



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

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

Especialidad en Geografía e Historia

Curso 2014-1015

Autor

Daniel Marcos Muñoz

Tutora

María Luisa Royo Sasot

Índice

Introducción.....	1
Justificación de la selección de proyectos	9
Reflexión crítica	11
Diseño de programación didáctica	11
Diseño de unidad didáctica.....	13
Reflexión crítica	16
Conclusiones y propuestas de futuro	32
Referencias documentales y bibliografía.....	36
Bibliografía	36
Legislación	37
Anexos.....	38

Introducción

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

En la guía didáctica correspondiente al Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas constan, entre los objetivos de la misma para con los estudiantes que lo cursan, la adquisición de cinco competencias consideradas fundamentales para el ejercicio de la función docente.

La primera de ellas espera del alumno del máster que sea capaz de **integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.**

El futuro profesor debe conocer y comprender cómo se elaboran en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las leyes educativas que enmarcarán su función docente, a partir de necesidades socioeducativas detectadas y consensuadas en Europa, así como la adaptación que sobre ellas llevarán a cabo las normas aprobadas por los diferentes servicios provinciales de educación que, siempre respetando la ley orgánica a la que deben atenerse, la refinan en función de la realidad de cada comunidad autónoma.

También debe conocer y comprender la trayectoria que en legislación educativa ha tenido nuestro país, desde la primera ley educativa, la Ley General de Educación de 1970, hasta la actual LOE (de 2006) y la futura LOMCE, para comprender cómo se ha alcanzado la consecución de una enseñanza pública, gratuita, abierta a la participación de padres y madres de alumnos, consecuente con la diversidad y sujeta a evaluaciones de calidad y mejora. Así mismo deberá conocer los documentos que, como las órdenes por las que se aprueban los currículos de ESO¹ y Bachillerato², son necesarios en la elaboración de las programaciones didácticas, pues a ellos deberá ceñirse a la hora de proceder a su diseño.

En el plano micro político es necesario además que conozca los diferentes documentos institucionales que rigen los centros educativos, el Proyecto Curricular del Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) o la Programación General Anual (PGA), pues a ellos deberá acudir cuando, en el desempeño de sus funciones, necesite realizar cualquier consulta sobre el funcionamiento del centro.

La relevancia de todo ello nos fue transmitida por la profesora Rebeca Soler, en la asignatura *Contexto de la actividad docente*, la cual nos presentó las diferentes leyes educativas y los documentos institucionales de los centros, con los cuales, además, tuvimos ocasión de trabajar en el transcurso del Prácticum I, pudiendo comprobar su actualización, implementación y respeto del marco legal superior en que se encuadran.

¹ Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, para el caso aragonés.

² Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, para el caso aragonés.

Respecto al contexto social y familiar que rodea y condiciona el desempeño de la función docente, la profesora María del Mar Rodríguez nos demostró cómo la sociedad y, especialmente el núcleo familiar de los alumnos, influyen en la labor educativa del profesor desde varios aspectos.

Quizás los más relevantes sean su papel en determinados organismos del centro, como en el Consejo Escolar a través de representantes de la Asociación de Madres, Padres y Alumnos (AMPA), pero también mediante la consecución de un clima favorable o desfavorable que los estudiantes, a nivel individual, poseen en sus casas y que contribuye o dificulta sus estudios³.

Por último, la participación e implicación del futuro docente en la organización de los centros educativos, así como en sus proyectos y actividades, es necesaria en tanto que el docente, para llevar a cabo una buena actividad educadora, debe ser una figura próxima a los estudiantes y la participación conjunta entre profesor y alumnos en diferentes actividades permite el estrechamiento de lazos entre ambas figuras de cara a un mayor entendimiento y confianza entre ellas.

La segunda competencia fundamental que recoge la guía docente es el **propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desempeño de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares**.

Y es que la generación de una atmósfera adecuada en clase es clave para la optimización de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este “clima de aula” se logra precisamente trabajando aquello que apuntábamos al final de la competencia anterior: la relación alumno-profesor y la relación alumno-alumno.

Como afirman algunos autores “aprender es un proceso cognitivo y emocional”, por lo que “debemos procurar que los alumnos se sientan bien para que aprendan más y mejor” (Morales, 2009). Para ello el profesor debe mostrarse cercano, accesible, dar confianza a los alumnos y servirse de técnicas, como pueden ser las preguntas orales, para la concesión de éxitos o el reconocimiento de éxitos parciales a aquellos alumnos que lo necesiten.

Además de esto se debe buscar, y orientar la clase a ello, la participación activa de los estudiantes y su implicación en la asignatura. Esto se logra conociendo los intereses de los alumnos con la finalidad de re conducir los contenidos hacia los mismos, de forma que podamos captar su atención; o mediante una labor de investigación mayor, hacer reflexionar a los alumnos sobre sus objetivos y metas y que tomen conciencia de cómo la asignatura puede ayudarles a conseguirlas.

La orientación académica y profesional de los alumnos a la que el profesor debe contribuir tiene a sus máximos representantes en los centros en las figuras de los orientadores y tutores. No obstante debemos tener presente que en la medida de lo posible el profesor deberá cooperar en las funciones formativa, propedéutica y terminal

³ Paradigma de los efectos negativos de intentar educar al margen de la comunidad, y los positivos de contar con familiares y vecinos de los alumnos volcados en la educación de los jóvenes los encontramos en Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. En *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465.

de la ESO y el Bachillerato, que deben preparar a los alumnos para la vida adulta activa y plena, para acceder a enseñanzas superiores y para su futuro laboral.

Para la correcta orientación, como se especifica en la descripción de la competencia, el docente deberá partir, y por lo tanto conocer, las características psicológicas, sociales y familiares de sus alumnos, por lo que será necesario que domine nociones básicas de psicología evolutiva y psicología social.

Las primeras permiten al profesor comprender mejor el estado anímico en que se encuentran sus estudiantes teniendo presentes cuestiones de desarrollo personal como el autoconcepto, la autoestima, la personalidad o la conformación de la identidad, todas ellas clave en el momento trascendental en que se encuentran, que es la adolescencia.

Las segundas permiten conocer los procesos grupales, roles y relaciones de poder en el aula, permitiendo mantener una convivencia pacífica que procure la atmósfera propicia al proceso de enseñanza-aprendizaje que antes mencionábamos. No debemos olvidar que la clase es un grupo, y que este, como tal, es un ente que “nace”, “se desarrolla” y “muere” a final de curso, y de su buena salud dependerá la motivación con la que los alumnos acudan a clase, así como la relación que podamos tener con él y que propicie el ejercicio de nuestra labor educativa.

De transmitirnos estos conocimientos se encargaron los profesores Miguel Cañete y Pablo Palomero, en la asignatura *Interacción y comunicación en el aula*. Más tarde pudimos ponerlos en práctica en el desarrollo del Prácticum II y III, durante los cuales procedimos a impartir una unidad didáctica y a realizar un proyecto de innovación. Ello implicó relacionarnos con varios grupos de alumnos y descubrir en el trato la presencia de varios roles, de significativas diferencias evolutivas entre grupos o las relaciones de poder presentes dentro del aula; información toda ella que, una vez identificada y conocedores de ella, nos permite tenerla presente en las decisiones que tomemos como docentes.

La tercera competencia consiste en **impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.**

Para ello el docente debe conocer cuáles son las principales corrientes de enseñanza-aprendizaje: conductista, cognitivista y constructivista, así como las características, ventajas e inconvenientes de cada una de ellas para saber cuál aplicar en función de las circunstancias que se presenten.

Deberá haber oído hablar del conductismo, basado en el estímulo-respuesta, de autores como Watson, Paulov o Skinner, de las teorías de condicionamiento clásico y operante, y del refuerzo positivo en conductas para su transformación en hábitos, demostrándose así la consecución del aprendizaje.

Deberá conocer las bases del cognitivismo, que presta atención a los procesos mentales que ocurren durante el aprendizaje intentando comprenderlos y utilizarlos en provecho de la experiencia educativa, y ser consciente de la relación que se hizo entre los mismos y la psicología evolutiva, plasmada en la teoría genética de Jean Piaget, que vinculaba la capacidad de aprendizaje al desarrollo cognitivo del alumno, y este a su edad.

Por último deberán conocer también la teoría constructivista, que defiende el aprendizaje autónomo y por descubrimiento de Bruner que estipula que los alumnos aprenden mediante la creación autónoma de conocimiento a partir de experiencias propias; apoyado por conceptos como el de *aprendizaje significativo* de Ausubel, que determina que todo nuevo conocimiento se construye en base a un conocimiento anterior; o el de *zona de desarrollo próximo*, de Vygotsky, que ve en la diferencia entre el desarrollo efectivo del alumno y el potencial nuestro campo de actuación educativa.

Conociendo esta evolución de las diferentes teorías el docente se percatará del viraje producido de modelos centrados en la enseñanza hacia paradigmas enfocados al aprendizaje, que convierten en protagonista al alumno y buscan ganar su motivación e interés, al requerir de él el desempeño de un rol activo en el aula que propicie su aprendizaje.

Así mismo deberá ser consciente de las críticas existentes para cada una de las teorías y la fundamentación de las mismas, incluidas las que el constructivismo, presentada como la corriente última y más eficaz, está recibiendo en la actualidad.

Todo ello nos fue presentado por la profesora María Pilar Gascueña, en la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, y fue completado por el profesor Javier Sarsa en la aplicación de estas metodologías a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) orientadas para un alumnado que en su totalidad es nativo digital⁴.

Además, todos estos conocimientos nos fueron útiles en el transcurso del Prácticum I, al posibilitarnos la identificación de la metodología empleada por nuestros tutores y de los resultados de aprendizaje asociados a la misma; y en el Prácticum II, para el que debimos elaborar e implementar una metodología asociada a la unidad didáctica que nos fue encomendada.

