más valiosos y auténticos fue la buena predisposición que encontramos tanto en los profesores y tutores de la Universidad como en los profesores de los centros educativos, permitiéndonos aprender hasta donde nosotros quisiéramos poner el límite.

Con respecto al método de evaluación se plantea como un reto verdaderamente interesante el apostar más por las evaluaciones formativas que por las sumativas, ya que la evaluación debería poder emplearse, entre otros fines, para permitir encontrar los puntos fuertes y débiles de los programas para analizar y valorar posteriormente los cambios necesarios para su mejora.

4. PROPUESTAS DE FUTURO

Teniendo en cuenta mis otras reflexiones realizadas en los dos trabajos anexos, y la valiosa experiencia acumulada a lo largo de la carrera, me gustaría plantear la siguiente propuesta de mejora educativa. Esta opinión parte de una elaboración jerárquica en torno al valor de las principales vías de comunicación escrita que se utilizan a la hora de dar Historia en clase. Y es que según cómo se presente la información, la educación puede ser algo que cale profundamente en el alumnado o algo que resbale sin más.

Cada día retomamos los mismos datos de siempre con fórmulas diferentes para hallar nuevos resultados. De esta manera extrapolamos y comparamos experiencias vividas con experiencias similares, utilizamos las mismas combinaciones de letras y sonidos para reproducir infinitos códigos de información, utilizamos la tautología para afianzar una multitud de conocimientos... Intentar establecer las relaciones entre todos estos mecanismos puede ser una auténtica confusión, pero adivinar la posición que ocupan las fórmulas de comunicación que empleamos diariamente a partir de su potencialidad es algo que se puede entrever bastante bien, aunque este asunto se explicaría mejor con el estudio de la semiótica.

De esta manera, se podría decir que una palabra vale más que el silencio, una imagen vale más que mil palabras, una idea vale más que mil imágenes, una creencia interior vale más que mil ideas, y una mente puede albergar más de mil creencias en su interior. Pero que una sola mente, con su visión establecida del mundo, sea capaz de alternar más de diez perspectivas diferentes a la suya llega a ser algo tan difícil de concebir como el precedente del silencio. Muchas veces tenemos que tomar decisiones suficientes con datos insuficientes, de ahí que mostremos siempre dudas e inseguridades ante los obstáculos y eventos que se nos presentan en el día a día.

Esto nos lleva a un primer punto importante dentro de las áreas de la sintáctica, semántica y pragmática de la teoría de la comunicación humana (Beavin et al., 1985), y es que conforme uno como profesor logre avanzar por esos diferentes estadios (la transmisión, el significado y los efectos de la comunicación en la conducta) más cerca estará de transmitir una educación de calidad hacia sus alumnos. Como bien señalan Beavin et al. (1985: 29):

“En toda percepción hay un proceso de cambio, movimiento o exploración. (...) Así, la esencia de nuestras percepciones no son “cosas” sino funciones y éstas (...) no constituyen magnitudes aisladas sino ‘signos que representan una conexión... una infinitud de posiciones posibles de carácter similar...”

Considerando pues estos parámetros, no nos debe sorprender tampoco que hayamos acabado cosificando nuestra percepción sobre nosotros mismos a partir de las funciones y relaciones en las que participamos diariamente en nuestras vidas, algunos eventos insólitos e impredecibles, otros más cotidianos y repetitivos. Para poder resolver este primer gran problema veo como principal alternativa el cambiar el contexto en el que se enmarca el docente junto con la capacidad de cuestionarse a sí mismo para seleccionar los conocimientos infundados y dotarlos de una argumentación sostenible o desecharlos; dado que las ópticas, lógicas y hábitos arraigados en la formación de una persona pueden acabar produciendo una contaminación negativa en su desarrollo, empobreciendo los límites de sus capacidades hasta convertirlos en un ser limitado por su aprendizaje sin ser capaz de desaprender lo que le impide avanzar o adaptarse adecuadamente al entorno en el que se encuentra.

Un segundo punto nos llevaría trasladar el enfoque hacia el receptor de la educación: las sociedades, familias y alumnos, a quienes prestamos un servicio educativo. La edad de nuestros alumnos en los centros educativos escolares también es un factor educacional considerable que pesa mucha veces en contra de su desarrollo natural. Ya desde la Antigüedad, el método educativo por excelencia era que quién no podía llegar a un cierto nivel de meditación y oración discursiva debía recurrir a la lectura, ya que por sí solo era incapaz de sacar doctrina. Y es que la Historia es el lugar de los hechos, de las opiniones, el punto donde converge la historia de la actividad y del pensamiento humano y el lugar donde buscar lo no existente y lo desconocido. No se trata de que los alumnos sepan Historia o se conviertan en jóvenes historiadores (sería como si en Educación Física se pretendiera que los niños supiesen jugar a rugby, voleibol o baloncesto, en lugar de conocer y disfrutar de esos deportes), se trata de que vean y relacionen todos sus aspectos, los factores de la disciplina que entran en juego como el azar o la consecuencialidad, la presencia e importancia de los distintos ámbitos que componen la Historia: filosofía, política, economía, derecho, literatura, religión, periodismo, filología, medicina, tecnología, navegación y armamento, microhistoria...

Considero que el principal fin educativo de la asignatura de Historia (suma de la existencia e inexistencia de vestigios sincrodiacrónicos fabricados por el ser humano) es que los alumnos traten al menos una vez la infinitud de ámbitos que la componen. Ya que disponemos de una asignatura que toca prácticamente todo, en mayor o en menor medida, ampliemos esa visión de las diferentes etapas y momentos de la Historia, ofreciendo diferentes aspectos que les puedan gustar o interesar. Realizar un mayor enfoque en torno a la reflexión y clarificación de las relaciones entre los contenidos y el aprendizaje, a distintos niveles, podría ser más beneficioso a

la hora de alcanzar aprendizajes significativos y profundos en la práctica del aula, tal y como comenta Cuevas (2000) en torno a la configuración de los contenidos sociales actuales.

Por ello visualizo la jerarquía de la comunicación propuesta como uno de tantos medios para tratar de introducir la Historia al público adolescente (al límite y en consonancia con lo que el temario nos permita impartir) en su multitud de variantes: los silencios en la Historia, el valor de las palabras en la epigrafía y numismática, la maleabilidad de las opiniones, el poder de los símbolos, la idea como reducción del pensamiento capaz de amplificarse y hacerse universo, la capacidad de expresar por escrito lo que en tantos cerebros se pugna por adquirir formas orales, y, sobre todo, dejar de ser esa solitaria voz que dice todo lo que una multitud no puede o no quiere decir.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Beavin, J. H., Jackson, D. & Watzlawick, P. *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (4ª Reimpresión). Herder (Ed.). Barcelona, 1985.
- Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*, en Rodríguez, L. F., & García, N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación básica* (69- 104). Cuauhtémoc, México: D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Clemente, J. A. et alii (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Disponible en: educaragon: educaragon.org, File: files/2013-Programacion_secundaria.pdf.
- Gallego, I. G. (2002). *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico*. Extraído de *La geografía y la historia, elementos del medio*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, C. (2015). *Reinventarse*. Disponible en: Internet, Directory: carmengarciapsicologa.com, File: reinventarse.
- Hernández, F-X. (2000). Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: Íber 24 – Abril, Mayo, Junio. *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales*.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). *The Space of Learning*. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. *Developing primary teaching skills* (108-117), London & New York: Routledge.
- Prats, J. (2000). Revista de didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: Íber 24 – Abril, Mayo, Junio. *Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales*.
- Robinson, K. (2010). *RSA Animate – Changing Education Paradigms*. Disponible en: Youtube: Directory: watch?v=zDZFcDGpLAU.

- Rodríguez, V. M. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (69). Cádiz, ed. Publidisa.
- Salgado, A. C. (2007). Revista de psicología: Liberabit. *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*, 71-78.
- Sandlin, D. (2015). *The Backwards Brain Bicycle - Smarter Every Day 133*. Fecha de consulta: 31-08-2015. Disponible en: Youtube: Directory: watch?v=MFzDaBzBIL0.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (5). Barcelona: ediciones Paidós.
- Tribó, G. (1999). Revista de didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: Íber 21 – Julio, Agosto, Septiembre. *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*.
- Watts, A. (2014). *Alan Watts - La Historia del Granjero Chino*. Fecha de consulta: 28-08-2015. Disponible en: Youtube: Directory: watch?v=SU-1Ltbk1bw.

6. TRABAJOS ANEXOS

Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica

1. Introducción

Ubicación

El curso escogido ha sido el de 2ºESO para la materia de Ciencias Sociales, dirigido habitualmente a alumnos comprendidos en el rango de edad de 13-14 años. La elección del tema escogido para impartir la Unidad Didáctica es el gótico y el fenómeno de las ciudades en su contexto social europeo. Las actividades de enseñanza-aprendizaje tienen como principal fin atender a la mayor variedad posible a partir de actividades prediseñadas del libro como otras creadas y adaptadas hacia la clase.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a la Orden del 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte y el Real Decreto 1631/2006, además de los sucesivos niveles de concreción curricular (proyecto curricular del centro y programación anual del Departamento de Ciencias Sociales) incluidos en el susodicho BOA.

Contexto

El colegio María Auxiliadora es un centro educativo concertado con 16 profesores, 10 de ellos se ocupan de los cursos 1º a 4º de ESO incluyendo Diversificación, y los otros seis profesores, para las especialidades; todos ellos coordinados por la directora pedagógica del centro.

El grupo al que va dirigida la programación es el curso de 2ºA y 2ºB de ESO. En el aula B nos encontramos con 22 alumnos (7 chicas y 15 chicos) y en el caso del aula A la situación es prácticamente idéntica con 22 alumnos (5 chicas y 17 chicos).

La clase posee conocimientos históricos previos a la Unidad Didáctica en torno a la configuración política, económica y social medieval, así como conocimientos del estilo románico, dentro de la periodización en la que se sitúa el tema a desarrollar dentro de la asignatura de Ciencias Sociales.

2. Objetivos

Esquema resumen

Área o Materia	U.D. nº	Título de la Unidad Didáctica
CIENCIAS SOCIALES	UNIDAD 8	"EL RENACER DE LAS CIUDADES"

Temporalización.....marzo-abril..... N° de sesiones previstas.....5.....

1.- Introducción
Se pretende trabajar la Peste Negra, el auge del fenómeno urbano y el estilo gótico así como los principales rasgos de la sociedad feudal.

2.- Objetivos didácticos	3.- Criterios de evaluación
Relacionar románico-gótico (O.9,10)	Semejanzas y diferencias anotadas (Cr. 9)
Experimentar con la teoría (O. 11, 12)	Resultados de los 2 juegos por grupos (Cr. 9,10)
Identificar los rasgos de una sociedad urbana (O. 1-3, 5)	Preguntas orales y escritas (Cr. 1-2, 4-5)
En ambos casos con referencias, entre paréntesis, a los objetivos y criterios de evaluación del nivel	

4.- CONTENIDOS
Conoc. Características del gótico, cambios económicos y políticos en la Baja Edad Media. Procedim. Relacionar el gótico (mano obra + recursos) con el fenómeno de las ciudades. Aptitud Reconocer la importancia del gótico como emblema del poder religioso y civil urbano.
Temas transversales
La continuidad artística, el poder Iglesia vs Ciudad, la herencia medieval

5.- Actividades tipo y tareas propuestas	Competencias Básicas trabajadas							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Resolución de problemas (preguntas orales y del libro)	X		X			X		
Ejercicios y juegos de simulación			X				X	X
Actividades de interiorización (definición, características, relación)	X	X					X	
Ejercicios de dramatización	X				X			

6.- Metodología	7.- Atención a la Diversidad
Clases magistrales, constructivismo social, modelo de aprendizaje por observación	Selección del emparejamiento en grupos, resolución personalizada de dudas

8.- Espacios y Recursos	
Plataformas web (Pinterest, google imágenes, Yacek Yerka...)	Libro de texto y powerpoint
Recursos audiovisuales: película "El médico" (2013)	

9.- Procedimientos de Evaluación	10.- Instrumentos de Evaluación
Preguntas orales Corrección de ejercicios	Observación en el aula Fichas y folios entregados Test final

Objetivos de etapa

- Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y organizan.
- Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés e identificar sus peculiaridades para comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
- 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.
- Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como un recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
- Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
- Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Objetivos de la materia de Ciencias Sociales

- Analizar las principales características de la sociedad feudal y la importancia de la Iglesia en ella.
- Reconocer obras de arquitectura, pintura y escultura románicas y góticas.
- Analizar los rasgos que diferencian la burguesía y el artesanado y su relación con el resurgir de las ciudades a partir del siglo XIII.