La cuarta competencia recoge que el futuro docente debe ser capaz de **planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia**.

Para adquirir conocimiento sobre estas cuestiones fueron claves las sesiones impartidas por las profesoras Consuelo Casas y María Luisa Royo, en las asignaturas *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, respectivamente.

Entre ambas asignaturas aprendimos a elaborar una programación didáctica con unidad y coherencia interna, acorde a la legislación vigente, en sintonía con las últimas corrientes de diseño curricular y metodología de aprendizaje, y flexible, susceptible de modificarse en caso de necesidad, atendiendo a imprevistos, necesidades educativas o a la realidad del aula.

⁴ Según la clasificación de Marc Prensky, que estableció los términos “nativo digital” e “inmigrante digital”, y que aporta claves sobre cómo desarrollar esta competencia en Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.

El docente, entre sus funciones⁵, tiene encomendado el diseño curricular de la asignatura y la elaboración de las programaciones en las que debe especificar qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar⁶. Para ello una programación didáctica deberá disponer, entre otros apartados, de objetivos, contenidos, contribución a la adquisición o al desarrollo de competencias básicas y metodología a emplear⁷, además de una contextualización que adegue la misma a los alumnos a los que va destinada.

Es por ello que debe dominar los documentos institucionales más arriba mencionados, para hacer constar, por ejemplo, los objetivos de su asignatura según los contempla la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria para las distintas enseñanzas, en nuestro caso, de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la etapa.

Deberá conocer cuáles son las competencias básicas, listadas en el anexo de la ya citada Orden de 9 de mayo de 2007⁸, y de qué manera contribuye su asignatura a la adquisición y desarrollo de cada una de ellas.

Deberá saber que, según lo dispuesto en dicha ley, tendrá que ordenar y secuenciar los contenidos esenciales, organizados en conocimientos, destrezas y actitudes, de forma coherente e interrelacionada⁹, favoreciendo esto la adquisición de las competencias básicas antes mencionadas.

Además, legislación a parte, tendrá que estar al día de las teorías sobre el currículum que autores como Charles Fadel, David Perkins, o Kirk Gordon¹⁰ están proponiendo y revolucionando el sentido de los mismos.

En lo que respecta a qué, cuándo y cómo evaluar, deberá tener presente que la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación establece el marco en el que cada comunidad autónoma decide los criterios de evaluación que impondrá para cada una de las enseñanzas que la ley regula. El docente deberá conocer cuáles son los criterios de evaluación que debe seguir por imperativo legal y concretarlos en su programación, asociados a las competencias básicas con que se relacionen¹¹.

Es, por todo ello, necesario para él conocer las denominadas fuentes del currículum: la fuente epistemológica, que indica qué enseñar; las fuentes psicológica y pedagógica, que indican el cómo y el cuándo; y la fuente sociológica, que nos recuerda el para qué (Tribó, 1999), así como las leyes y órdenes vigentes que disponen el marco en el que todo ello se encuadra.

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título III, Capítulo I, artículo 91, secciones 1 a y b.

⁶ Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2013, pág. 2.

⁷ Apartados contenidos en las pautas para la elaboración de una programación didáctica para la etapa de Secundaria en Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2013.

⁸ Siendo estas: 1) competencia en comunicación lingüística, 2) competencia matemática, 3) competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4) tratamiento de la información y competencia digital, 5) competencia social y ciudadana, 6) competencia cultural y artística, 7) competencia para aprender a aprender y 8) autonomía e iniciativa personal.

⁹ Como se recoge en Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2013, pág. 24.

¹⁰ Autores de *21st Century Skills: Learning for life in our times*; *La escuela inteligente*; y *Curriculum Básico*, respectivamente.

¹¹ Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2013, págs. 40-42.

Toda esta información de carácter general se orientó finalmente hacia nuestras respectivas especialidades en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, impartida por el profesor Rafael de Miguel.

En ella adquirimos las pautas, herramientas y técnicas para la elaboración de unidades didácticas que contuvieran actividades propias ya de Geografía, Historia e Historia del arte, tales como la realización de climogramas, ejes cronológicos, comentarios de textos o comentarios de obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas.

Por último, la quinta competencia que el estudiante del máster debe alcanzar para su superación es la de ser capaz de **evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro**.

Todo profesor debería llevar a cabo una evaluación de su práctica docente con la finalidad doble de saber si 1) es eficaz en la consecución de los objetivos que se propone y 2) es susceptible de mejora.

Es por ello que consideramos una labor paralela y simultánea a la de la docencia la de implementación de una investigación-acción de su propia práctica (Elliott, 2011), que justifique la misma al orientar su metodología a la solución de problemas previamente detectados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permita conocer, durante y tras su aplicación, tanto si fue efectiva y los problemas se solucionaron, como la detección de nuevos problemas a superar.

Ello implica en el profesor una evolución constante y continua, destinada a la mejora de su función docente y de la calidad de aprendizaje de sus alumnos (Rossouw, 2009), para la que necesita llevar a cabo un ejercicio de auto-reflexión y autoevaluación y análisis de la realidad del aula, una realidad en la que él mismo participa (Kawulich, 2005), y en la que para su análisis y evaluación deberá contar con las aportaciones de sus alumnos así como de otros compañeros (McKernan, 1996).

Es la realización de este ejercicio de estudio y mejora continua la que convierte a los profesores en educadores, pues estos “no pueden meramente aplicar lo que han aprendido de una forma asistemática” sino que “necesitan reflexionar continuamente sobre su práctica de enseñanza, asumir la responsabilidad de sus acciones y tomar decisiones y cambios basados en su propia experiencia específica en el aula” (Rossouw, 2009).

Las claves de esta necesidad de evolución, actualidad y mejora las hemos descubierto de mano del profesor Javier Paricio, en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, y las implementamos en el Prácticum III mediante un trabajo de asignatura basado en aprendizaje por conceptos en el marco de la investigación-acción que permitiría la evaluación de su eficacia y la propuesta de mejoras futuras.

Además de estas cinco competencias fundamentales recogidas en la guía didáctica del Máster el profesor Rafael de Miguel, que nos impartió la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, nos dio a conocer las competencias propias, específicas, de la disciplina de las Ciencias Sociales que la diferencian y caracterizan del resto y que son la que siguen:

- Conocer a fondo las características de las ciencias referentes.
- Dominar la transposición didáctica.
- Tener capacidad de desarrollar conocimiento sobre el área a partir del estudio sobre el entorno en el caso de la Geografía y a partir de la realidad, en el caso de la Historia.
- Conocer y dominar técnicas y métodos de las ciencias referentes.
- Tener sensibilidad, conocer y dominar estrategias de innovación en el aula.

La primera y cuarta de ellas, entendiendo por ciencias referentes de las Ciencias Sociales la Historia, el Arte, la Geografía y la Economía entre otras, se traducen en la comprensión profunda y el dominio de la materia que el docente va a impartir. El profesor debe ser experto de aquello que enseña y de la metodología propia de cada una de ellas, posibilitando de esta manera el correcto trabajo con fuentes, la simulación de técnicas de trabajo científico y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles que faciliten el aprendizaje. A su vez, este dominio le asegura la obtención del *poder científico* de entre aquellos que conforman las bases del poder del profesorado, aplicando a los docentes la clasificación establecida por French y Raven sobre modelos de poder social¹².

La segunda competencia implica dominar la transposición didáctica, esto es, pasar del “saber sabio” al “saber enseñado”. El docente debe ser capaz de llevar a cabo una transformación del *objeto de saber a enseñar*, a un *objeto de enseñanza* (Chevallard, 1998), y esta transformación la realiza en función de los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, la motivación y los intereses de sus estudiantes por los contenidos.

La tercera supone un elemento de contextualización y de relación del presente y de la realidad del alumno con los contenidos de la materia, de forma que mejore su comprensión e interés por la misma al relacionar sus contenidos con su contexto social, familiar e incluso personal.

La última competencia del docente, tener sensibilidad, conocer y dominar estrategias de innovación en el aula van en la misma línea que otras recogidas por la guía docente, referidas al clima del aula y la innovación, y ya explicadas anteriormente.

Además de estas, otros autores, como Isidoro González Gallego, publican las competencias que, además de tener, el profesor de Ciencias Sociales ha de preocuparse de que las adquieran sus alumnos (González, 2002 p. 54):

- La perceptiva
- La interpretativa
- La representativa

Entendiendo la competencia perceptiva como la diferenciación, por parte del alumno, entre *pasado y presente*, y la comprensión de que “todo ese pasado está contenido en

¹² Publicada en French, J. & Raven, B. (1959). The bases of social power. En Cartwright, D. (Ed.) *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor (Michigan): Institute for Social Research.

nuestro presente” y “ese presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad humana distribuida y organizada sobre espacios, que son productos del pasado” (González, 2002, p. 54).

La competencia interpretativa como la dotación de significados al conjunto de conocimientos existente, hasta la construcción de una “memoria social” (González, 2002, p. 54).

Y por último la competencia representativa como la toma de conciencia, por parte del alumno, de su capacidad de acción sobre el presente para reproducir hechos del pasado, comprender qué pasó y por qué pasó (González, 2002, p. 54).

El desarrollo de todas ellas, las trabajadas con el profesor De Miguel y las propuestas por Isidoro González, así como las claves para promover la adquisición de estas últimas por parte de nuestros alumnos, las hemos trabajado en el máster mediante el desarrollo de actividades que favorecieran la comprensión del tiempo histórico, la causalidad y la empatía histórica, así como la concienciación para, en la adultez, representar un rol ciudadano activo y participativo que contribuya a la construcción del mundo futuro.

Entre esta serie de competencias cuya adquisición y permanente desarrollo garantizan la ejecución de la función docente con garantías de calidad, creemos oportuno resaltar una serie de competencias transversales, tales como la pasión y motivación del profesor por la enseñanza y su asignatura, la concepción que posee de su profesión, o la capacidad de liderazgo que ejerza en el aula, en la línea de las sugeridas por el profesor Pedro Morales en lo que él denominó *perfil nuclear* del profesor-educador (Morales, 2009, 16):

- 1) Ver la profesión docente como una oportunidad para ayudar y servir a los demás.
- 2) Creer en su responsabilidad ética y moral siendo conscientes del impacto que los profesores tenemos en los alumnos.
- 3) Aceptar la responsabilidad de vernos a nosotros mismos como posibles modelos de identificación para nuestros alumnos.

Compartiendo su postura de que, con semejante base, “garantizado lo básico”, dice, “lo demás nos saldrá sólo. Si nos equivocamos, nos corregiremos, si necesitamos más información o formación, la buscaremos” (Morales, 2009, 18), en consonancia con la idea del *lifelong learning* y de seguir desarrollando las competencias adquiridas aquí.

Justificación de la selección de proyectos

Para la puesta en común de dos proyectos realizados durante el máster hemos escogido uno de los primeros trabajos que realizamos para la asignatura *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*, impartida por la profesora Consuelo Casas, consistente en la realización de una programación didáctica, y uno de los últimos trabajos realizados en el máster, el diseño de una unidad didáctica para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, impartida por el profesor Rafael de Miguel.

El primero de ellos implicaba la ejecución de cuatro trabajos menores, que recogían la *introducción, contexto, contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas, objetivos y bloques de contenidos* de la asignatura que, junto con los apartados de *metodología y evaluación*, desarrollados en la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, impartida por María Luisa Royo, conformaban una programación didáctica que reunía los principales apartados que esta debía contener.

La programación estuvo orientada a la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de un centro simulado hasta que, tras la asignación de centros de prácticas, fue reacondicionada para alumnos de 1º de la ESO del IES Virgen del Pilar, situado en el barrio de Casablanca, en Zaragoza.

En este proyecto están plasmados los primeros conocimientos y nociones sobre las variables a tener en cuenta en el diseño de programaciones didácticas que obtuvimos en el máster a través de las asignaturas del primer cuatrimestre, de carácter general, y por contener ese saber lo creímos indicado para su puesta en común.

El segundo trabajo, elaborado en el segundo cuatrimestre, fue realizado teniendo asignado no sólo ya el centro en el que llevaríamos a cabo nuestras prácticas, sino también el curso, grupos y tema que impartiríamos a los alumnos, por lo que la unidad didáctica está orientada a los alumnos de 1º de Bachillerato de las vías de Ciencias Sociales y Humanidades.

En él se recoge además de todo el conocimiento adquirido en el primer cuatrimestre buena parte de los contenidos del segundo, más específico de la didáctica de las Ciencias Sociales, y fue redactado con vistas a su puesta en práctica, implementado y posteriormente evaluado por nosotros mismos, los propios alumnos y dos compañeros del máster que asistieron como observadores durante el transcurso de nuestro ejercicio docente, por lo que su elección como segundo elemento a relacionar también la consideramos acertada.

No queríamos que el tribunal pensara que pretendemos establecer relaciones entre dos diseños destinados a grupos tan dispares como lo son 1º de la ESO y 1º de Bachillerato, pues dicho esfuerzo sería en vano dada la disparidad existente en todos los aspectos que los destinatarios presentan.

Si bien es cierto que si unidad y programación didácticas estuvieran orientadas a un mismo público la relación entre ambos proyectos hubiera sido completa, el carácter de los apartados escogidos para su puesta en común permite la extracción de conclusiones significativas.

Del primero de los proyectos, la elaboración y diseño de una programación didáctica, hemos seleccionado la introducción, en la que se tratan los aspectos *Dónde estamos*, *Dónde queremos llegar*, *Cómo vamos a hacerlo* y *Cómo vamos a evaluarlo*. Esta introducción constituye toda una declaración de principios e intenciones, libre todavía de referencias al público al que, tras el tamiz del contexto, se orientarán el resto de apartados de la programación. Al recoger esta introducción aquellos aspectos que consideramos clave y necesarios tener en cuenta a la hora de elaborar todo diseño, estos se encontrarán reflejados también en el segundo proyecto, la unidad didáctica, haciendo posible establecer lazos de unión entre ambos trabajos.

Del segundo, la elaboración de una unidad didáctica, escogemos para el análisis comparativo y puesta en común el apartado correspondiente a la secuenciación y temporización de las actividades, por contener y reflejar la esencia de los principios recogidos en la introducción del proyecto correspondiente a la programación didáctica, y por, al haber sido puesta en práctica, permitirnos comprobar si los mismos, sostenidos en el papel, se han sostenido en la realidad.

A continuación procederemos a la explicación de cada uno de estos proyectos por separado, los cuales podrán consultarse en los anexos que acompañan este trabajo, y a la relación existente entre los aspectos seleccionados: introducción a la programación didáctica, correspondiente a la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1º de ESO y secuenciación de la unidad didáctica, correspondiente al tema 11: La Segunda Guerra Mundial, destinada a las vías de Ciencias Sociales y Humanidades de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en ambos casos para alumnos del IES Virgen del Pilar (Zaragoza), previa contextualización de cada proyecto en la asignatura en que fue elaborado.

Reflexión crítica

Sobre las relaciones existentes o posibles entre proyectos seleccionados

Diseño de programación didáctica

Para la asignatura de Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía

Esta asignatura, obligatoria de 3 créditos, corresponde al primer cuatrimestre y fue impartida por la profesora Consuelo Casas.

Se presenta en la guía docente como la iniciación del estudiante a la planificación educativa, identificándose como la primera de una serie de asignaturas que le posibilitarán la planificación de asignaturas de ESO y Bachillerato hasta el detalle de todas sus actividades y recursos de aprendizaje¹³.

Mediante su cursado, se espera que los alumnos adquieran y desarrolleen la cuarta competencia específica del máster: **Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia**, de la que ya se ha dado cuenta más arriba.

Para ello se dispuso un temario dividido en dos seminarios teóricos, uno sobre las perspectivas del currículo y otro sobre procesos del diseño curricular, y un taller de programación educativa.

Fue en el contexto del taller de programación creativa en el que gestamos la unidad didáctica cuya introducción presentamos en este proyecto final de máster y en la que plasmamos el conocimiento adquirido en los dos seminarios anteriores.

En su elaboración tuvimos en cuenta el concepto *Cultura de pensamiento*, de David Perkins, profesor de la universidad de Harvard en la facultad de Educación y codirector del *Project Zero*, centrado en la indagación de cómo aprende el ser humano y en que los currículums fomenten el pensamiento crítico y el aprendizaje mediante comprensión¹⁴. Estos principios curriculares calaron en nosotros y pueden apreciarse en la secuenciación de la unidad didáctica en forma de actividades y recursos que giran en torno al planteamiento de preguntas clave y que requieren de un esfuerzo cognitivo y reflexivo por parte del alumno para llegar a una conclusión.

Positiva impresión nos causaron también los planteamientos de Charles Fadel, Fundador del Centro para el Rediseño del Currículum, el cual propone la restructuración del currículum en torno a *conocimientos útiles* para nuestros alumnos, como sociología, psicología o antropología, frente a otros como la trigonometría, que considera más prescindibles para la vida cotidiana; *habilidades necesarias en el mundo actual*, como la comunicación, la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico; y el *carácter*, trabajando la moral y el comportamiento, proponiendo sumar a todo ello una habilidad metacognitiva: *aprender a aprender*, enseñando a cada alumno a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que lleva a cabo¹⁵. Dado que en nuestra condición de profesores

¹³ Véase la introducción a la guía docente de la asignatura 68511 – Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía para el presente curso 2014-1015:

<http://titulaciones.unizar.es/admin/lectorPDFasig.php?asignatura=68511&year=2014&idioma=1>

¹⁴ Perkins, D. (1995). La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa.

¹⁵ Trilling, B. & Fadel, Ch. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

en prácticas no podíamos causar gran alteración en la programación curricular preexistente en el centro, los planteamientos de este autor se plasmaron de forma sutil, con actividades orientadas a que los alumnos compartieran conocimiento e información con otros alumnos (comunicación) o trabajaran el meta-aprendizaje, con la implementación de técnicas como la rutina de pensamiento (mediante la actividad 3-2-1 puente que puede consultarse en los anexos) y que, hemos de reconocer, tuvo escaso éxito entre nuestros estudiantes.

De la propuesta de elaborar un *currículum global*, de J. Ignacio López Ruiz, profesor de la Universidad de Sevilla, que propone que este contemple una educación holística, multicultural, que sitúe a los alumnos en el epicentro del mismo, trate problemas considerados relevantes y esté orientado a la mejora y a la innovación continua¹⁶, adoptamos ideas como la de que los alumnos fueran los protagonistas de las actividades (como puede verse en la secuenciación de la unidad didáctica, con la ausencia de sesiones magistrales y la omnipresencia de actividades que exigen la participación activa del alumnado), y la búsqueda de mejora constante, a través de una evaluación formativa y continua de nuestra labor materializada en los *one minute papers* incluidos al final de cada sesión.

De las tesis de Wiggins y McTighe y su *Backwards design* o diseño inverso¹⁷; recogimos la idea de preguntarnos qué queríamos que aprendieran nuestros alumnos y cómo evidenciaríamos tal aprendizaje al diseñar varias de las actividades que planteamos, y tuvimos presente el concepto *crap learning*, o “aprendizaje basura”, a la hora de determinar qué queríamos evitar.