Objetivos de la Unidad Didáctica

OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Describir los rasgos del estilo gótico y señalar los motivos y características de su implantación.	Criterios de evaluación nº 3, 4, 5, 9
Identificar los elementos de continuidad y ruptura con respecto al estilo románico, así como sus rasgos heredados.	Criterio de evaluación nº 9
Analizar las principales características de la sociedad feudal y el papel de la Iglesia y de la burguesía en la construcción de edificios siguiendo el estilo gótico.	Criterios de evaluación nº 4, 5, 6
Reconocer las obras de arquitectura, escultura y pintura del estilo románico y gótico.	Criterios de evaluación nº 9
Señalar los rasgos del fenómeno de surgimiento de las ciudades a partir del siglo XIII.	Criterios de evaluación nº 4, 5, 8
Razonar el proceso de decadencia europeo a raíz de la Peste negra y de las malas condiciones de vida de la época.	Criterios de evaluación nº 1, 2, 4

Interpretar los inventos y desarrollos tecnológicos del siglo XV y XVI y relacionarlo con las expediciones y aventuras marítimas.	Criterios de evaluación nº 8, 10
---	----------------------------------

Instrumentos de evaluación

- La observación sistemática de las actitudes, estrategias de resolución y preguntas orales.
- Entrevistas a los diferentes grupos formados para la resolución de dudas y problemas.
- La revisión y análisis de la producción de los alumnos a lo largo del desarrollo de la Unidad.

3. Contenidos

Curriculares

La Orden 9/2007 divide los contenidos de la materia de Ciencias Sociales en tres bloques, siendo trabajados claramente algunos aspectos relacionados con la sociedad y los estilos artísticos medievales del segundo bloque titulado “*Población y sociedad*”. El estilo artístico parece erigirse como hilo conductor de la expresión de la evolución social a lo largo de la época medieval, desde la cultura musulmana hasta la cultura renacentista, mientras se observan los principales cambios sociales producidos en Europa. De esta manera se deben tratar tres grandes unidades curriculares en este bloque: Población y sociedad, Producción artística y Producción económica. Se puede resumir en el binomio ser humano-producción y observar su desarrollo histórico a lo largo de sus diferentes expresiones y contextos favorables o desfavorables de crecimiento.

En lo referente al Proyecto Curricular de Centro y a la Programación Anual del Departamento, la Unidad Didáctica se centraría exclusivamente en la Unidad 8 prevista para la tercera evaluación, integrando como elementos conceptuales “Los rasgos básicos de la sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal”, “La cultura y el arte medieval. El papel de la Iglesia”, “Evolución social, política y económica en la Edad Moderna” y un breve apartado en relación con “La expansión europea. Descubrimientos geográficos y colonización”,

pertenecientes al bloque 2. Los contenidos procedimentales y actitudinales que se recogen en la programación son genéricos para toda la materia y pueden servir perfectamente para su utilización en el aula.

Específicos de la UD

- Conceptos: el gótico y sus características (arquitectura, escultura y pintura). Demografía y el fenómeno de las ciudades. Edificios civiles y religiosos. Poder de la Iglesia. Ascenso burguesía. El resurgir de la ciudad y el intercambio comercial. El fortalecimiento del poder del rey. La cultura y el arte medieval.

- Procedimientos: Establecer semejanzas y diferencias entre los estilos precedentes al gótico y los motivos de esa evolución. Visionar la necesidad de recursos humanos y materiales que proporciona la ciudad como elemento necesario para la construcción de grandes edificios del estilo gótico. Relacionar el gótico con el fenómeno de las ciudades. Selección y utilización de recursos gráficos para la representación del tiempo histórico, y elaboración de secuencias temporales utilizando las unidades y convenciones cronológicas. Análisis de algún aspecto de la época medieval o moderna relacionado con un hecho o situación relevante de la actualidad.

- Actitudes: Reconocer la importancia del gótico como emblema del poder religioso y civil urbano. Apreciar los detalles y la progresiva evolución de la complejidad de representación del gótico sobre todo en la escultura y pintura. Valorar el uso y la perspectiva personal y social sobre los significados en torno al concepto.

Contribución a las Competencias Básicas

I. Competencia de comunicación lingüística

- Aprender el vocabulario técnico de los elementos que componen el estilo gótico.

II. Competencia matemática

- Emplear el lenguaje matemático para cuantificar la evolución demográfica europea durante la Baja Edad Media

- Entender algunas nuevas técnicas que aparecen en la arquitectura (origen matemático del arco apuntado) y pintura (punto de fuga).

III. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

- Describir, explicar y predecir fenómenos sociales.
- Manejar las relaciones de causalidad, influencia y continuidad
- Interpretar la situación del orden social.

IV. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital

- Organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos.
- Visualizar los rasgos de los elementos artísticos mostrados en clase.

V. Competencia social y ciudadana

- Dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

VI. Competencia cultural y artística

- Reconocer las diferentes partes de una catedral fomentando la visión espacial y la idea de continuidad y de ruptura con respecto al románico.

VII. Competencia para aprender a aprender

- Ser conscientes de las partes del aprendizaje que son necesarias para desarrollar sus capacidades.
- Plantear preguntas en torno al significado o las causas de algunos elementos presentados.

VIII. Competencia en la autonomía e iniciativa personal

- Desarrollar la capacidad para analizar situaciones valorando los factores que inciden en ellas, así como las causas y consecuencias que puedan tener.

4. Actividades

A la hora de diseñar una actividad de enseñanza-aprendizaje para mejorar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

Sumario de actividades y justificación de cada apartado

a) Manejo cotidiano de documentos (escritos, gráficos y de búsqueda de fuentes)

Ejercicio 26 del libro: Mapa sobre la expansión de la Peste negra y gráfico sobre la evolución demográfica en Europa.

El gráfico les permite hacerse una idea de la catástrofe demográfica que conllevó la crisis agrícola y el paso de la peste bubónica por Europa, tardando muchos años en recuperarse. El objetivo es que sepan interpretar los datos del gráfico en la realidad del pasado y que vean que las crisis de entonces eran de una duración mucho más larga que las actuales. La tarea se realizará tras la explicación del contexto, causas y consecuencias de la Peste negra a través de la lectura del libro y del visionado de ambas reproducciones previstas con el fin de que asienten con una imagen gráfica el descenso del nivel demográfico reiterado en clase.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [1, 2], mínimos de evaluación [2º]

b) Resolución de problemas (preguntas orales y del libro)

Ejercicios 25, 29, 30, 31, 34, 42 del libro. El primero habla sobre el contexto de crisis demográfica, económica y social, así como las revueltas urbanas y hacia dónde iban dirigidas. El segundo trata sobre la influencia de la burguesía en el renacer cultural iniciado en el siglo XII. El tercero versa sobre el objetivo por el que nacieron las universidades. El ejercicio 31 sobre otros centros culturales y asistenciales de los siglos XIII y XIV aparte de los monasterios rurales. La actividad 34 pregunta el factor por el que se asocia la difusión del gótico por Europa y sus construcciones más importantes. Por último, describir el rostro, vestido y expresión de la escultura de la Virgen Blanca.

Esta amplia selección de ejercicios tiene como principal fin el asentamiento de ideas y conocimientos estudiados en esa misma clase a modo de repaso. Como tal, se realizarán durante la clase a través de las preguntas orales y de manera escrita hacia el final de la clase, tras la conveniente explicación de los contenidos y resolución de dudas.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [1, 2, 5, 8, 9], mínimos de evaluación [5º, 9º]

c) Estudio de casos

Ejercicios orales para conocer qué idea tenían de las diferencias entre el gótico y el románico. Powerpoint de comparación visual (Catedral San Salvador de Zaragoza).

El ejercicio oral pretende reforzar y repasar los conocimientos relacionados con el gótico y la sociedad bajomedieval con la imagen de los diferentes estilos que expone la fachada de la Catedral de San Salvador de Zaragoza.

Con respecto al ejercicio 41 que muestra el tímpano de la portalada del Sarmental de la catedral de Burgos, exponiendo en powerpoint un tímpano diferente del estilo románico (Santa María de Vezelay), se persiguen los mismos contenidos y objetivos para tratar de establecer semejanzas y diferencias generales entre ambos tímpanos.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [5, 9], mínimos de evaluación [9°]

d) Ejercicios y juegos de simulación

Juego cooperativo de los inventos: página 179 de libro, apartado teórico 6.3 “Avances científicos y técnicos”.

Esta es la única actividad cooperativa que se plantea que pretende, tras hacer un repaso de la página 178, abordar el apartado de avances científicos y técnicos mediante un juego que pueda aportar un mayor valor visual y descriptivo a los inventos que aparecen ahí citados, la mayoría de ellos relacionados con el mundo de la navegación.

Los primeros diez minutos son empleados para la explicación del ejercicio y las reglas, las cuales permanecerán en pantalla durante la realización de este ejercicio titulado “El Mercado de los inventos”. Tras una pequeña prueba, los alumnos tendrán dos minutos para que cada grupo lea su propio invento y le sea más fácil realizarlo. Una vez da comienzo el ejercicio, se prevé tres tandas de cinco minutos hasta que todos hayan pasado por los distintos cargos.

Es una actividad bastante completa, ya que potencia cuatro tipos de aprendizaje (kinestésico, visual, auditivo y reflexivo) y les permite a su vez conocer acerca de su propia manera de relatar y dibujar inventos de finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [8, 10], mínimos de evaluación [1º, 5º]

e) Ejercicios de dramatización

Película “El Jorobado de Notre Dame” (1996). Este filme permite ver un trato específico y emocional de las reacciones humanas ante las esculturas de la fachada gótica.

Película “El médico” (2013). En este filme se muestra de forma didáctica, una recreación de la peste. Preguntas tras su visionado:

- ¿Qué pensáis acerca del origen de la enfermedad?

- De no haber tenido toda esa colección de libros a mano, ¿habrían muerto más personas? ¿Por qué? (Porque es ahí donde leen que las pulgas que propagan la peste bubónica las transportan las ratas).

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [1, 2, 3, 8], mínimos de evaluación [2º, 5º]

f) Debates, coloquios o juego de roles

Ejercicio 41, coloquio sobre la portada de la catedral de Notre Dame mostrada en la introducción del filme de dibujos animados titulada “El Jorobado Notre Dame”.

En este apartado se incluiría tanto la actividad cooperativa del juego “El Mercado de los inventos” descrita anteriormente en el apartado d) como el coloquio sobre la fachada de Notre Dame.

-Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [8, 10], mínimos de evaluación [1º, 5º, 9º]

g) Mapa mental y esquemas de piezas fundamentales

Ejercicios 36, CC.BB. 5, juego de construir una catedral gótica.

Enlazar el ejercicio 36, consistente en nombrar las principales aportaciones técnicas del gótico, y la actividad 5 de las competencias básicas en la página 185, que es identificar los

elementos arquitectónicos dibujados, permite al alumnado utilizar la información de ambos ejercicios para, con una pequeña complementación, realizarlas con éxito. También se realizará en la última clase a ambos grupos una actividad consistente en crear diferentes partes de una catedral gótica para luego recolocar sus piezas y construirla en común.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [9], mínimos de evaluación [9º]

h) Actividades de interiorización (definición, características, relación)

Ejercicios 27, 35, CC.BB. 3, CC.BB. 4, CC.BB. 6

El ejercicio 27 con el enunciado “¿por qué la peste negra fue tan mortífera?” permite, después de la explicación dada en clase, ampliar las respuestas con los elementos audiovisuales empleados en esa sesión y añadir y recordar lo expuesto en clase con el apoyo del libro.

Los ejercicios 35 y 3, 4 y 6 de las competencias básicas sirven como colofón para, junto con las actividades del apartado i), repasar la materia impartida en términos generales. El ejercicio 35 se pregunta acerca de los motivos por el cual las catedrales se convirtieron en símbolos bajomedievales. Los ejercicios 3, 4 y 6 tratan respectivamente de un esquema de completar conceptos, un texto de colocar cada palabra en su sitio y de clasificar los elementos arquitectónicos del recuadro según al estilo que pertenezcan (gótico o románico) y después relacionarlo con tres imágenes de ejemplo.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [4, 8, 9], mínimos de evaluación [1º, 5º, 9º]

i) Aprendizaje por proyectos

Juego consistente en dibujar las piezas de una catedral gótica por parejas, construyendo los elementos pertenecientes (según cada nivel de altura indicado en cada recuadro impreso entregado a los alumnos), para poder construir una catedral cuyas dimensiones variarán según el número de alumnos presentes en clase para esa actividad.