Por último, el conocimiento sobre los 10 criterios de Kirk Gordon para el diseño del currículo (Gordon, 1991) nos sirvió como prueba de control de calidad en nuestro propio diseño, superando positivamente los aspectos que hacen referencia a los objetivos, redactados mediante la fórmula *sujeto, conducta, contenido, circunstancia y criterio de evaluación o ejecución aceptable*, los atributos SMART (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-based) y los verbos asociados a cada una de las categorías existentes en la taxonomía de Bloom revisada de 2001, que contiene los niveles *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear* como hitos progresivos en el aprendizaje¹⁸; la variedad de actividades, como podrá comprobarse en la secuenciación de la unidad didáctica; la concesión de autonomía al alumno, mediante actividades en las que se le concede cierta capacidad de elección; fomentar la competencia social, pues la mayoría de nuestras actividades son de carácter cooperativo; cultivar la interdisciplinariedad y fomentar la variedad de estilos de aprendizaje, ambas cubiertas mediante el ofrecimiento de una amplia gama de actividades y materiales; y permitir la evaluación continua y formativa del alumnado y del propio currículum, logrado a través de repasos al comienzo de cada sesión, *one minute papers* al finalizar cada una y el mantenimiento de una relación profesor-alumno que permitiera sondear tanto la progresión individual de cada estudiante como la concepción que tienen de nuestra metodología.

¹⁶ López, J. I. (2005). *Construir el currículum global: otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Aljibe.

¹⁷ Wiggins, G. & McTighe, J. (2000). *Understanding by Design*. Association for Supervision & Curriculum Development.

¹⁸ Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

Todos estos planteamientos quedaron recogidos en el diseño de la programación didáctica, motivo por el cual creemos oportuno ofrecerla como elemento teórico comparativo para su relación con la secuenciación de la unidad didáctica, nexo entre esos planteamientos teóricos y su puesta en práctica.

La programación didáctica posee los apartados de *Introducción*, en la que hacemos una declaración de intenciones sobre el punto de partida, aquél al que queremos llegar, y las propuestas sobre cómo pensamos hacerlo y evaluarlo; un apartado de *contextualización* del centro y aula para el que fue diseñada; la *contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas*; los *objetivos* generales y específicos; y el *bloque de contenidos*.

A ellos habría que sumar los apartados *metodología* y *evaluación*, desarrollados en la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía e Historia y Economía y Empresa*, impartida por María Luisa Royo, dado que la asignatura de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía* “constituye un continuo con la asignatura de *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje*”, así como con las de *Diseño y desarrollo de actividades para el aprendizaje* y *Evaluación e innovación docente e investigación educativa*, tal y como se informa de ello en la guía docente de la asignatura.

De entre todos los apartados existentes en el trabajo, seleccionaremos para proceder a su relación con la unidad didáctica, la *Introducción* por:

- Recoger todos los aspectos que, en el momento de su realización, considerábamos imprescindibles tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la elaboración de cualquier diseño curricular.
- Su carácter teórico y general, previo a su cruce con el contexto de centro y aula presente en el resto de apartados, que permite su relación con la secuenciación de la unidad didáctica aunque esta última sí esté orientada a un curso y grupo determinados.

Diseño de unidad didáctica

Para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

Esta asignatura, obligatoria de 8 créditos, corresponde al segundo cuatrimestre y fue impartida por el profesor Rafael de Miguel.

Se presenta en la guía docente como una continuación de las asignaturas de *Diseño curricular* y *Fundamentos de diseño instruccional*¹⁹, centrándose en la fase final de la planificación educativa: el diseño de unidades didácticas y actividades de aprendizaje coherentes con la programación didáctica en que se enmarquen y acordes a la legislación educativa actual.

Contribuye a que desarrollemos, por lo tanto, la cuarta competencia específica del máster: **Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades**

¹⁹ Véase la introducción a la guía docente de la asignatura 68561 – Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia para el presente curso 2014-2015:
<http://titulaciones.unizar.es/admin/lectorPDFasig.php?asignatura=68561&year=2014&idioma=1>

de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia de la que, como ya hemos dicho también en el punto anterior, se ha dado cuenta más arriba.

El programa de la asignatura lo componen siete temas, en el que se nos presentan la concepción actual de las Ciencias Sociales, el tratamiento didáctico del espacio geográfico y el tiempo histórico, una serie de pautas para la elaboración de unidades didácticas específicas de nuestra especialidad, y los procedimientos, recursos y estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, la Historia y la Historia del arte.

El segundo trabajo que proponemos para proceder a su relación con la introducción a la programación didáctica es el diseño de la unidad didáctica, que fue desarrollado en el marco de esta asignatura.

Para la realización de la misma, además de la influencia del bagaje teórico anterior, contenido en la introducción a la programación didáctica (lo cual posibilita su relación), nos fueron de gran utilidad los contenidos impartidos por el profesor Rafael de Miguel.

Conocer los fines educativos de la Historia, como la comprensión del presente, el fomento del interés por el pasado, contribuir a la conformación de la identidad del alumno y de su conocimiento y respeto por la diversidad; o los objetivos didácticos de la misma, como la toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de vista, fuentes y metodologías que permiten acceder a la información histórica, tiene su reflejo en nuestra unidad didáctica en el establecimiento de los objetivos a los que conducen las diferentes actividades diseñadas, en la tipología y variedad de los materiales que se aportan (textos, gráficos, mapas, documentales, estadísticas, prensa, propaganda...), y en las diferentes versiones que se ofrecen a los alumnos sobre un mismo hecho o proceso (ver actividades en la secuenciación didáctica como el debate sobre el Holocausto, o el estudio de caso de los Juicios de Nuremberg) para su reflexión.

Ser conscientes de las dificultades más comunes en el aprendizaje de la Historia, entre las que destacan la politización de sus contenidos y la abstracción y complejidad de sus conceptos, nos hizo ser cautos a la hora de abordar determinadas cuestiones (como la idea de supremacía racial o el exterminio judío), así como tratar de que comprendieran conceptos como fascismo, política de apaciguamiento o guerra total mediante el desentramado de los mismos en rasgos y dimensiones relacionables, de forma que aludieran a ellos con propiedad.

También tratamos de trabajar con los alumnos varias de las dimensiones del tiempo histórico, tales como la secuenciación, la duración (corta o hecho, media o coyuntura y larga o estructura), la simultaneidad y los ritmos (aceleraciones, estancamientos, retrocesos y rupturas) en la medida en la que el tema se prestaba. Así, por ejemplo, procedimos a la realización de un eje cronológico, en el que debían situar una serie de eventos o hechos concretos; distinguir una fase de rápidas y contundentes victorias del eje de otra de victorias aliadas, separadas por un punto de inflexión entre finales del año 42 y comienzos del 43 que tiene por hitos las batallas de Stalingrado, El Alamein, y Midway; tomar conciencia de las rápidas transformaciones que conlleva una guerra (por ejemplo la alta mortalidad o la reconfiguración del mapa político), o de la simultaneidad de procesos, como ocurre al abordar el desarrollo de la contienda paralelamente en múltiples frentes.

Aunque el contenido teórico de esta asignatura también nos abrió la posibilidad a la inclusión de conceptos clave en nuestra propuesta curricular, como *conflicto, cambio u organización social*, acordes las propuestas de Pilar Benejam (Benejam, 1999) y Gema Tribò (Tribò, 1999), la necesidad de los mismos de una recurrencia procedural prolongada en el tiempo para su efectividad nos obligó a descartar su inserción en la unidad didáctica.

Sí pudimos, sin embargo, hacer uso de lo que se conoce como principio de transposición didáctica (Chevallard, 1998), que afecta a los docentes en la transformación del *saber sabio* al *saber enseñado*; de *objetos de saber a enseñar*, en *objetos de enseñanza* (González, 2002, pp. 54-56), siendo conscientes de que nuestra asignatura no pretende transmitir los mismos contenidos ni de la misma forma que las ciencias referentes en que se basa, sino trasladar un saber intermedio por medio de procedimientos de aprendizaje que tengan en cuenta los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje o las diferentes motivaciones. El mismo ha sido aplicado en el diseño de cada actividad.

El resultado fue la unidad didáctica que aquí presentamos, cuya estructura sigue el *Modelo para la programación de una unidad didáctica* del Inspector de Educación Manuel López Navarro, que incluye una pequeña introducción que identifica la unidad y la sitúa en concordancia con la precedente y la que la sucederá; una relación entre los objetivos didácticos y los criterios de evaluación, para los que hacemos constar además el objetivo de ciclo y criterio de evaluación de ciclo con el que guardan correspondencia; los contenidos, desglosados en conceptuales, procedimentales y actitudinales por respeto a la división establecida por la programación del departamento del centro, aunque conscientes de que la legislación no contempla ya tal división; actividades tipo, presentadas en relación con su contribución al desarrollo de las competencias básicas adquiridas en la etapa anterior; metodología a emplear y nuestro plan de atención a la diversidad; y un listado de los recursos que necesitaremos y los procedimientos e instrumentos de evaluación con los que valoraremos el trabajo de los alumnos y la experiencia de enseñanza-aprendizaje, con un carácter de evaluación formativa y continua por considerarla la más consecuente con nuestra concepción de la función evaluadora, esto es, como una herramienta de aprendizaje más.

A ellos sigue el apartado que recoge la secuenciación de las actividades, el cual puede consultarse en los anexos de este proyecto final y que está inspirado en el modelo generado por el profesor Rafael de Miguel para el diseño de la unidad didáctica “Imperialismo y expansión colonial”.

En él se prevén ocho sesiones que combinan una gran variedad de actividades y evaluaciones formativas que recogen la esencia de los contenidos antes expuestos, así como las cuestiones tenidas como clave en la introducción a la programación didáctica.

La selección de este proyecto para su presentación y relación en el trabajo final de máster obedece a:

- Ser el diseño de unidades didácticas una de las principales y más relevantes funciones del personal docente, en la que debe ordenar, jerarquizar y tomar decisiones en cuanto a la selección de contenidos, de estrategias didácticas y de actividades que propicien el aprendizaje.

- Suponer el nivel de concreción curricular inmediatamente consecutivo al del otro proyecto presentado: Programación didáctica > Unidad didáctica.
- Haber sido diseñada en base a los mismos principios y buenas prácticas que constan en la introducción del otro proyecto presentado, la programación didáctica.
- Haber sido implementada, permitiéndonos valorar si la realidad soporta la teoría que contiene.
- Haber sido evaluada por nosotros mismos, dos compañeros del máster en calidad de observadores y los propios alumnos, y por lo tanto permitiéndonos la crítica constructiva y el establecimiento de propuestas de futuro.

De entre todos los apartados que la componen será fundamentalmente la secuenciación de actividades a la que más aludamos a la hora de establecer la relación entre la introducción a la programación didáctica y este proyecto, pues esta secuenciación de actividades no es sino la materialización con fines prácticos de los ideales recogidos en la introducción con la que la pretendemos relacionar.

Reflexión crítica

Sobre las relaciones existentes entre los dos proyectos

Una vez identificados los proyectos escogidos para su relación y contextualizados en el marco de cada una de las asignaturas en que tuvieron lugar, procedemos ahora a llevar a cabo dicha comparación y puesta en común entre, recordemos, la programación didáctica realizada para la asignatura de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía* y la unidad didáctica, diseñada para la asignatura de *Diseño y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*.

Dado que el alumnado para el que fue concebida cada una de ellas es diferente, dentro de estos trabajos procederemos a la puesta en común de dos aspectos muy concretos que, por el carácter teórico y general del primero; y práctico, deudor de esa teoría el segundo, permiten su relación:

- La introducción de la programación didáctica, en la que hacemos constar las premisas y principios que deberemos tener en cuenta a la hora de establecer cuestiones como qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, con la finalidad de mejorar la calidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje.
- La secuenciación de la unidad didáctica, en la que se materializan en actividades y conductas concretas la consideración de esas premisas y principios, la cual además se implementó y evaluó, permitiéndonos valorar su puesta en práctica y resultado.

La introducción de la programación didáctica fue redactada de forma que en ella hiciéramos constar los principios y valores que decidíamos asumir y defender como futuros didactas de las Ciencias Sociales, así como una serie de premisas o cuestiones que, en esa primera etapa del máster, identificamos como relevantes a la hora de tomar decisiones relacionadas con nuestra práctica docente y que nos proponíamos tener en cuenta a la hora de elaborar cualquier diseño.

Esta introducción se dividía en cuatro apartados cuyos títulos son reveladores de su contenido: *Dónde estamos*, que recoge la situación de partida inicial; *Dónde queremos llegar*, una declaración de nuestras intenciones para con nuestros alumnos y la enseñanza; *Cómo vamos a hacerlo*, quizá el punto central de la relación entre ambos proyectos al contener las premisas clave que fueron tenidas en cuenta en el diseño de la unidad didáctica; y *Cómo vamos a evaluarlo*, en la creencia de que toda actuación por nuestra parte debe ser evaluada con la finalidad de comprobar si alcanzamos nuestros objetivos y en qué puede mejorarse.

Dónde estamos. Situación actual de la educación

La situación de partida, el *Dónde estamos* que lleva por título este apartado de la introducción de la programación didáctica, hace referencia a la situación actual de la educación, un diagnóstico de la misma a partir del cual marcaremos nuestros objetivos en el apartado siguiente: *Dónde queremos llegar*.

Aunque en él se valora también la importancia del primer curso de Secundaria como elemento de referencia de lo que los alumnos esperarán encontrar en metodología, procedimientos, relación con el profesor y normas en los cursos posteriores, y se propone aprovechar el mismo para evitar la adquisición de costumbres hoy consideradas negativas como el aprendizaje memorístico, individual y competitivo desde los inicios de la etapa, dado que la unidad didáctica está orientada al primer curso del bachillerato obviaremos esta propuesta y prestaremos más atención a la situación que pretende solventar, que es común a ambas enseñanzas, la de la situación actual de la educación.

Y es que la educación en la actualidad no dista mucho de la que conocemos como alumnos de ESO y Bachillerato, como hemos podido comprobar desde el papel de observadores durante el desarrollo del Prácticum I y II.

Si bien en las aulas se han incluido avances como pizarras digitales o carros llenos de ordenadores portátiles a disposición de los alumnos, el desarrollo de una clase corriente sigue consistiendo en la copia sistemática de apuntes al dictado del profesor, para su reproducción exacta posterior en un examen de carácter memorístico.

La situación, lejos de parecer anecdótica, semeja generalizada, a tenor de las prácticas que se llevan a cabo en otros centros, según hemos sabido por el intercambio de experiencias con compañeros del máster y por lo que escriben autores concienciados con esta cuestión, con afirmaciones tan preocupantes como “Los estudiantes de Bachillerato odian la Historia” y “la consideran la más irrelevante [...] de las materias escolares” (Loewen, 1996), achacando el problema precisamente a la metodología, a la manera en la que tradicionalmente se ha venido enseñando (Seixas, 1993, 314; VanSledright, 2002, 7).

Es por ello que identificado el posible problema: la tenencia de la Historia por una disciplina aburrida, objetiva, cerrada y memorística debido a la concepción que se tiene sobre la misma y a cómo se ha venido impartiendo hasta hoy día; procedimos a marcar las finalidades a alcanzar como futuros docentes, las cuales se exponen a continuación.

Dónde queremos llegar. Objetivos que nos proponemos alcanzar con la enseñanza de la Historia

Las finalidades de la Historia que propusimos en la redacción de la programación didáctica fueron:

- Mostrar a los alumnos que la Historia es una disciplina científica y lleva a cabo métodos de investigación basados en razonamientos hipotético-deductivos, la búsqueda, análisis y comprobación de fuentes, la adquisición y entrenamiento de destrezas como el pensamiento lógico y la adquisición de una opinión crítica basada en la causalidad y la valoración de argumentos. Se procurará de esta forma que comprendan que la Historia no es objetiva, está sujeta a interpretaciones y diferentes puntos de vista y de que la información histórica puede obtenerse a través de varias fuentes y metodologías válidas.
- Fomentar el conocimiento del pasado y el interés por el mismo, de forma que se desarrollen en ellos conceptos como *identidad* (al conocer su propio pasado) y *alteridad* (al conocer el de otras culturas y pueblos), fomentando valores como el respeto y la tolerancia.
- Posibilitar la comprensión del presente, al concienciarles de que el mismo se debe al pasado, al cual contiene, de forma que el alumno esté orientado, entienda y participe en el mundo en que habita: complejo, cambiante y veloz en sus transformaciones.
- Concienciar a los alumnos de su necesaria participación en la construcción de un mundo futuro y mejor, posible a través de su implicación en los cambios partiendo de la base del conocimiento del pasado y el presente y del desarrollo de una capacidad crítica y de pensamiento autónomo.

Con ello se pretende presentar la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los alumnos como una asignatura útil y práctica, abierta a interpretaciones, cuya comprensión permite el entendimiento de la realidad en que viven y sienta las bases del mundo futuro.

Estos objetivos son tenidos en cuenta a la hora de la elaboración de la unidad didáctica, en sintonía con los objetivos específicos de la unidad, los cuales no se pueden obviar.

Consecuentes con ellos, realizamos la impartición de la unidad didáctica sin la presencia de una sola clase magistral al uso en la que como profesores dictáramos o expusiéramos unos hechos que los alumnos debían anotar y repetir en el examen.

En vez de eso planteamos las sesiones en torno a cuestiones y preguntas clave sobre las que nuestros estudiantes debían lanzar hipótesis que luego comprobarían mediante el análisis de una selección de fuentes y materiales diversos; les planteábamos dilemas con clave en la interpretación histórica o fomentábamos la empatía histórica y la importancia de la acción haciéndoles comprender que el pasado fue presente, y los hechos que tuvieron lugar no estaban predestinados, sino sometidos a la incertidumbre y al riesgo como lo están los nuestros en la actualidad.

Esto provocó el surgimiento de clases dinámicas, que tuvieron a los alumnos como protagonistas, los cuales, en vez de copiar mecánicamente, debían realizar un esfuerzo mental, pensando, reflexionando, contribuyendo con ideas propias o los resultados del análisis de materiales a dar respuesta a las preguntas planteadas, mejorándose, en consecuencia, el aprendizaje y la predisposición hacia el mismo de los alumnos en el aula.

Cómo vamos a hacerlo. Principios y premisas a tener en cuenta a la hora de establecer la metodología.

Para lograr la consecución de estos fines hemos introducido ya algunas de las prácticas adoptadas en la unidad didáctica que implementamos. Sin embargo será en este apartado en el que podamos profundizar un poco más en cada una de ellas después de una previa presentación de aquellos elementos que consideramos necesarios tener en cuenta en la búsqueda de un incremento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Si bien somos conscientes de que existe una serie de paradigmas de la educación que han virado con el tiempo desde modelos basados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje, también sabemos que el constructivismo no es una receta mágica que funcione incondicionalmente en todo tipo de situaciones, y que por lo tanto la metodología a aplicar en cada caso dependerá de una serie de factores, características y variables que justifiquen la adopción de técnicas o estrategias de todas las corrientes existentes a criterio del docente, de sus capacidades y habilidades y de la interpretación que haga de cada situación.

Es por ello que más que definir una metodología a emplear, lo que hicimos en el apartado *Cómo vamos a hacerlo* de la programación didáctica fue establecer las premisas que debían tenerse en cuenta a la hora de definir la misma, teniendo presentes que sus principales características debían ser que fuera abierta y flexible, para poder responder a cualquier circunstancia que se pudiera plantear.

Procederemos ahora a concretar cada uno de los aspectos que, a la altura del primer cuatrimestre en que redactamos la programación didáctica, considerábamos relevantes a la hora de establecer la metodología que desarrollaríamos en el Prácticum II, y a relacionarlo con cómo se plasmaron esas consideraciones en la secuenciación didáctica y en la práctica de nuestra experiencia.