- Cumplimiento de los criterios de evaluación nº [9, 10], mínimos de evaluación [10º]

5. Secuenciación y organización de actividades

En esta Unidad Didáctica se va a desarrollar la Unidad 8 “El renacer de las ciudades” correspondiente al bloque 2 que forma parte de la materia de Ciencias Sociales de 2º E.S.O. del currículo Aragonés (orden de 9 de mayo de 2007). Se llevará a cabo durante 3 sesiones en marzo y 3 sesiones en abril, todas ellas de cincuenta minutos, teniendo en cuenta el gran parón entre la tercera y la cuarta sesión tanto por las actividades escolares (rastreo benéfico, excursiones, actividades de refuerzo de la unidad anterior...) como por los días festivos intercalados (23 y 24 de abril).

Grupo de actividades de la sesión 1

Apartado a) ejercicio 26: analizar un gráfico demográfico.

Apartado b) ejercicio 25: causas de la crisis y consecuencias (revueltas sociales).

Apartado c) ejercicio de comparación: exposición de imágenes de estilo románico y gótico y esbozo de algunas diferencias y semejanzas.

Apartado h) ejercicio 27: breve actividad de repaso sobre la Peste negra en Europa.

Grupo de actividades de la sesión 2

Apartado b) ejercicios 29 – 31: ejercicios de sintetización de la página 178.

Apartado d) El Mercado de los Inventos: juego cooperativo de descubrimiento, descripción y análisis de los inventos del siglo XV y XVI.

Grupo de actividades de la sesión 3

Realización de esquemas del libro y visionado de secuencias del filme “El médico”.

Grupo de actividades de la sesión 4

Apartado c) estudio de caso: visionar la fachada de la catedral de San Salvador de Zaragoza.

Ejercicio oral de repaso semejanzas y diferencias entre estilos (tipos de arco, de planta...).

Apartado i) ejercicio 40: señalar los principales rasgos y características de una catedral gótica.

Grupo de actividades de la sesión 5

Apartado f) ejercicio 41 y elementos descriptivos de la fachada de la catedral de Notre Dame.

Apartado g) ejercicio de “Amplía tus Competencias Básicas” nº 5.

Apartado h) ejercicios de “Amplía tus Competencias Básicas” nº 3, 4 y 6.

Grupo de actividades de la sesión 6

Apartado b) ejercicio 42: descripción de la imagen que tienen en el libro de texto de la Virgen Blanca de la catedral de Burgos.

Apartado g) ejercicio consistente en la construcción de una catedral gótica a partir de segmentos dibujados

Test final: cuestionario general con la inclusión del ejercicio 36 del apartado g).

6. Metodología y recursos utilizados

Evaluación sumativa

En primer lugar, tuve una reunión con el tutor para que me explicase los criterios de evaluación que se utilizaban en dicha clase para no romper el marco en el que habían estado trabajando durante el curso y adaptar una propuesta personal a dichos criterios. Un breve cuestionario tipo test nos permitió conocer y evaluar los parámetros de aprendizaje de contenidos del alumnado. Finalmente un test específico elaborado para la evaluación de la unidad impartida nos permitió poder conocer su nivel de conocimientos con respecto al tema previo al examen.

Orientación metodológica

Con el fin de atender a la pluralidad de representación de medios de estudio del alumnado, se ha previsto una variación en la forma de impartir cada clase, mezclando las clases magistrales con el apoyo del libro (caso de la primera clase) con las clases orientadas hacia una metodología basada en el constructivismo social (el juego del Mercado de los Inventos y Construcción de una catedral gótica, en la segunda y sexta sesión respectivamente), siguiendo el modelo de aprendizaje por observación creando actividades de comparación entre el estilo románico y el gótico como forma de reforzar los contenidos previos en la parte de la arquitectura, escultura y

pintura junto con el apoyo de archivos de imágenes y audiovisuales a lo largo de la Unidad Didáctica. También se integra la preocupación y el valor que posee los contenidos de Historia del Arte, unidos a la diacronía del estilo artístico en cuestión con el fin de que el alumno logre percibir el poder y el significado de la producción en relación con la situación y el contexto histórico de sus productores.

Imágenes y recursos audiovisuales

Las imágenes y recursos audiovisuales sacados de diversas plataformas web (Pinterest, google imágenes, Yacek Yerka...) se utilizan con la finalidad de que se perciban mejor con dichas representaciones las ideas y rasgos interesantes del temario. Muchas veces se utilizaron fotocopias del propio libro de texto para hacer hincapié en determinados párrafos de la teoría.

7. Estudio comparativo

Mi primer día de impartición de la Unidad Didáctica fue un lunes. Tuve que readaptarme a la situación temporal de que no había electricidad en la mayoría de las aulas del centro, por lo cual tuve que dar la primera sesión con los alumnos de 2ºB apoyándome más en el libro y en la proyección del filme previsto desde la pantalla de mi ordenador, dejando para otra sesión el powerpoint que había preparado.

El martes tuve sesión doble con 2ºB y 2ºA y he de admitir que decidí cambiar mi forma de abordar la actividad cooperativa realizada en 2ºB para que resultara más clara y eficaz, Mi tutor me aconsejó que para evitar la dispersión y el relajamiento del alumnado, debería ser más conciso, opinión que compartí totalmente. También tuve en cuenta el hecho de que había mucha distancia entre el ordenador y la mesa del profesor a la hora de mostrar las proyecciones, lo que limitaba mi movilidad por la clase. No obstante el jueves recibí asesoramiento por parte de un profesor del centro (Germán) que manejaba a la perfección el sistema de proyección para usar el mando a distancia para pasar las imágenes. En resumen, utilicé todas estas experiencias para la tercera sesión que tuve con los dos cursos de segundo el viernes. Y después de haber dado casi

entera la Unidad Didáctica, di clases a los alumnos de 3º y 4º de ASL. Cabe resaltar los cambios notorios tanto por un menor número de alumnos en clase (factor que no ha sido apenas relevante) y por el cambio de etapa mental del alumnado.

La interacción profesor-alumno fue cambiando en el resto de las sesiones programadas. El motivo residió por mi parte para evitar un uso excesivo y por lo tanto inadecuado del proyector digital, y en cambio centrarme más en repetir tautológicamente las ideas que quería que les quedaran claras.

En la tercera sesión el mercadillo solidario que preparaba el colegio alteró cualquier intento de avanzar en materia, así que la clase se orientó a repaso.

Tras un largo paréntesis entre la tercera y cuarta clase debido a diversas circunstancias extraescolares y actividades del centro, me dediqué expresamente a impartir la parte que quedaba de la Unidad Didáctica tras explicar la Peste negra y el contexto europeo del XIV, el fenómeno de las ciudades y los nuevos centros culturales, así como los inventos desarrollados y la dirección que tomaban hacia el descubrimiento y la exploración de nuevos mundos. Dichas sesiones discurrieron con normalidad.

Organización de las clases

Sesión 1: corrección de los ejercicios de la sesión anterior sobre el románico. Lectura del contexto europeo anterior a la llegada de la Peste negra. Proyección de “El médico” seguida de un par de preguntas tras el visionado, acerca de los orígenes de la enfermedad y el uso de la colección de libros de conocimiento. Lectura del recuadro del mapa y la explicación esquemática de las consecuencias de la Peste negra. Comentario del gráfico de población en la resolución del ejercicio 26. Visionado del vídeo “Filología de la A a la Z - Gran Desplazamiento Vocálico (Great VowelShift)” para que comprendiesen cómo ha evolucionado el inglés a partir de la movilidad provocada por el vacío demográfico a consecuencia de la Peste negra. Se finalizó con la realización de los ejercicios 25-27 de la página 177.

Sesión 2: empezamos con la explicación de la teoría del apartado 6.1 y 6.2, seguida de los ejercicios 29, 30 y 31 de la página 179 y de la actividad cooperativa “El Mercado de los inventos”.

Sesión 3: repaso y estudio en clase.

Sesión 4: explicación acerca del origen cronológico y etimológico del gótico. Ejercicio de repaso de los contenidos tratados en las anteriores clases. Exposición de los elementos arquitectónicos del gótico.

Sesión 5: escultura y pintura del gótico. Debate sobre el ejercicio 41 sobre lo que han aprendido. Ejercicio 42 del libro integrado como actividad de repaso en la comparación de la virgen gótica y la románica. Realización de los ejercicios 3 - 6 de competencias básicas como actividades de síntesis.

Sesión 6: Actividad construcción catedral gótica y examen tipo test.

Errores cometidos

2ºB ha sido el primer grupo que he tratado en el estudio comparativo, y todos los cambios que he visto necesarios para la misma clase con 2ºA los he aplicado instantáneamente, como fue el caso del vídeo del “Desplazamiento vocálico” (demasiado elevado para su nivel), la tentativa de realizar el ejercicio 33 sobre la lectura de la Carta papal (resultó poco didáctico el ejercicio) la forma de explicar las reglas y funcionamientos del juego cooperativo “El Mercado de los Inventos” (subdividí las instrucciones en lugar de darlas todas juntas) ...

La parte final del vídeo de YouTube “Filología de la A a la Z - Gran Desplazamiento Vocálico (Great VowelShift)” fue un intento de otorgarle una dimensión de consecuencia a partir de la extensión de la Peste negra, pero esta breve explicación histórica de la pronunciación inglesa se veía también como algo complicado de asimilar, así que decidí no exponerla para el segundo grupo de 2º ESO.

Con el primer grupo que impartí la segunda clase, el ejercicio 33 que trata sobre una carta del papa Alejandro IV a la Universidad de Salamanca es un texto demasiado complicado de entender debido a su registro de lenguaje y por lo tanto fue rápidamente descartado de la planificación de actividades a realizar en la clase.

Por último en la sexta sesión la experiencia me llevó a priorizar que terminasen de pegar y construir la catedral en la misma hora de clase para que no quedase incompleta y no se finalizara hasta varias clases o días después.

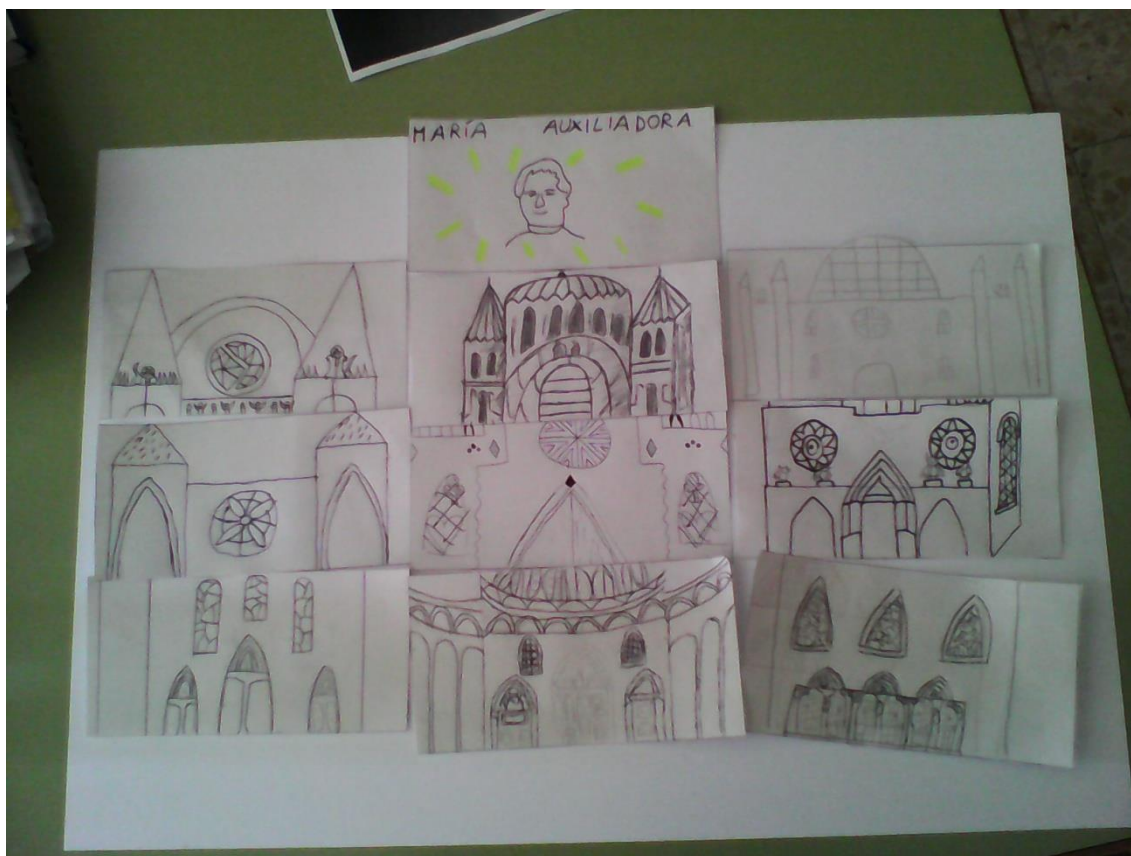
8. Resultados de la evaluación

Resultados de la actividad “El Mercado de los inventos”