Contextualización

Una de las primeras cuestiones a tener en cuenta a la hora de establecer la metodología que aplicaremos para con los alumnos a los que deberemos dar clase es, precisamente, conocerles a ellos y el contexto que les rodea.

Es por ello que tanto en la introducción y contexto de la programación didáctica, como en la contextualización de la unidad didáctica, se tuvieron en cuenta aspectos como la edad de los alumnos, la etapa evolutiva en la que se encontraban, el curso, el barrio en el que se situaba el centro, o su procedencia.

De esta manera se adoptaron medidas como la elección de un método de investigación hipotético-deductivo para los estudiantes de 1º de Bachillerato, supuestamente ya en fase de operaciones formales en la conocida categorización de Jean Piaget; o se descartó la encomienda de trabajos grupales fuera del horario escolar, teniendo en cuenta la procedencia rural de buena parte del alumnado y las dificultades que esta imponía en la reunión de los alumnos en horario de tarde o de fin de semana.

Para la contextualización del centro y los alumnos se utilizaron herramientas como el padrón municipal, que permitía la lectura social, económica y cultural del barrio de Casablanca; el Proyecto Educativo del Centro del IES Virgen del Pilar, que presentaba las características del profesorado, medios y alumnos con los que contaba; entrevistas con los profesores de los alumnos a los que íbamos a impartir clase y un encuentro durante el Prácticum I con esos mismos estudiantes en el que pudimos observarlos e interactuar con ellos.

En la práctica, los elementos más provechosos fueron precisamente los que podríamos considerar más subjetivos, estos son la reunión con los profesores y con los propios alumnos, pues su experiencia, a un lado o al otro del proceso de enseñanza-aprendizaje, les hace ser conscientes de su situación y de las características específicas de cada centro, grupo, curso y alumno, así como de las cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo el diseño de una programación, unidad o actividad a medida.

Motivación e intereses

Otra de las principales cuestiones a tener en cuenta con intención de lograr una experiencia de enseñanza-aprendizaje satisfactoria es la motivación del profesor y del alumnado.

Sobre la motivación del profesor no entraremos a discutir en este apartado, pues se nos presupone, y espero que no equivocadamente, al inscribirnos en el presente máster una vocación docente y una voluntad de mejora continua. No obstante sí señalaremos que un profesor carente de esta motivación no podrá sino *deseducir* a los alumnos que le sean confiados como consecuencia de uno de los efectos dañinos no pretendidos de la enseñanza (Morales, 2009, 4 y 9).

Respecto a la motivación del alumnado, ya Ian Gilbert matizó que la tarea no es motivar a los alumnos, pues nuestros estudiantes ya están motivados, aunque normalmente hacia cuestiones y asuntos diferentes de nuestra asignatura (Gilbert, 2005).

Sobre esa base algunos autores han propuesto que una de las funciones docentes es conocer lo que motiva a sus alumnos para, en consecuencia, orientar los contenidos de su asignatura hacia esos mismos intereses; algo así como consensuar contenidos en torno a espacios comunes entre asignatura y alumnos.

Sin embargo dicha propuesta, aunque bienintencionada, se muestra poco factible en clases de treinta alumnos en las que las que debemos conciliar contenidos con intereses comunes en todos ellos, y no sólo con los de una parte o la mayoría.

Por eso mismo otros autores han propuesto una serie prácticas orientadas a alcanzar la motivación del alumnado:

La primera de ellas es, precisamente, invertir la situación anterior. Que no sea la materia la que se adecue a los intereses de los alumnos, sino los alumnos los que, mediante un proceso de reflexión, muestren interés por la materia al encontrar en ella contenidos que puedan servirles para alcanzar sus metas. Entre las actividades posibilitadoras de esto se encuentra el *establecimiento de objetivos* (Gilbert, 2005, 33) o la redacción de una *lista de deseos* (Gilbert, 2005, 44) con las cuales el alumno se marca una serie de objetivos o metas y orienta sus acciones, personales y académicas, a su consecución.

Otra propuesta es la implementación de un entrenamiento motivacional de carácter instruccional, basado en experimentos de los años 90 (Pardo, 1990) pero retomados por autores actuales (Marina, 2011). Este tipo de entrenamiento consiste en ofrecer de forma cotidiana mensajes a los alumnos que especifiquen que la importancia de lo que hacemos en el aula reside en aprender (Pardo, 1990, 179), y no en la correcta resolución de una tarea. Eliminando el componente evaluativo permitimos que los alumnos no busquen ofrecer la solución considerada correcta (la respuesta oficial que debe ser memorizada y repetida en el examen), sino que les permitimos explorar, equivocarse y rectificar, sin consecuencias negativas en su calificación (Pardo, 1990, 180).

Una tercera opción es la de conocer y comprender la “fórmula” de la motivación. José Antonio Marina ofrece una fórmula que sintetiza las anteriores de McClelland, Atkinson o Weiner²⁰ en:

$$\text{Motivación} = \text{Deseo} + \text{Atractivo o Valor Incentivo} + \text{Facilitadores de Tarea}$$

Y expone que un docente que busque motivar a los alumnos dispone de ocho herramientas con las que, en función de cada caso concreto, incrementar el sumando que estime oportuno y aumentar en consecuencia el resultado motivacional de sus estudiantes, siendo estas herramientas: premios; sanciones; ejemplos o modelos; la selección de la información; el cambio de deseos y sentimientos a través de las emociones; el razonamiento; el entrenamiento o la repetición como medio de adquirir hábitos; y la eliminación de obstáculos para el aprendizaje (Marina, 2011, 50-56).

El docente puede optar por cualquiera de estas vías para aumentar la motivación de los alumnos con la intención de obtener de ellos una mayor atención, involucración y participación en las actividades y una mejor capacidad de recepción, retención y aprendizaje de los contenidos.

En la implementación de nuestra unidad didáctica y de la secuenciación de actividades de la misma pudimos comprobar cómo la aplicación de un entrenamiento instrumental tuvo sorprendentes resultados.

Debemos reconocer que su empleo no estaba planificado, y su realización surgió como respuesta a un comportamiento detectado en el aula durante una de las sesiones.

Tras una clase dedicada al análisis de fuentes que ofrecían respuestas a la pregunta ¿Cuáles son las causas de la Segunda Guerra Mundial y por qué? los alumnos, en el repaso inicial de la siguiente sesión, nos preguntaron qué deberían responder en el examen ante esa pregunta, buscando una respuesta “oficial” que memorizar y repetir para obtener la puntuación completa.

La actividad que permitió el entrenamiento instrumental (además de otras cosas, como simular el oficio de historiador, o apreciar la diversidad de puntos de vista en Historia que más arriba comentábamos) fue la de solicitar a los alumnos que individualmente listaran las causas de la Segunda Guerra Mundial que habían extraído del análisis de las fuentes tratadas en la sesión anterior en orden de importancia²¹, según su criterio, de forma argumentada.

Después se les pidió que las compararan con sus compañeros de pupitre y, en caso de discrepancia, consensuaran un nuevo listado jerárquico basado en la importancia de cada causa, de forma que debían tratar de convencer al otro alumno mediante los argumentos que habían utilizado para su ordenación.

²⁰ Las conocidas teorías de la motivación de logro, basadas en la relación entre la tendencia de aproximación al éxito y la tendencia de evitación del fracaso, a la que se fueron añadiendo otros elementos externos o variables como la atribución causal del éxito y del fracaso (Pardo, 1990, 13-39).

²¹ Nótese que el ordenamiento jerárquico por relevancia de las causas de la Segunda Guerra Mundial fue solamente una excusa que invitara a la reflexión y valoración individual de cada una de ellas, y propiciara después un debate, como se explica en la descripción de la actividad, y tal y como se les hizo saber a los alumnos al finalizar la misma. Creemos prudente señalar que no se debe a que consideremos que las causas debieran ofrecerse jerarquizadas.

Por último, cada pareja que tenía un listado consensuado debía compararlo con el de otra pareja, y proponer otro nuevo, también de común acuerdo, que sería recogido en la pizarra²².

El resultado fue óptimo. Unos alumnos establecieron y argumentaron un orden cronológico de las causas de la Segunda Guerra Mundial, aludiendo a un efecto “bola de nieve”; otros regresivo, situando la chispa, las políticas expansivas y la invasión de Polonia, como la causa primera y más relevante y retrocediendo luego hacia atrás en el tiempo; otros situaban Versalles y la Crisis como las principales causas del conflicto, origen de todas las demás...

Expuestas varias clasificaciones en la pizarra preguntamos a los alumnos cuál creían que era la respuesta correcta a la pregunta sobre las causas de la Segunda Guerra Mundial, y tras un pequeño debate en que cada uno expuso sus argumentos les hicimos notar que todas lo eran, y que dependiendo del manual que consultáramos, seguramente, nos encontraríamos con que cada autor pondría el acento en una o en otra, como habían hecho ellos.

Con esta actividad de carácter instrumental aprendieron a indagar de forma autónoma, con ánimo de descubrir y comprender; hubieron de debatir y defender posturas sirviéndose de argumentos; unos debieron convencer a otros con la solidez de los suyos, y otros debieron ceder, adoptando una posición de diálogo y aceptación de otros puntos de vista. Finalmente buena parte de los alumnos recibió el mensaje instrumental de que “no existe una sola respuesta correcta que buscamos que reproduzcan”, sino que cualquiera de las que aporten, si es viable y está adecuadamente fundamentada, nos será válida, centrando la importancia en aquello que aprendieron. A pesar de ello aún hubo estudiantes que preguntaron cuál de las diferentes respuestas expuestas preferíamos, con intención de optar por ella como respuesta a la pregunta del examen.

Este sistema de educación instrumental tuvo también reflejo en actividades como los *reaction paper* o las *rutinas de pensamiento*, ejercicios en los que no había respuestas correctas predeterminadas, pues consistían en la valoración personal y la reflexión sobre un material trabajado o la metodología empleada.