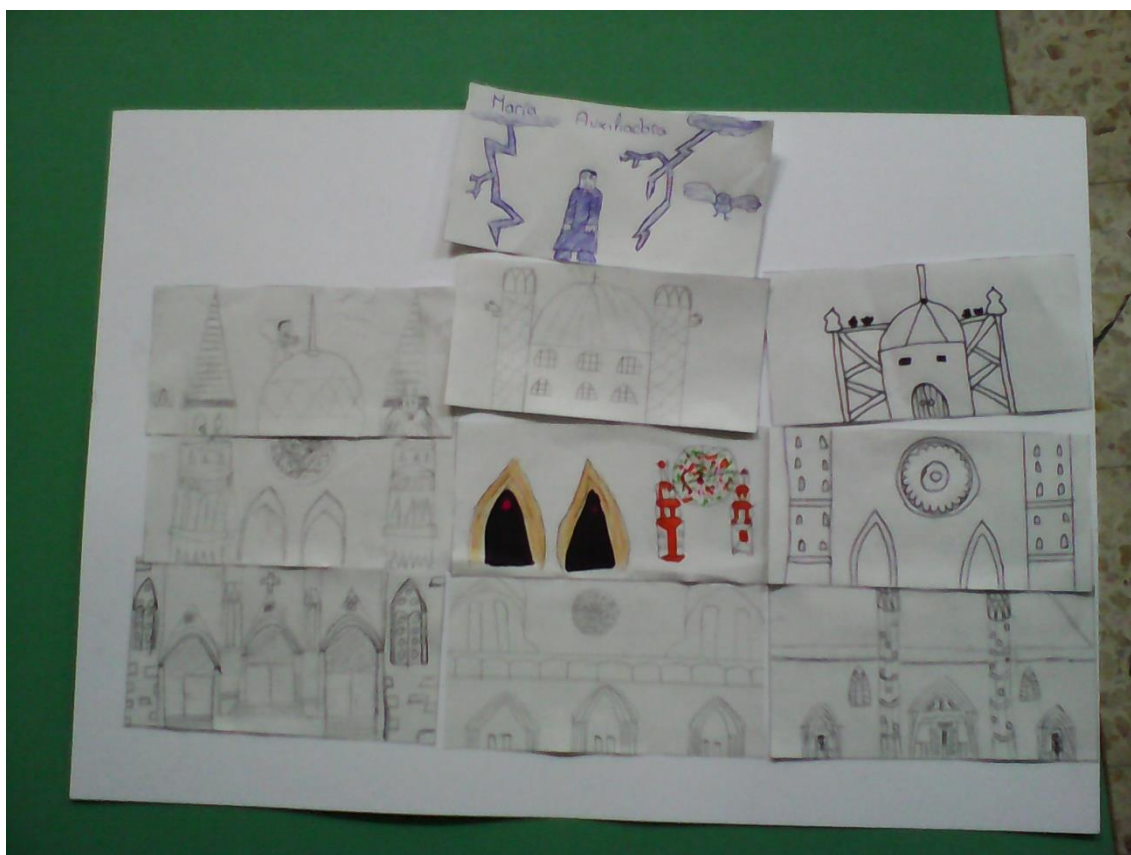
De esta actividad solo se recogieron los resultados de 2ºA debido a la falta de tiempo y por la transmisión inadecuada de las instrucciones a seguir para el alumnado. En la actividad se puede observar que hay 6 fichas técnicas bien rellenas y con respecto a los dibujos una gran elaboración y desempeño para ser un breve periodo de tiempo. Reseñar el elemento conceptual que dibujan con respecto a inventos que han escuchado describir a sus compañeros pero que no habían visto anteriormente en clase.

Resultados de la actividad “Construcción de una catedral gótica”

2ºA



2ºB



CUESTIONARIO: EL ARTE GÓTICO

1. Las principales aportaciones técnicas del gótico son:

- A) Arcos apuntados, ventanales, bóveda de crucería, arbotantes y contrafuertes.
- B) Arcos apuntados, ventanales, bóveda de cañón, arbotantes y contrafuertes.
- C) Arcos de medio punto, arbotantes y contrafuertes.

2. ¿Qué elementos diferencian la escultura gótica de la románica? (*en su expresión, rostro...*)

3. Al existir ventanales, la pintura al fresco que se realizaba en los muros desaparece. ¿En qué dos nuevos soportes aparece la pintura del gótico?

4. Indica algunas semejanzas que existen entre la portalada románica y la gótica.

5. ¿Qué relación tiene la burguesía con el gótico? ¿Existía esa misma relación en el románico? ¿Por qué?

6. Responde si es verdadero o falso:

- | | |
|--|-------|
| - El arte gótico nació en Europa a finales del siglo XIII | V / F |
| - La difusión del gótico está relacionada con el fenómeno de las ciudades | V / F |
| - La arquitectura del gótico se caracteriza por el predominio de la horizontalidad | V / F |
| - Durante el gótico comienzan a ser reconocidos los autores de obras escultóricas | V / F |
| - El rosetón no aparece en el gótico hasta mediados del siglo XIV | V / F |
| - El arbotante recoge la presión del edificio y la transmite al contrafuerte | V / F |
| - Te lo has pasado muy bien haciendo este cuestionario | V / F |

En el grupo de 2ºA, en la primera pregunta todos han respondido correctamente. En la segunda cuestión un alumno responde sin haber leído el enunciado otra cosa y otro lanza una respuesta original pero planteada erróneamente. En la tercera cuestión hay una leve confusión terminológica a la hora de hablar de las miniaturas, ya que se dan tanto en los retablos como en los libros como decoración esculpida o pintada respectivamente. La cuarta cuestión pocos han aludido a elementos pictóricos y escultóricos (Cristo Pantocrátor, la solidez de las escenas...) pero casi todos responden positivamente bien y en torno a la comparación entre portaladas. La quinta pregunta del fenómeno de las ciudades y las actividades sociales y su relación con el gótico responden bastante bien la mayoría, habiendo una respuesta en blanco. Por último en el sexto ejercicio hay varios casos en los que fallan en la segunda afirmación por la complejidad intelectual que requiere unir ambos factores y en la tercera afirmación quizás por la enorme horizontalidad externa que se consigue en el gótico con los arbotantes y contrafuertes que se disponen alrededor del edificio.

En el grupo de 2ºB, en la primera pregunta todos han respondido correctamente salvo dos. En la segunda cuestión naturalidad, realismo y expresividad son citadas como los rasgos esenciales en la gran mayoría. En la tercera pregunta dos alumnos responden originalmente que las vidrieras es otro soporte donde aparece la pintura (en este caso tintada) del gótico. En la cuarta pregunta alguien lo relaciona con la religión o la representación de Jesús y la Virgen María. En el quinto ejercicio se menciona los retratos de la burguesía como nuevo elemento de poder y la naturaleza de los edificios (altura y diseño) con respecto a la evolución de las ciudades. En el último ejercicio cuatro alumnos fallaron en la cuarta y quinta afirmación, siendo quizás necesario un ligero repaso en torno a dichas cuestiones.

En ambos grupos, algunos alumnos en la segunda pregunta respondieron las características arquitectónicas del gótico, seguramente por no pararse a leer el enunciado. Todos han acertado

en la sexta afirmación del ejercicio 6. Hay una ligera tendencia de que el grupo A ha logrado un resultado más positivo en términos generales que el grupo B.

Proyecto de innovación-investigación

1. Introducción

El presente proyecto de innovación surge a raíz de la dificultad de aplicar el gótico como término central en el curso de 2º de la ESO. Por ello cambié la orientación de tema y de curso, eligiendo la idea del 98 para 4º de ASL (Ámbito Socio-Lingüístico). Para ello exploté mucho la idea de continuidad que representan algunos problemas y sucesos acaecidos en España desde 1898 hasta la actualidad, utilizando para ello la explotación colonial de Cuba, Marruecos y el caso saharauí como hilo conductor, a la par que les explicaba el temario de la asignatura en torno al viejo sistema y las nuevas figuras representativas (Alfonso XIII y Primo de Rivera) que intentan traer las ventajas de la modernización europea.

El proyecto fue llevado a cabo durante tres sesiones, planteando un cuestionario inicial, ocho lecturas con tres actividades de síntesis y el visionado de dos vídeos.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

a) Presentación problema genérico observable en clase

Muchas veces las explicaciones verbales de los compañeros, de las preguntas orales formuladas en clase, junto a la práctica docente a la hora de dar el temario hacen que la libre opinión de los sujetos quede altamente influenciada por la tendencia de responder reproductiva y brevemente la respuesta correcta que se espera, sin que lleguen a expresar una opinión personal diferente u original. Algunas veces esto sucede porque no les dejamos un margen de error en el cual puedan pensar lateralmente. Otras, porque no les animamos a que se adentren y traten de emitir un juicio elaborado, apoyado en su propia opinión en base a su formación previa y deducción histórica.

Estas ideas, procedentes del artículo de Jon Nichol y Jacqi Dean en su obra *Actividades para el desarrollo conceptual* (1997), se hacen visibles en el día a día, y es posible que los alumnos

pese a la novedad del proyecto y de los retos que se les planteen sigan afrontando la historia de manera pragmática, con reglas mnemotécnicas, sin cambio conceptual ni emoción alguna.

Parte de esta problemática es originada debido a que el conocimiento suele mostrar diferentes formas en su experiencia, percepción y concepción. Shemilt (1983) considera la Historia como una disciplina propia (relacionada con otras disciplinas y las ciencias de la educación), de tal manera que el alumno, ante el apabullamiento de redes de conceptos surgidas de diferentes definiciones y relaciones entre distintas materias y disciplinas, trate de buscar respuestas superficiales y suficientes en lugar de ponerse en la piel del historiador con su método de trabajo hipotético-deductivo a partir de los hechos históricos y cronológicos.

Aparte de la influencia normalizadora en las respuestas otorgadas por los alumnos en clase, el hieratismo intelectual (y de las herramientas del pensamiento que utilizan) y la complejidad de la realidad teórica estudiada, la autonomía del alumno como sujeto de la Historia queda también mermada por el propio diseño de la asignatura en los centros educativos. Una de las conclusiones que se alcanza en el estudio de Mario Carretero es que justamente “las condiciones pedagógicas del centro escolar pueden influir decisivamente en los resultados de pruebas que, como la utilizada, tienen un alto grado de contenido escolar y disciplinar.”

b) Conclusiones y experiencias para argumentar la hipótesis-acción

Para mejorar los resultados como docentes es preciso localizar y alterar las causas que comportan esos problemas observables didácticos en el aula, desde el ámbito estructural, empezando por la materia que vamos a manejar para acabar en el aprendizaje personalizado del alumno a través de sus respuestas emitidas. Para cambiar la actitud de un alumnado pasivo se deben realizar contrastes (con hechos, palabras, imágenes, situaciones, experiencias vitales...) no solo en las opiniones personales de los alumnos y del profesor, sino también en situaciones

parecidas en diferentes lugares o tiempos históricos para repasar o informar sobre esos *momentum* históricos.

Un buen mecanismo podría ser la empatía histórica o la comprensión de las diferentes éticas en la historia, haciendo que el alumno se quede con lo que más le pueda chocar a la hora de comparar los mismos hechos en realidades distintas. Hay una problemática que nos señala explícitamente Mario Carretero en su obra *La dificultad para comprender los conceptos históricos*, a raíz de las respuestas semicorrectas en base a la dificultad de los conceptos propios de la asignatura de Ciencias Sociales: se trata precisamente de relacionar conceptos y realidades que se desconocen. Una solución parcial (que quizás podría acarrear más problemas) sería la sugestión de las imágenes: con imágenes podemos conocer qué es lo que piensan los alumnos antes de que traten de averiguar lo que deberían saber. Si además eliminamos este último factor, se verán menos inhibidos a la hora de lanzar comentarios al respecto de lo que ven y de lo que saben. No obstante a veces se pueden llevar impresiones erróneas por el currículum paralelo que reciben fuera del ámbito escolar.

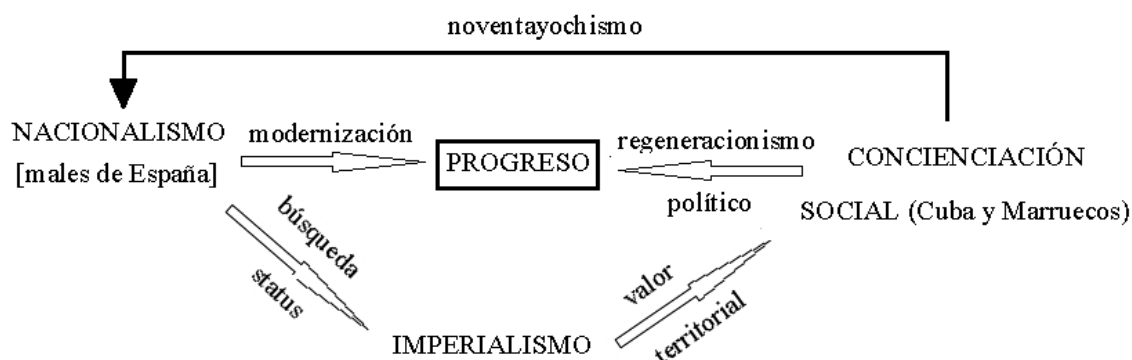
Para una buena instrucción educativa es indispensable tener un buen control de las bases de nuestro proyecto. Así pues, la coherencia y la corrección han de ser dos elementos en continuo juego mostrados de diferentes maneras más o menos atractivas. Por ejemplo, con el uso de imágenes que permitan despojar al alumno de su zona de seguridad para lanzarse a emitir juicios originales o personales, o el uso de textos cuyas preguntas no prediquen la búsqueda de la respuesta correcta dentro del propio texto explícito. Como señala Martin Runesson y Tsui en *Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'* (2004): “Si queremos que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades, debemos hacer posible que desarrollen ciertas formas de ver y experimentar. Consecuentemente, diseñar el aprendizaje implica diseñar para que los estudiantes desarrollen determinadas formas de ver o experimentar.”

Por último, hay un elemento muy importante a destacar. La exhaustividad, como indica Michelene T. H. Chi & Rod. D. Roscoe en su obra *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales* (2002), es la clave procedimental para destruir las estructuras mentales inadecuadas del alumno, para completar la realidad, polisemia o usos históricos de un concepto histórico, cuestionar la veracidad de la información y eliminar así la sacralidad innata de los datos que arrojan los libros de texto y los profesores de educación... en definitiva, utilizar la exhaustividad es sinónimo de establecer un margen de mejora asequible, fiable y elevado para la educación del alumnado.

3. Presentación del problema objeto de estudio

a) *Análisis del concepto que va a ser objeto de la innovación-investigación, sus diversas dimensiones y rasgos y justificar cuáles van a ser las que trabajemos con los estudiantes.*

Mapa conceptual



La idea del 98 se centra en las consecuencias de la pérdida de las últimas colonias y el sentimiento de despertar de la conciencia que produjo en la sociedad desde entonces hasta más adelante con Marruecos.

Dimensiones asociativas

NACIONALISMO: El “Desastre del 98” se sobredimensionó y generó un discurso catastrófico, poniendo en crisis el discurso del nacionalismo español del siglo XIX. El 98 tuvo mucho más repercusión que la pérdida de las colonias 70 años atrás, porque quién pierde entonces es la

Nación y no la Monarquía. Se derrumba el mito del pueblo español invencible e indomable. Lo que se puso en crisis fue el nacionalismo español que se refuerza o le surgen alternativas.

PROGRESO: Es un concepto bastante profundo porque significa avanzar desarrollando y sustituyendo algunos aspectos del país que siguen permaneciendo, ralentizando la idea de avance y originando una multiplicidad de vías de cambio cada vez más radicales.

CONCIENCIACIÓN SOCIAL: Es increíble el poder de descubrimiento que sugiere el analizar lo que España dejó atrás y siguió manteniendo y cómo le afectó todo ello a sus gentes.

Dimensiones significativas

IMPERIALISMO: A España no le sentó bien pertenecer al grupo de potencias coloniales en el ámbito político-económico con respecto a sus vecinos europeos.

Males de España: los problemas que afloran con fuerza a partir de 1898 y que continuarán a lo largo del primer tercio del siglo XX, bien expresadas en la siguiente imagen comentada en clase:

Dimensiones sustantivas

Búsqueda status europeo: la progresiva pérdida de dominación metropolitana en comparación con el resto de vecinos europeos llevó a muchas elites españolas a aguantar los costes de sus últimas colonias de ultramar y posteriormente a tratar de reforzar su posición con la continuación de estas prácticas colonialistas en Marruecos.

Cuba y Marruecos: el valor territorial de las últimas colonias se perciben como una pérdida nacional y no del patrimonio real debido a que aunque esos territorios poco significaban para el pueblo español, la importancia que le concedían era debido precisamente a la ruina económica y demográfica por el envío de tropas y milicias para su pacificación y defensa.

Modernización: las diferencias específicas de España no son suficiente motivo para no alcanzar una modernización semejante con respecto al resto de Europa. La modernización es el resultado del proceso de regeneración que se clama como la panacea de todos los males españoles.

Regeneracionismo político: la principal demanda social y política que actúa como bisagra de unión para el pueblo español, una meta en la que poder conseguir un bien común necesario.

Noventayochismo: la literatura concede un valor exagerado tanto a la pérdida inmaterial del pueblo español como a los males que todavía se mantienen en España.

b) Hipótesis o cuestiones que quieren estudiarse en relación al aprendizaje de ese concepto.

Dimensiones del aprendizaje del concepto

La cuestión básica que voy a plantear a continuación comienza en los conocimientos previos y la capacidad propia de los alumnos en comprender los conceptos de la disciplina que se van a utilizar para este trabajo, fundamentalmente las dimensiones de la idea del 98: nacionalismo, progreso, imperialismo, las situaciones coloniales de Cuba y Marruecos y la concienciación social.

Conceptos como nacionalismo y progreso son ideas provenientes y desarrolladas fundamentalmente durante la Ilustración francesa. La dimensión que adquieren en este proyecto es de un sentido limitado y cercado a los rasgos de cohesión social y comunión de intereses. Así pues, las diferencias entre las formas de alcanzar un verdadero progreso para el bien común son expuestas en la idea nacional de España, la cual es acusada de diversas maneras en diversos sectores sociales (burguesía, política, impuesto de quintas, opinión pública, literatura...). Estos conceptos son abordados a lo largo de las tres sesiones.

El Imperialismo se aborda en una dimensión casi mayoritaria, tanto en cuanto no solamente alude a la situación entre colonias y metrópoli, sino que también responde a cuestiones que van más allá de la pérdida o mantenimiento de esos territorios en función del impacto social que producen en el país y de cómo comienza a percibirse la explotación colonial como un elemento que deja de ser poderoso para rivalizar o escalar posiciones con respecto a los Estados vecinos. El Imperialismo se aborda con Cuba en la primera sesión, Marruecos en la segunda y todavía se

deja ver sus efectos y estropicios con el caso saharauí expuesto en la tercera y última sesión de clase.

Existen ciertos rasgos que son presentados en ambas situaciones coloniales: el rechazo social por el envío de tropas, la reiteración y el esfuerzo en preservar a España como un Imperio, qué partes sociales se ven más directamente implicadas en la defensa colonial y en la búsqueda de otra forma de buscar un progreso nacional... el grado de identificación en Marruecos suele ser más complicado que en el de Cuba dado que con el primer caso se ha de desmentir primero la gran mitificación del desastre político y económico, y trasladarlo al ámbito social y literario en las condiciones más complejas que hubo con Marruecos.

La concienciación social parece la más difícil de comprender sobre todo debido al previo conocimiento que se requiere de los elementos sociales que componen el panorama del cambio de siglo y el balance o desequilibrio de fuerzas. De hecho, el mito del “desastre” es una construcción ideológica interesada, creada por las élites para legitimar alternativas de poder frente al bipartidismo.

Hipótesis

La idea central que se quiere investigar en torno al aprendizaje de este concepto radica en la capacidad de concebir una jerarquía diferente en las causas y consecuencias del desastre del 98. Tradicionalmente se ha achacado que el 98 fue un año de desastre económico y político, siendo precisamente los planos que mejores resultados obtuvieron en comparación con otros planos más abandonados, como la conciencia social interna y la conciencia noventayochista creada, ambas mentalidades presentes e interactuantes en el siglo XX a través de la mitificación del 98.

A través de los textos e imágenes se pretende generar una inquietud personal sobre un problema que en principio parecía sencillo y lineal. No obstante una vez adentrados en las cuestiones básicas de la comprensión de la idea del 98, el presente proyecto de innovación pretende averiguar hasta qué punto han abandonado sus ideas preconcebidas, hasta qué punto

han entendido la complejidad social de la época y la prolongación de los problemas y males de España y hasta qué punto observan la lucha interna entre las elites y el pueblo que es enviado a combatir, siendo que las clases populares vivieron el “Desastre” como una liberación que pronto amenazaba con extinguirse con el caso marroquí.

Cuestiones iniciales

C1- ¿Entienden la importancia de las consecuencias que se desprenden con la crisis del 98? (estatismo político, los males de España, lo perdido vs lo mantenido).

C2- ¿Llegan a entender que perviven ciertos rasgos (en las instituciones, en el lenguaje, en el mensaje de algunas organizaciones...) del pasado que todavía tienen valor en la actualidad?

C3- ¿En qué grado entrevén la diferencia del método y herramientas empleadas entre la sociedad (regeneracionismo político y noventayochismo) y las elites (imperialismo, nacionalismo) para alcanzar un mismo objetivo como es la idea del progreso?

C4- ¿Ven el nacionalismo como algo apegado y querido por la sociedad española (0) o como el catalizador de todos sus males (10)?

C5 ¿Ven el grado de estatismo (político, militar, gastos económicos y sociales...) que sucede tras la guerra de Cuba con la guerra de Marruecos?

4. Metodología

a) Fase de desarrollo de la idea de experiencia innovadora

4.1 Planificación de la experiencia

Utilicé los apuntes del libro, los apuntes de la carrera de Historia del curso de 3º de Historia de España Contemporánea y una selección de textos sacadas del libro *Vísperas del 98*. Entrelacé el proyecto con el tema que había que darles, haciendo menciones de Alfonso XIII, Primo de Rivera y como colofón el caso saharauí. La distribución en tres sesiones iban orientadas hacia tres temas nucleares conectados: Cuba y la situación de España en el 98 y años posteriores,

Marruecos y la situación de España con Alfonso XIII y Marruecos y la situación de España con Primo de Rivera y la evolución de la descolonización del norte africano y la responsabilidad de España con el tema del Sáhara Libre.

4.2 Fase de exploración

A lo largo de mis explicaciones repartí en clase un cuestionario inicial y tres hojas de lecturas, una para cada sesión, en las que iban incluidas tres, cuatro y una pregunta respectivamente.

A mediados de la primera sesión les puse un vídeo de Youtube titulado “Alan Watts - La Historia del Granjero Chino”, que habla sobre el hecho de que hay que fijarse más en las consecuencias (como es el desastre del 98) que centrarse solamente en los hechos, ya que los actos y sucesos no pueden ser considerados positivos o negativos a priori. De esta manera se intenta crear una pequeña abertura por la que puedan tratar de pasar a la hora de comprender en esa y en las siguientes sesiones el por qué había personas que les interesaba cambiar una situación tan parecida como era la de Marruecos con Cuba, pero incluso con consecuencias aún más catastróficas de predecir y el empeño en mantener y pacificar el protectorado.