Otra de las formas de potenciar la motivación de los alumnos que pusimos en marcha en nuestra unidad didáctica fue, teniendo presente la fórmula de José Antonio Marina para la motivación, el incremento de su deseo mediante la asignación de retos no competitivos; la concesión de “premios” como una alabanza ante un trabajo bien hecho o una buena aportación o reflexión, incluso cuando se tratara de un éxito parcial; la sanción prudente y reconducción de conductas como la repetición exacta de contenidos del libro de texto para la resolución de preguntas planteadas en clase, sin demostrar comprensión; o el aumento del atractivo y los facilitadores de tareas mediante la concesión de autonomía en el empleo de materiales para el estudio de los contenidos.

El resultado de intentar acrecentar la motivación de los estudiantes fue la deriva hacia clases muy participativas, que contrastaban poderosamente con aquellas a las que habíamos asistido como observadores en las que se limitaban a la escucha pasiva o a la copia sistemática de apuntes, en las que predominaban signos de abatimiento y

²² Esto fue posible debido al escaso número de alumnos en clase (entre 8 y 12, según el grupo), a causa de coincidir estas sesiones con el viaje de fin de curso. La actividad recibe el nombre de 1-2-4, y alude al hecho de que cada alumno comienza el ejercicio sólo, realizando una reflexión, cuyo resultado comparará con otro compañero para, finalmente, compartirlo en un grupo en el que conocer el resto de trabajos.

aburrimiento en los alumnos. Ello contribuyó a amenizar las sesiones y, entendemos, mejorar el aprendizaje al involucrar a los estudiantes en las actividades que conducían al mismo.

Conocimientos previos

Otra de las cuestiones relevantes que incluimos en la introducción de la programación entre las que creemos que deben ser tenidas en cuenta a la hora de trabajar con los alumnos es su nivel de conocimientos previos al respecto del tema o la asignatura.

Los conocimientos previos son la información que cada alumno posee de la realidad, a partir de la cual entiende el mundo y su funcionamiento.

En otras materias los conocimientos previos de un alumno son muy limitados, y prácticamente la información que adquiera en el aula será nueva y se construirá sobre las bases que como docentes establezcamos en ella o sobre las que hayamos formado en cursos pasados.

Sin embargo en las Ciencias Sociales, por las características propias de las mismas, nuestros estudiantes poseen unos conocimientos previos bastante más abundantes y no siempre correctos, normalmente inexactos cuando no directamente erróneos, adquiridos a través de su experiencia y percepción directa; transmitidos socialmente o establecidos mediante analogías a partir de otros conocimientos semejantes o premisas generales.

El papel de los conocimientos previos es más relevante aún desde que Ausubel señalara la importancia del mismo en la construcción de nuevo conocimiento (Ausubel, 2002, 25). Según este autor la nueva información que reciba un individuo entrará en asociación o disonancia cognitiva con la que ya poseyera previamente, resultando de esto un conocimiento nuevo producto de los otros dos. Cuando esos conocimientos previos son correctos, tenemos una buena base desde la que partir. El problema es que cuando un conocimiento previo es erróneo o inexacto y ha permanecido operativo en el tiempo, suele ser reticente al cambio o a la renovación, dificultando el aprendizaje.

En nuestra unidad didáctica contemplamos la indagación de los conocimientos previos de los alumnos a través de preguntas planteadas generalmente al comienzo de cada una de las sesiones, para que sirvieran, junto con el repaso de la sesión anterior, a modo de “calentamiento mental”, así como para concretar el nivel de profundidad de los contenidos que trataremos después, pues la generalidad o especificidad de los mismos, así como la metodología empleada para ello, dependerá de las conclusiones que saquemos de este sondeo.

En la práctica, y a pesar de lo anteriormente escrito sobre la abundancia de conocimientos previos en Ciencias Sociales y de los que a través de películas, lecturas, series, videojuegos y otro tipo de medios nuestros alumnos pudieron haber obtenido sobre la Segunda Guerra Mundial, nuestros estudiantes nos sorprendieron no tanto por la exactitud o inexactitud de los mismos, sino por la carencia de ellos, a pesar de estar en 1º de Bachillerato y haber recibido impartido un temario semejante en el curso anterior.

Prácticamente, según pudimos comprobar, sus conocimientos sobre la Segunda Guerra Mundial se limitaban a la figura de Adolf Hitler como encarnación del mal, la persecución de los judíos, el empleo de carros de combate, el desembarco de Normandía y el lanzamiento de la bomba atómica sobre la ciudad de Hiroshima; mostrando

desconocimiento sobre cuestiones que teníamos por básicas, tales como la identificación de las principales potencias en lid y el bloque al que pertenecían, la enumeración de los principales líderes políticos de dichas potencias o la situación en el tiempo del conflicto (y nos estamos refiriendo solamente a indicar el año de comienzo y finalización de la contienda).

Ello, obviamente, obligó al reacondicionado de los contenidos que pensábamos tratar, los cuales fueron precedidos por otros de carácter más general destinados a subsanar esas carencias.

Contar con una programación flexible y materiales versátiles, sin duda, facilitó esta tarea, y mediante una mecánica quasi lúdica realizamos un breve recorrido por las cuestiones más básicas de la Segunda Guerra Mundial que nos permitieron, a partir de la sesión siguiente, continuar con aquello que teníamos establecido de forma que ningún alumno se perdiera en las explicaciones por construir conocimiento nuevo de forma inconexa sobre una base difusa o inexistente.

El clima del aula

La situación de enseñanza-aprendizaje que queremos que tenga lugar y para la cual hemos propuesto tener en cuenta el público y contexto con el que trabajaremos, sus intereses y motivaciones y los conocimientos previos con los que parten debe completarse con la generación de una atmósfera propicia, tal y como proponemos en la introducción de la programación didáctica, y tal y como llevamos a la práctica en el desarrollo de nuestra unidad didáctica.

El entorno en el que tenga lugar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, generalmente el aula, debe ser el adecuado. No creemos oportuno entretenernos en comentar cuestiones como el número de alumnos, dimensiones del aula, mobiliario o medios materiales e infraestructuras, pues un profesor suele tener escaso control sobre los mismos, limitado normalmente a, cuando la situación lo permite, proceder a la recolocación de las mesas, la solicitud de espacios más amplios o reducidos, o la petición de determinado medio o material. No obstante siempre deberá procurar que el espacio sea favorable a las actividades que planea desempeñar y propiciatorio de los objetivos que busca conseguir.

Más atención prestaremos a las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, que junto al entorno en que tienen lugar completan lo que hemos definido como clima de aula.

Sabemos “que aprender no es un proceso meramente cognitivo o intelectual; en buena medida es también un proceso emocional” y debemos procurar “que los alumnos se sientan bien para que aprendan más y mejor” (Morales, 2009, 3).

Para ello debemos crear un clima de diálogo, confianza y tolerancia en el aula. Un profesor debe “ser querido” por sus alumnos (Morales, 2009, 10), o al menos no rechazado por ellos, ya que corremos el riesgo de que “muchos buenos mensajes, explícitos o implícitos,” puedan “quedarse en el camino simplemente por el rechazo que despierta el mensajero” (Morales, 2009, 10).

Debemos fomentar el mantenimiento de un trato cordial y cercano con nuestros alumnos que favorezca, o al menos no dificulte, la relación de enseñanza-aprendizaje.

Para ello el profesor debe mostrarse cercano, accesible, sin olvidar que es la figura de autoridad dentro del aula y, lo quiera o no, modelo para los estudiantes (Morales, 2009, 11).

Para la generación de este clima favorable, salvo situaciones excepcionales, no cabe la propuesta de realización de actividades concretas y predefinidas dentro de la unidad didáctica, aunque si se diera un caso de extrema necesidad podrían planificarse dinámicas de grupo que reforzaran la cohesión y la confianza.

Creemos más bien que un clima de aula propicio basado en la buena relación profesor-alumno y alumno-alumno se trabaja día a día, en el *saber estar* y *saber actuar* del profesor dentro de clase; en la manera en que este interactúa con los alumnos, les apela, matiza o llama al orden. Si el profesor es respetuoso con los alumnos, es de esperar que estos adopten el mismo trato para con él. Si los alumnos no se trataran con respeto entre sí, el profesor podría solicitar que así ocurriera, tomando las medidas oportunas para garantizar no sólo una convivencia pacífica, sino una provechosa cooperación.

Un ejemplo de este comportamiento lo propone Antonio Morales cuando habla de las *conductas sutiles* al proponer el reto de “convertir lo cotidiano en una oportunidad para conseguir algo más” (Morales, 2009, 21), aludiendo a tratos como “saludar con la mirada o una sonrisa oportuna” o “el tono de nuestra respuesta” a una pregunta planteada por un estudiante.

En el Prácticum II, conscientes de que éramos un *escaparate* para los alumnos, por ser la figura docente, la autoridad y la novedad al mismo tiempo, intentamos cuidar las formas. Nos dirigimos a los estudiantes con respeto y les solicitábamos ese mismo respeto hacia nosotros, los docentes, y hacia sus compañeros. Atendimos sus dudas, tuvimos en cuenta sus sugerencias cuando eran aceptables y acertadas, les recibimos en el despacho cuando lo necesitaban, y procuramos cuidar en todo momento el lenguaje, verbal y no verbal, y nuestra conducta, pretendiendo mostrarnos cercanos, accesibles y abiertos al diálogo.

Por su parte, la mayoría de ellos correspondieron a este trato. No se mostraron tímidos o reticentes a preguntar ni a ofrecer respuestas, por temor a la equivocación, a nuestras preguntas; acudieron al despacho cuando querían resolver correcciones de trabajos; respetaron los turnos de palabra e intervenciones nuestras o de sus compañeros y llegamos incluso a pactar el contenido del examen debido a la situación excepcional del viaje de fin de curso que provocó un absentismo masivo de todos los participantes en el mismo.