La segunda sesión fue más de carácter magistral, pero también es la que más certeramente expliqué la existencia de partidos dentro y fuera del sistema, que el tema de las colonias son una potente causa de aparición pero que no fue la primordial, sino que fue la necesidad de progreso, aunque ambas ideas están conectadas.

Finalmente en la tercera sesión expuse una serie de imágenes sobre la guerra del Rift en África y un vídeo titulado “Explicación del conflicto del Sahara Occidental” como forma de acabar de introducir la idea de continuidad entre las últimas colonias españolas y en qué situación quedó y queda actualmente una de las últimas grandes colonias que dispuso España.

4.3 Fase de creación del concepto

La creación del concepto se localiza precisamente en la pérdida de las últimas colonias españolas, especialmente en Cuba donde había un mayor capital económico, social y militar

invertido. En esta fase se procura a través de la referencia de textos de la época (los tres primeros utilizados en la primera sesión) repensar sobre la idea de fracaso, repensar sobre la impunidad e irresponsabilidad política y burguesa, así como los buenos resultados económicos y sociales que se obtuvieron al acabar y al perder esa colonia. Aunque pueda parecer contradictorio a los alumnos, pronto observarán esa repetición con Marruecos como punto de aplicación y transferencia del concepto. Además, los textos 4 y 5 abre una idea interesante, y es ¿a quiénes les interesan estas guerras coloniales si se gasta más de lo que se obtiene?

El uso de imágenes de la revolución cubana, la portada del Sol titulada “La Selva Negra” y las imágenes extraídas de la guerra en el valle del Rift permiten hacerse una idea continua sobre la mentalidad de España como imperio, plasmada en dibujos satíricos y retratos de la guerra.

4.4 Fase de aplicación y transferencia

Qué valor puede tener una colonia que produce tantos gastos y tanto sufrimiento es una idea que se desarrolla a la hora de comparar la situación traumática vivida con Cuba y la nueva situación que se presenta con el protectorado de Marruecos. Para ello los textos 6 y 7 establecen una analogía transparente y clara de una situación que se revive. En este punto es importante observar las conductas abiertas de los alumnos.

Es muy útil plantear Marruecos como objeto de comparación histórica con Cuba, ya que los alumnos enfrentarán las conclusiones reflexivas contra sus ideas preconcebidas en un *momentum* histórico crucial como es el que se les plantea de aceptar o rechazar el protectorado de Marruecos. De ahí los conceptos y asuntos centrados en el ámbito social peninsular aparecerán de manera más clara y proclive para ser profundizada.

Por último se plantea una tercera situación histórica: el caso saharauí, en un continente donde se sucedieron todas las revoluciones coloniales a lo largo del XX y que se centra en el dominio de la población, estableciendo un paralelismo entre los organismos de poder y los súbditos parecido al que han estado observando en España.

b) Análisis de la información, instrumentos y proceso de evaluación de la experiencia

A continuación se muestra una escala numérica con valor orientativo y estimativo del nivel de acierto o error en la respuesta escrita:

Escala n° / Estud.	001	002	003	004	005
	8	7.5	7.5	8	7
	8	7 +7	7.5	5	4
	9.5	8.5	8	7.5	3
	7.5	8	7.5	6.5	3.5
	10	9.5	9	4.5	4

P1- Palabras clave: consecuencias, guerra inútil, pérdidas, beneficio.

P2- Palabras clave: partidos antisistema, economía, colonia, guerra + convivencia democrática, sufragio, realidad patria, pasado.

P3- Palabras clave: turnismo, revueltas, confrontación, pérdida.

P4- Palabras clave: apego, duración, autoestima, posesión.

P5- Palabras clave: estatismo, consecuencias, ámbitos, mantenencia, turnismo.

Una vez ordenados los datos mostrando los resultados de cada estudiante y por cada pregunta de aquellos presentes durante todo el proyecto de innovación, se muestran los pasos seguidos para el análisis de la información.

Paso 1: desarrollar los rasgos del concepto a partir de las cuestiones iniciales a través de la interpretación de las palabras clave sacadas de las respuestas de las preguntas formuladas en las lecturas trabajadas en clase. Observar las dimensiones medidas y analizar los pasos intermedios hacia la configuración de categorías (destacando los rasgos que surgen a partir de las palabras clave remitentes a las dimensiones del concepto, añadiendo frases tipo en cada categoría).

4.5 Categorías iniciales de prueba

CAT 3 Relacionan las acciones de las clases sociales con la búsqueda del progreso.

CAT 2 Perciben elementos del pasado que se siguen heredando a lo largo del tiempo.

CAT 1 Ven la relación entre las colonias y el efecto positivo y negativo que producen en la metrópoli.

CAT -1 Hay una cierta inconexión o incoherencia entre los distintos ámbitos de los hijos del 98 (ámbitos político, social, económico, ideológico y militar)

CAT -2 No vislumbran elementos de continuidad entre la conciencia social del 98 y la actual.

Estudiante	001	002	003	004	005
Preg. 1	C2	C2	C1	C1	C1
Preg. 2	C1	C2	C2	C2	C1
Preg. 3	C3	C3	C2	C1/2	C-1
Preg. 4	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?
Preg. 5	C1	C1/3	C1/-1	C-1	C1
Cuestión 1	C2	C2	C2	C1	C1
Cuestión 2	C3	C1	C1	C1	C1
Cuestión 3	C3	C2	C1	C-1	C-1
Cuestión 4	C?	C?	C?	C?	C?
Cuestión 5	C2	C2	C2	C2	C-1

Paso 2: Eliminación del ruido y cambios en las cuestiones personales iniciales. Supresión de la cuarta y quinta pregunta del test, de la segunda cuestión y elección de las tres primeras preguntas realizadas a los alumnos. Análisis global y pormenorizado de los alumnos buscando respuestas reproducidas o discurridas, su uso del lenguaje, las conexiones y nexos de unión, redes conceptuales o mentales que se observan...

4.6 Categorías finales

CAT 3 Modernización nacional: Relacionan las acciones de las clases sociales con la búsqueda del progreso.

- partidos antiturnismo, estatismo, obligación, revueltas

“creado dichos grupos” “hubiera sido positivo para algunos y para otros negativo”.

CAT 2 Valor territorial: ven la relación entre las colonias y el efecto positivo y negativo que producen en la metrópoli en sus distintos ámbitos.

- valor externo (colonias) > valor interno (metrópoli), guerra inútil, ventaja económica

“fue positiva la pérdida” “irse a otro lugar obligados”.

CAT 1 Coste posesional: señalan la importancia de la posesión territorial y sentimental española [los males de España].

- Pérdidas y beneficios, baja autoestima, economía, poder, duración, ganar vs perder.

“las consecuencias no fueron tan malas”.

CAT -1 Hay una cierta inconexión o incoherencia entre los distintos sucesos posteriores al 98 (ámbitos político, social, económico, ideológico y militar).

Estudiante	001	002	003	004	005
Preg. 1	C2	C1	C-1	C-1	C1
Preg. 2	C2	C1	C2	C2+	C2
Preg. 3	C3	C3	C1	C1	C1
Cuestión 1	C3	C3	C-1	C2	C-1
Cuestión 2	C3	C3	C2	C-1	C-1
Cuestión 3	C2+	C2	C-1	C-1	C-1

4.7 Cuestiones finales

C1- Efectos y consecuencias del 98: ¿Entienden la importancia de los sentimientos que afloran con las pérdidas y mantenencias tras el desastre del 98?

El estudiante 1 habla acerca de la inutilidad de la guerra percibida por los militares y las revueltas en el plano político con respecto a la situación reiterante en Marruecos. La idea de obligatoriedad también es un sentimiento de coacción enorme desprendido seguramente de la

lectura 4 sobre el impuesto de las quintas, aunque comete un fallo a la hora de no señalar la decadencia del régimen bipartidista como el principal motivo del surgimiento de partidos contrarios al turnismo.

El estudiante 2 hace una buena relación entre la autoestima con las colonias. Habla tanto del lado de las elites en el poder como de las clases bajas y la lucha entre ambas a la hora de legitimar la creación de un deseado régimen regenerado.

El estudiante 3 da la sensación de que reproduce la respuesta de la pregunta 2 para luego en la 3 responder de una manera un tanto determinista y derrotista que hubieran aceptado su propia perdición de acuerdo a la situación de la época, hablando más directamente de la perspectiva elitista que de la visión de las clases bajas. La mención de los historiadores económicos fue además positiva, así que veo un barullo en la pretensión de las ideas mostradas.

El estudiante 4 no llega a plantearse la historia contrafáctica aunque si que muestra una idea clara inicial en el excesivo valor que se le daban a las colonias.

El estudiante 5 confunde la visión económica de la época con la actual, sin mostrar una comprensión cercana de los elevados costes que suponían defender y controlar dichos territorios del norte africano.

C2- Análisis del poder turnista: ¿Ven el grado de semejanza entre la guerra de Cuba y la guerra de Marruecos?

El estudiante 1 parece establecer la conexión entre la futilidad de la lucha por Cuba con respecto a la de Marruecos, sobre todo al acertar con el sentimiento nacional de querer tener posesiones externas para mantener el status de imperio.

El estudiante 2 establece la unión entre las consecuencias no tan nefastas de perder Cuba con respecto a los efectos negativos producidos por aceptar el protectorado, que de haberla rechazado hubiera sido menos malo.

El estudiante 3 responde que se obtendrían ganancias económicas que luego se perderían en los impuestos militares, una afirmación cuyo argumento se sustenta en base a las lecturas 6 y 7, siendo una idea que se aproxima a medio camino entre los intereses de las elites políticas y de las clases bajas.

El estudiante 4 se expresa de forma un tanto confusa y breve que no me permite observar si es un planteamiento discurrido o simplemente una respuesta reproducida.

El estudiante 5 aparentemente no llega a observar grado de semejanza entre ambas colonias.

C3- Búsqueda de la idea de progreso: ¿En qué grado entrevén las diferentes vías empleadas entre la sociedad (regeneracionismo político y noventayochismo) y las elites (imperialismo, nacionalismo) para alcanzar el mismo objetivo del progreso?

El estudiante 1 señala bien la disparidad positiva y negativa donde pese a que no se cita directamente las propuestas de diferentes ámbitos dentro de la sociedad española del principios del XX, las lecturas 1 y 3 referentes a las medidas optadas por otros países europeos y a la actuación de la burguesía española, junto con la cúpula política mencionada en la lectura 2, demuestra al menos que hay partidarios y detractores en torno a seguir con la misma vía de la colonización para alcanzar un progreso nacional. El estudiante 2 vincula también el problema del colonialismo como la principal fuente de origen del malestar social español.

El estudiante 3, 4 y 5 van en torno al mismo nivel de no hacer una distinción entre las diferentes clases sociales y la búsqueda de hallar un procedimiento repetitivo como es el de pelear por el dominio del protectorado de Marruecos como forma de avanzar hacia una mejora de la situación nacional.

Paso 3: utilizar las categorías con los otros alumnos para comprobar el nivel de adaptación de las categorías a modo de prueba, señalando únicamente los datos que nos permitan apoyar o refutar las hipótesis iniciales.

Estudiante	006	007	008	009	010
Preg. 1	C1	C1+	C1	C1	C--
Preg. 2	C2	C2	C1+	C-1	C--
Preg. 3	C--	C2	C1	C--	C1
Cuestión 1	C--	C2	C1	C?	C1
Cuestión 2	C--	C2+	C1	C-1	C--
Cuestión 3	C--	C1	C1+	C--	C1

4.8 Integración de dos alumnos extra para la investigación

Debido a los nuevos parámetros establecidos, se incorporarán a los estudiantes 007 y 008 a la investigación, mostrando a continuación el análisis de las preguntas 1, 2 y 3, así como las cuestiones 1, 2 y 3.

1) Análisis de las preguntas 1, 2 y 3 para los alumnos 007 y 008

El estudiante 007 en la primera pregunta hace una mención interesante sobre el factor de la industrialización en la economía, creo que identificando prematuramente lo que más adelante les expongo en el texto 3 “nuestra burguesía” acerca de la escasa inversión en la industria, una idea que ya aparece en su ideario de partida. En la segunda pregunta hace una reflexión en términos generales sobre la sociedad española, llegando a señalar pero no identificar lo verdaderamente perjudicial que se queda en España, no llegando a distinguir los intereses y motivaciones de la sociedad española pero intuye dónde está el lugar que más cambios deben hacerse.

En la tercera pregunta ve los asuntos territoriales como un simple problema a evitar para que todos salgan ganando, pero el colonialismo seguía siendo la principal forma que España utilizaba de buscar estatus de algunas elites (algunas expresando su rechazo pero solo para legitimar alternativas políticas) y la herramienta imperante para la época Europea (recién repartida África).

El estudiante 008 se centra en la primera pregunta en el aspecto de la modernización militar, quizás solo armamentística, quizás también en el tema de reclutamiento. En la segunda pregunta

alude a las pérdidas territoriales y las consecuencias económicas y políticas más tenues de lo que se pudiera percibir en un primer momento. En la tercera pregunta identifica la carga impositiva como la principal fuente de conflicto entre colonia y metrópoli, así como una mejora en la autoestima al poseer territorios extrapeninsulares.

El alumno 008 creo que llega a alcanzar tenuemente la categoría 2 en la segunda hipótesis planteada por la desventaja económica que supondría a Marruecos con respecto a España, que se llevaría una jugosa cantidad de impuestos.

La rapidez y clasificación de los alumnos 006 al 010 ha sido notablemente fácil.

2) Cuestiones C1 C2 y C3 a los dos nuevos alumnos integrados en el trabajo

El estudiante 7 en la primera cuestión hace una reflexión en términos generales sobre la sociedad española, pero no llega a distinguir los intereses y motivaciones. En la segunda el grado de semejanza entre Cuba y Marruecos aparece en el sentido de que el alumno percibe que se evitaría la repetición de unos resultados que no obstante para la época eran aún todavía inciertos, al generalizar con que se ahorrarían problemas, pero sin llegar a especificar o intuirse en las otras preguntas de qué naturaleza serían. En la tercera cuestión solo logra alcanzar una visión material de las colonias exteriores sin llegar a precisar una valoración territorial justificada o argumentada de manera diferencial con respecto a otros tipos de problemas, guerras o pérdidas.

El estudiante 8 muestra en la segunda cuestión una realidad aséptica de pérdida-superación, reproduciendo la idea de consecuencialidad y continuidad pero sin llegar más lejos (la superación española irónicamente se logró al defender con la misma ultranza el protectorado de Marruecos). La tercera cuestión no obstante es más intrigante dado que sí señala el valor territorial de la colonia a partir de los impuestos como motivo suficiente para no solo tener un territorio más, sino además fructífero en un principio.

5. Presentación de resultados

Durante las clases comencé impartiendo el proyecto a diez alumnos, variando sensiblemente su número en las siguientes sesiones, llegando solamente cinco personas a asistir y completar las tres sesiones programadas. El trabajo se desarrolló de martes a jueves durante los horarios de 9:50 – 10:40, 8.00 – 8:50 y de 12:05 a 13:00 respectivamente. En la observación de clase vi una alta participación de tres personas, participación media de otras dos, sector fondo oeste el sector menos participativo, pero todos entraban en la dinámica del proyecto cuando se les mostraba vídeos e imágenes para acompañar las explicaciones, teniendo que dejar algunos elementos del proyecto y del tema de clase de lado por cuestión de tiempo, como la pregunta de las lecturas 2 y 3.

Con respecto al trabajo de investigación he trabajado con los cinco alumnos que completaron las tres sesiones impartidas en clase. Para ello establecí una escala numérica a las cinco cuestiones inicialmente planteadas, eliminando posteriormente la cuarta cuestión, jerarquizando las otras cuatro cuestiones en base a las palabras clave que aludían a rasgos de la dimensión del concepto de la idea del 98, creando cuatro categorías. Después observé al analizar al resto de alumnos que las preguntas por las que les estoy evaluando pertenecen a las dos primeras sesiones, siendo el resto de preguntas desechadas por las interferencias que producían en la investigación y añadiendo otros dos estudiantes más a la investigación.

5.1 Preguntas evaluadas

- 1- Principales consecuencias tras el desastre (enumerar y jerarquizar ámbitos)
- 2- ¿Qué ideas te han quedado claras del desastre del 98?
- 3- Rechazar el protectorado de Marruecos cedido a España en 1906 ¿habría resultado positivo, a la larga, para la salud económica y política de España? ¿Y para la opinión social de la época?

5.2 Cuestiones planteadas

C1- Efectos y consecuencias del 98: ¿Entienden la importancia de los sentimientos que afloran con las pérdidas y mantenencias tras el desastre del 98?

C2- Análisis del poder turnista: ¿Ven el grado de semejanza entre la guerra de Cuba y la guerra de Marruecos?

C3- Búsqueda de la idea de progreso: ¿En qué grado entrevén las diferentes vías empleadas entre la sociedad (regeneracionismo político y noventayochismo) y las elites (imperialismo, nacionalismo) para alcanzar el mismo objetivo del progreso?

5.3 Categorías establecidas

¿Hasta qué punto predicen las consecuencias de la guerra de Cuba como un continuo aviso a la sociedad española para que gire hacia el camino del progreso?

Presentación de resultados

CAT 3 Modernización nacional: Relacionan las acciones de las clases sociales con la búsqueda del progreso.

Los protagonistas de la modernización nacional: las clases bajas, la burguesía, noventayochistas, políticos... y su forma de entender el desarrollo, las necesidades nacionales, su fuerza, sus efectos colaterales y los resultados que logran.



Partidos antiturnismo
Estatismo
Necesidad
Revueltas
Creación de dichos grupos
Positivo para unos y negativo para otros

CAT 2 Valor territorial: ven la relación entre las colonias y el efecto positivo y negativo que producen en la metrópoli en sus distintos ámbitos.

El territorio genera unos costes sociales y una inestabilidad política que hace replantearse el poder de influencia que ejercen las colonias sobre la metrópoli, llegando a continuar la lucha para restablecer el orgullo herido en lugar de sopesar hasta qué punto merecen la pena.



Valor colonias > metrópoli
Guerra inútil
Ventaja económica
Pérdida positiva
Irse a otro lugar obligados

CAT 1 Coste posesional: señalan la importancia de la posesión territorial para el sentimiento español.

El territorio es importante por los beneficios territoriales y económicos que genera, así como el status que proporciona a la nación el control y la explotación para las arcas del Estado.



Pérdidas y beneficios
Baja autoestima
Economía y poder
Ganar vs perder
Consecuencias no tan malas

CAT -1 Hay una cierta inconexión o incoherencia entre los distintos sucesos posteriores al 98 (ámbitos político, social, económico, ideológico y militar).

**en naranja ideas presentes en cada uno de los niveles*

5.4 Escala de niveles

Estudiante	001	002	003	004	005	007	008
Preg. 1	C2	C1	C-1	C-1	C1	C1+	C1
Preg. 2	C2	C1	C2	C2+	C2	C2	C1+
Preg. 3	C3	C3	C1	C1	C1	C2	C1
Cuestión 1	C3	C3	C-1	C2	C-1	C2	C1
Cuestión 2	C3	C3	C2	C-1	C-1	C2+	C1
Cuestión 3	C2+	C2	C-1	C-1	C-1	C1	C1+

CAT 3 Modernización nacional: Relacionan las acciones de las clases sociales con la búsqueda del progreso.

- partidos antiturnismo, estatismo, obligación, revueltas

“creado dichos grupos” “hubiera sido positivo para algunos y para otros negativo”

CAT 2 Valor territorial: ven la relación entre las colonias y el efecto positivo y negativo que producen en la metrópoli en sus distintos ámbitos.

- valor externo (colonias) > valor interno (metrópoli), guerra inútil, ventaja económica

“fue positiva la pérdida” “irse a otro lugar obligados”

CAT 1 Coste posesional: señalan la importancia de la posesión territorial y sentimental española [los males de España]

- Pérdidas y beneficios, baja autoestima, economía, poder, duración, ganar vs perder

“las consecuencias no fueron tan malas”.

CAT -1 Hay una cierta inconexión o incoherencia entre los distintos sucesos posteriores al 98 (ámbitos político, social, económico, ideológico y militar).

5.5 Gráfica

A excepción de un estudiante, todos parecen reconocer el lugar de importancia que ocupan las colonias para el Estado español en su dimensión económica y emocional/sentimental.

Hay dos sectores claramente diferenciados, por un lado un grupo que se sujeta en torno al primer escalón y otro adentrado en el tercer y último nivel. En este primer grupo parece conformarse una idea maniqueísta de la economía y del poder (ganar o perder). En el segundo grupo se añadiría a la explicación la dimensión de la baja autoestima de la nación como una necesidad de satisfacción que puede llegar a entorpecer la idea del progreso, así como la existencia de un choque interno de intereses entre la sociedad y las elites a la hora de buscar una modernización y desarrollo provechoso. Es esta inclusión del turnismo y de partidos contra el bipartidismo la que distingue el tercer escalón del segundo, dado que de esta manera se señala el principal baluarte en contra del progreso que es el estatismo político degenerante del cual la gente comienza a reparar tras el desastre del 98 (junto con la desaparición de los grandes líderes políticos de finales del XIX).

Hay una persona que se sitúa plenamente en el segundo nivel a falta solo de que identifique o ponga rostro a qué es lo verdaderamente perjudicial que se queda en España: una burguesía inactiva, un bipartidismo estático y unas revueltas sociales que se traducen en descontento social y partidos antisistema, en buena parte por la situación creada en Cuba y recreada en Marruecos.

En general el proyecto tendría mucho más sentido si se evaluara junto con la Unidad Didáctica con la que se impartió para tratar de alcanzar un mayor impacto en la actualidad más presente con respecto al caso saharauí heredado de las políticas diplomáticas de España en el norte de África. No obstante la parte más importante y la que más información ha proporcionado ha sido precisamente Marruecos, en cuya lucha encontramos un malestar y agonía señalado por todos los coetáneos de la época.

En la tercera sesión, quizás sea debido a su desconocimiento sobre el ambiente político, los medios de comunicación y la demagogia de la época lo que no les provocó duda al observar el lenguaje democrático que se empleó para la Constitución de 1978 frente a la de 1876. No obstante se podría enfocar este ejercicio fallido de otra manera para tratar de ver el nivel de empoderamiento que tenían las élites y formaciones políticas de España.

Pese a toda esta lista de correcciones, el estudio muestra a dos alumnos que han sido capaces de alcanzar una comprensión bastante fina sobre el juego del colonialismo y sus efectos sociales. Tener que haber dado parte del temario de clase en el trabajo no ha supuesto para nada un impedimento, y es más, es materia objeto de examen y que contiene el libro, de tal manera que es un factor que promueve la atención en clase.

Ahora pasemos a analizar por separado las causas del por qué los sujetos tomados en el proyecto de investigación e innovación docente entienden o no las diversas dimensiones del concepto trabajadas.

En primer lugar, el alumno 001 emplea la totalidad de los rasgos del concepto (el nacionalismo e imperialismo español, la concienciación social y las ideas del progreso) y menciona casi la totalidad de sus conexiones (búsqueda status de España en el marco europeo, el valor territorial de las colonias, la idea de modernización...) pero sin llegar a relacionar los partidos antiturnistas como consecuencia de la decadencia del régimen bipartidista.

En segundo lugar, el estudiante 002 a través de las conclusiones extraídas de las cuestiones/hipótesis de la investigación, se centra mucho en las relaciones entre la sociedad española y el colonialismo y sus efectos sin dejar de atender a las luchas intestinas por alcanzar una regeneración democrática saludable, viendo la colonización como un problema más que un generador de soluciones.

El siguiente alumno, el 003, creo que percibe la situación de la explotación de las colonias como auténticas fuentes de riqueza, sin llegar a reparar el alcance del coste no ya económico sino

del coste del alcance social que suponía la guerra de Marruecos, una situación casi heredada con respecto a la de Cuba pocos decenios antes. El alumno considera la siguiente fórmula: “IMPERIALISMO > CONCIENCIACIÓN SOCIAL”, siendo “mayor que” el valor territorial otorgado a la situación colonial en Marruecos. Conociendo los efectos negativos que produjo la guerra de Marruecos en la sociedad y economía española, el alumno desvirtúa una realidad subyacente en aquellos momentos históricos, no ya visible en que en términos de ingresos-gastos (beneficios de la explotación colonial vs impuestos militares para defender el protectorado) cuyos resultados son nefastos en términos de rentabilidad, sino que la defensa de esas colonias desangraba y en cierto modo aceleraba la necesidad social y nacional en la búsqueda de un cambio interno, mientras se seguía combatiendo a los enemigos exteriores de la nación sin centrarse en lidiar los males intestinos.

El cuarto alumno estudiado da señales de entender la poca utilidad de la guerra colonial para España, pero dejando un rastro de confusión en el resto de su breve escrito sin que se pueda llegar a saber a ciencia cierta los planteamientos deductivos de los reproductivos.

Como expresé en la tercera cuestión, el alumno 005 junto con los dos anteriores ven la constancia en la lucha externa como una vía posible de mejora nacional. Si bien quizás lo hagan trasladando su mentalidad hacia la época histórica en la que se encontraban a inicios de la guerra de Marruecos, la situación coetánea del momento y la situación reciente sucedida con Cuba sería un argumento lo bastante convincente como para querer buscar otra alternativa a la práctica imperialista para la modernización y progreso de España. Se podría decir que globalmente, el alumno 005 en las dimensiones tratadas del concepto le otorga un excesivo peso a la economía frente al papel social y político que se desprendería de ella. Los alumnos 007 y 008 también muestran signos de ese gran peso que se le da a la economía frente al resto de ámbitos, lo cual les impide alcanzar una categoría mayor debido quizás a que no alcanzan a ver el valor que tienen algunas realidades inmateriales.

b) Conclusiones, relevancia y transferibilidad de la experiencia

Algunas preguntas estaban dirigidas a intentar mostrar una continuidad a largo plazo entre el 98 y la actualidad, tratándolo de enlazar con el vídeo didáctico sobre el caso saharauí en clase. Creo que el trabajo debería centrarse más en torno a una temporalidad más reducida y con una mayor claridad en el enunciado de las dos últimas preguntas en el caso de que se hubiera proseguido con el intento de establecer esa conexión entre Cuba, Marruecos y el caso saharauí.

Creo que sería adecuado un equilibrio entre la cantidad de textos, imágenes, vídeos y preguntas orales y escritas a realizar en la clase con el fin de que el proyecto tenga una consistencia estable a lo largo de sus sesiones, aspecto que de hacerse así, se lograría crear rápidamente una zona de confort en clase, facilitando una mayor participación por parte del grupo. Fortaleciendo la interacción profesor-alumno se lograrán respuestas más amplias y argumentadas, y cito este factor porque me parece el más difícil de conseguir a la hora de exponer un reto importante como es cualquier buen proyecto de investigación e innovación docente.

¿Hasta qué punto es relevante este proyecto de investigación? A juzgar por el planteamiento teórico y los resultados, es un proyecto con bastante poder dado que no solamente se habla de prácticas que se han mantenido heredadas con rasgos visibles en la actualidad, sino que también comienza a situarse el origen de la herida en el orgullo español, a ver y entender la distinta posición de intereses que hay en juego debido a la incongruencia visible y notable del colonialismo en un país alejado del panorama europeo e internacional.

Esta experiencia se puede incluir en mayor o menor medida en investigaciones o temas relacionados con la industria española, la Primera Guerra Mundial, el colonialismo en el siglo XX o en África, el caciquismo, la génesis de algunos colectivos o agrupaciones políticas... con respecto a una futura línea de investigación en torno a la idea del 98, colocaría en el lugar de las dos últimas preguntas cuestiones relacionadas a distinguir la función e intereses de las cúpulas

políticas, la burguesía y las clases bajas, así como en los orígenes o en las causas secundarias que propiciaron el auge de los partidos alternativos al bipartidismo turnista en España. Creo que en resumen es muy importante ahondar más en los partidos fuera del sistema bipartidista y las protestas sociales para lograr una experiencia intensa y satisfactoria.

7. Anexos del trabajo

7.1 Textos

Lectura 1: El significado del 98

«El 98, para los historiadores de este siglo, ha sido la culminación de una serie de fracasos históricos: el fracaso de la revolución burguesa, el fracaso de la industrialización, el fracaso colonial, el fracaso de su política internacional, etc. Frente a los modelos británico y francés, la evolución histórica del país solo podía ser vista como una frustración. Así el 98 se ha fijado en nuestras conciencias como la representación dramática del fracaso del sistema de la Restauración, del desastre que fue toda la historia del país en el siglo XIX».

Juan Pablo Fusi y Antonio Niño, Vísperas del 98

Lectura 2: la falta de responsabilidades políticas

«Lo primero que debió sorprenderle a nuestro pueblo [...] fue el ver que todo continuaba igual y como si nada hubiera pasado: los culpables en pie, las faltas que nos condujeron a tanta desdicha completamente impunes, y los que las cometieron encargados [...] de la regeneración nacional».

Luis Morote, La moral de la derrota, I.6. La sanción

Lectura 3: «nuestra burguesía»

En vez de cruzar el país de vías férreas, de multiplicar las líneas telegráficas, de canalizar sus ríos, de repoblar sus montes y de fomentar la enseñanza en general, y la primaria en particular, muéstrase perezosa y descuidada, hace el pavo real recordando hechos de nuestra historia, muchos de los cuales no tienen nada de prestigiosos, y sólo aspira a vivir de los préstamos que hace al Estado.

Pablo Iglesias, El socialista, Madrid, 17-VIII-1898

Lectura 4: las quintas o el impuesto de sangre

El servicio militar se hacía entonces en España por mala suerte y se evitaba por dinero; en tiempos de paz, llegaban todos los años a la edad militar más mozos que soldados se podían mantener, se echaba a suertes, el que no se libraba por número se libraba, si tenía dinero, pagando una cantidad.

Corpus Barga, Puerilidades burguesas. Los Pasos Contados. Barcelona, 1985.

Lectura 5: una visión de la propia España

Somos un pueblo pobre, sin energía y sin patriotismo, con mayor proporción de inmoralidad pública que los demás países, predestinado a quedarse con la boca abierta ante la pérdida inmediata de los restos del antiguo poderío colonial, incapaz e impotente para hacer algo de provecho en África.

Mallada, 1890, 226-227.

Lectura 6: Gastos económicos en Marruecos

El problema de Marruecos se dejó sentir notablemente y de forma constante y ascendente sobre el presupuesto del país. Hacia 1909, se habían gastado en Marruecos cerca de 128

millones de ptas., los cuales ascendieron tras la Primera Guerra Mundial a más de 641. Esta cifra sería superada por los 739 millones a los que se llegó en 1925-1926. Entre 1918 y 1922 la partida de acción en Marruecos se había convertido ya en una de las más importantes, alcanzando la suma, en el presupuesto de 1921-1922, de 1.194 millones de ptas. sobre un total de gastos del Estado de 3.630 millones.

Morales Lezcano, V.: *España y el Norte de África: el protectorado en Marruecos (1912-1956)*, Madrid, UNED, 1986.

Lectura 7: Marruecos, la nueva Cuba

“ciego estará (ciego de soberbia), quien no advierta que los moros influyen en España mucho más que los españoles influimos en Marruecos [...]. Ellos no se arruinan, nosotros sí, de ellos no mueren tantos como mueren de los nuestros, ellos no se privan, como nosotros tenemos que privarnos. Cosas que nos faltan, debiendo tenerlas, pensamientos y trabajos que nos sobrecogen, extraños a nuestra inclinación, enemigos de nuestro provecho, empresas y deseos frustrados, que hubiésemos querido ver en curso, para marcharnos de este mundo reconciliados con nuestro país... Todo ello prueba que Marruecos nos domina mucho más que nosotros lo dominamos. Desde la invasión napoleónica, España no había vuelto a estar tan oprimida por un poder extranjero”.

“Memorial de guerra. Glosas al libro del General Berenguer” España “La supresión del Raisuni” Manuel Azaña, 1923.

Lectura 8: Este discurso sobre la Constitución española ¿es de 1876 o de 1978?

Lee el siguiente discurso pronunciado ante las Cortes españolas por el rey de España:

Señoras y señores Diputados, señoras y señores Senadores:

Como expresión de los momentos históricos que estamos viviendo, y cuando acabo de sancionar, como Rey de España, la Constitución aprobada por las Cortes y ratificada por el pueblo español, quiero que mis palabras, breves y sencillas, sean ante todo de agradecimiento

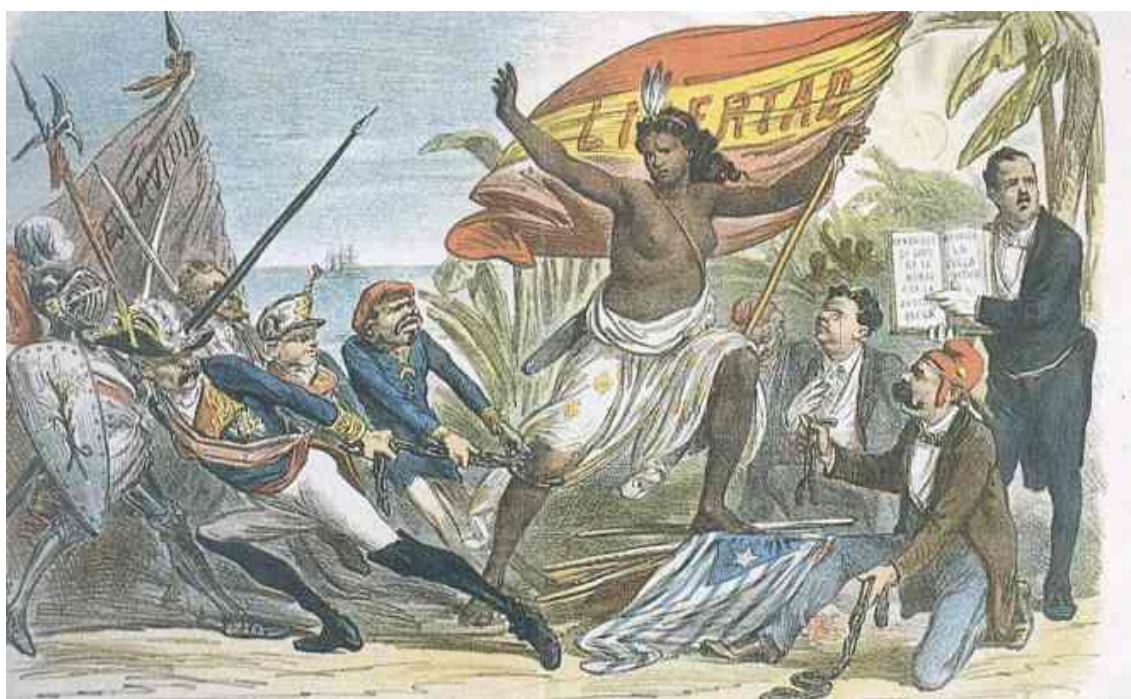
hacia los miembros y grupos de estas Cámaras que han elaborado la norma fundamental por la que ha de regirse nuestra convivencia democrática.

Y para proyectar hacia el futuro este sentimiento de gratitud por la labor realizada, formulo mi más sincero deseo de que todas las fuerzas políticas vean cumplidas cuantas esperanzas han depositado en el texto constitucional, a la vez que confío en su buena voluntad para aceptar y ejercer la responsabilidad que en su aplicación les corresponde. [...]

Y gracias, por fin al pueblo español, verdadero artífice de la realidad patria, representado por las distintas fuerzas parlamentarias, y que ha manifestado en el referéndum su voluntad de apoyo a una Constitución que a todos debe regirnos y todos debemos acatar. [...]

De acuerdo con estos propósitos, la Monarquía, que como Institución integradora debe estar por encima de discrepancias circunstanciales y de accesorias diferencias, procurará en todo momento evitarlas o conjugarlas para extraer el principio común y supremo que a todos debe impulsarnos: lograr el bien de España. [...]

7.2 Imágenes





PORTADA DE *EL SOL*. JUEVES 13 DE SEPTIEMBRE DE 1923



Soldado transportando leña cogida en el campo moro después de un combate.



El general Orozco viendo los pozos descubiertos en el terreno conquistado cerca de Zeluán. Un soldado sacando agua para probarla.



El ganado bebiendo en el campamento.



Soldados del batallón disciplinario de Melilla bebiendo agua en un cubo al entrar en la población de regreso de un combate librado contra los moros en Sidi Muza.



En el campamento de la Restinga. Soldados comiendo el rancho de regreso de un combate.



Peluquería al aire libre. Corte de pelo a un soldado.



La fiesta del Pilar en el campamento. Misa de campaña celebrada en la segunda caseta, a la que asistió el alcalde de Zaragoza.

Las víctimas de la guerra. El ferrocarril minero del Rif convertido en tren militar para el traslado de los heridos. Nuestra fotografía representa una de las bateas, en la que hay colocadas cuatro camillas.