Como consecuencia, los alumnos disfrutaban en clase. Ellos eran los protagonistas, trabajaban en grupos en un ambiente propicio para ello y al que no estaban acostumbrados (gran impacto positivo tuvo la recolocación del mobiliario dependiendo de las necesidades de cada actividad), colaboraban con los compañeros, se expresaban sin vergüenza o temor, intercambiaban opiniones y contribuían a la realización de las actividades, facilitando nuestra tarea docente y su aprendizaje.

Trabajo cooperativo

En consonancia con la búsqueda de un clima de aula adecuado basado en relaciones cordiales y el respeto por los demás, y en aras de aumentar la motivación de nuestros estudiantes, otro de los principios que incluimos en nuestra programación didáctica y

que tendrá reflejo en la unidad didáctica es la elección, preferentemente, de metodologías que promuevan el trabajo cooperativo.

La razón de esta elección es que las metodologías de trabajo cooperativo han demostrado aumentar la motivación y rendimiento de los grupos frente a tareas individuales o competitivas (Pardo, 1990, 169), debido a la solidaridad grupal y a que se entiende que el producto final desarrollado con la aportación de todos es más completo y elaborado que el producto final que hubiera alcanzado cada uno de los individuos en solitario; así como que a la hora de determinar la causalidad de los éxitos en un proyecto cooperativo, esta se achaca a un locus de control interno, como resultado del esfuerzo común, mientras que los sentimientos negativos ante un fracaso se diluyen entre todos los componentes del grupo.

Otras virtudes del trabajo cooperativo son la concesión de autonomía al estudiante que lleva pareja, con alumnos aprendiendo de otros alumnos y autorregulándose, y que concede una mayor libertad al profesor, que sólo dirime problemáticas que un grupo no ha podido resolver por sí mismo; o la interdependencia positiva, que proyecta conceptos como la solidaridad y la ayuda mutua.

Existirán, no obstante, ciertas trabas al trabajo grupal, como por ejemplo la dada en nuestro centro, en el que la variada procedencia de su alumnado dificultaba la reunión de grupos fuera del horario escolar. No obstante dichas dificultades pueden ser superables mediante la metodología adecuada (por ejemplo las *flipped classrooms*)²³ o el uso de TICs que permitan el trabajo cooperativo a distancia.

En nuestro caso concreto, en vez de encomendar trabajos grupales para su desarrollo fuera del aula lo que hicimos fue fomentar el estudio individual fuera de la misma y proceder, en horario escolar, a la realización de actividades grupales a través de actividades de trabajo cooperativo como las denominadas “rompecabezas”, “cabeza viajera” o “1-2-4”, las cuales pueden consultarse en la unidad didáctica, en los anexos de este proyecto, y que tienen como denominador común la necesidad del trabajo y colaboración de todos los alumnos para la comprensión de unos contenidos determinados mediante la fragmentación de la información aportada entre ellos.

También, al margen de estas actividades, la dinámica común de las clases planificadas en nuestra programación didáctica giraba en torno al planteamiento de preguntas clave, cuya resolución se obtenía mediante la aportación y puesta en común de todos los alumnos. Por lo tanto su diseño se mueve en la misma línea del aprendizaje cooperativo y se basa en las corrientes de aprendizaje social que opinan que el aprendizaje se obtiene mediante la interacción entre alumnos y de estos con el profesor (Nichol, 1997).

Nuevamente, el resultado, fueron alumnos participativos, clases amenas y, como pudimos comprobar a través de los resultados de los *one minute papers*, las preguntas orales de control y el propio examen escrito, un afianzamiento de los contenidos.

Diferentes estilos de aprendizaje y dimensiones cognitivas

²³ Concepción de una asignatura de manera que la lección es estudiada en casa por los estudiantes, generalmente a través de video-tutoriales, y las horas lectivas en el aula se dedican a la realización de actividades y deberes, con la presencia e interacción del profesor. Pueden consultarse experiencias y recursos en: <http://www.theflippedclassroom.es/>.

Entre las premisas a tener en cuenta para el desarrollo de la metodología a emplear que incluimos en la introducción a la programación didáctica se encuentra también el hecho de conocer y tener presente la existencia de varios estilos de aprendizaje entre nuestros alumnos (activo, reflexivo, teórico y pragmático según la adaptación que Catalina Alonso hizo del cuestionario de Honey y Mumford para estilos de aprendizaje), los diferentes tipos de inteligencias (Gardner, 2005) y las diferentes dimensiones cognitivas mediante las que cada alumno aprende (kinestésica, auditiva y visual, siguiendo uno de los postulados básicos de la programación neurolingüística o PNL de Richard Bandler y John Grinder).

Ser conscientes de esta pluralidad nos puede ayudar en la selección de actividades, materiales y recursos (selección que, recordemos, es función del docente), de forma que sean diversos y 1) cada alumno pueda acceder a los contenidos de la asignatura en consonancia con su estilo de aprendizaje y 2) los alumnos puedan explorar los demás estilos existentes, evitando limitar únicamente su actuación en aquél en el que mejor se desenvuelven.

En el diseño de nuestra unidad didáctica tuvimos, en consecuencia, presente este principio y ofrecimos una amplia gama de actividades y de materiales.

Entre las primeras, procuramos ofrecer actividades más informales, cortas, de resultado inmediato y tolerantes con los fallos, adecuadas para los alumnos con un estilo de aprendizaje activo; de indagación y conceptualización, óptimas para los teóricos; basadas en el trabajo individual y su posterior puesta en común, permitiéndoles pensar antes de actuar, a los reflexivos; y las basadas en el trabajo con materiales, apropiadas para los pragmáticos. A ellas habría que sumar aquellas actividades, como los debates, que funden varios de estos estilos al requerir, por ejemplo, tanto intervenciones directas como el previo estudio y reflexión del tema a discutir.

Entre las segundas, llevamos a cabo una amplia selección de materiales con los que trabajar los contenidos, entre los que se incluían prensa, textos, propaganda, documentales, discursos, tablas estadísticas, gráficos... en consonancia con los objetivos de atender todas las dimensiones cognitivas.

Teniendo presente esta diversidad de formas de aprender y obrando de esta manera bogamos además por la igualdad de oportunidades, al facilitar que todos nuestros alumnos puedan acceder a los contenidos en la modalidad cognitiva en que mejor se desenvuelvan, y consiguiendo además que conozcan y entrenen el resto de las mismas.

Los resultados de implementar este principio de nuestra programación didáctica en la unidad didáctica y en la práctica se manifestaron en dos modalidades que creemos conveniente reseñar.

En primer lugar, en lo agradecidos y motivados que se mostraban los alumnos al trabajar en actividades y con materiales diferentes en cada ocasión. Una sesión podía consistir en el análisis de textos, otra en el visionado y puesta en común de un vídeo documental, otra en un debate, otra en un estudio de caso, y otra en una actividad de aprendizaje cooperativo de carácter quasi lúdico. Pareció positivo, frente a la rutina, ofrecer actividades que les sorprendieran, desconocían y resultaran toda una novedad.

En segundo lugar, en la adquisición de conocimientos que los alumnos demostraron dominar. En efecto, al abordar contenidos a partir de una amplia gama de actividades y

materiales que cubrían los diferentes estilos cognitivos, inteligencias y estilos de aprendizaje, pudimos comprobar cómo en las respuestas orales y escritas sobre dichos contenidos los alumnos ofrecían respuestas originales, propias, en las que empleaban su propio vocabulario y esgrimían los argumentos con los que habían trabajado más cómodos, frente a ofrecer respuestas semejantes producto de la memorización.

Interdisciplinariedad

Otra cuestión que recogemos en nuestra programación didáctica y en la que se nos ha insistido mucho en varias de las asignaturas del máster es tener en cuenta el concepto de interdisciplinariedad.

Debemos concienciar a nuestros alumnos de que la historia no está separada de la literatura, la música, la biología y geología o la física y la química. Las asignaturas que se les imparten no son compartimentos estancos, y muchas veces la comprensión de una facilita la comprensión de las demás.

Esto, sin embargo, debe hacerse teniendo como hándicap la propia ordenación curricular, cuyo ejemplo más representativo tal vez sea la separación de geografía e historia en tercer y cuarto curso de la ESO.

Es por ello que en la medida de lo posible convendría apelar a la colaboración interdepartamental para proceder al desarrollo de proyectos comunes con los profesores de otras asignaturas en los que los alumnos pudieran experimentar cómo todas ellas están relacionadas, además de descubrir las ventajas y riqueza de esta correspondencia.

Sin embargo, dada nuestra condición de alumnos en prácticas no creímos prudente ofrecer en el diseño de la unidad didáctica actividades de carácter interdepartamental, pues corríamos el riesgo de no disponer de tiempo ni voluntades suficientes para implementarlas.

Sí procuramos, internamente, que nuestros alumnos conocieran la interdisciplinariedad a través de la diversidad de materiales, antes comentada, combinando así, por ejemplo, textos extraídos de manuales de historiadores con recursos geográficos como mapas temáticos (Alemania tras el tratado de Versalles, expansión territorial alemana entre 1935 y 1939, las fases de la guerra, el mapa de Europa tras las conferencias de Yalta y Potsdam...) y gráficos y tablas estadísticas (situación del paro en Alemania entre 1928 y 1939, estimación de bajas de la Segunda Guerra Mundial, producción de bombarderos en las diversas potencias entre 1939 y 1945), o procedentes de la literatura, como fragmentos de memorias de la época (fragmentos del *Mein Kampf* de Adolf Hitler o de las memorias de Winston Churchill).

Los efectos prácticos de la interdisciplinariedad quizá fueron los menos evidentes en nuestros alumnos, aunque somos conscientes de su función facilitadora del aprendizaje y la comprensión al generar una red contextualizadora en torno a los conceptos impartidos.

Adquisición de las competencias básicas

Otra de las cuestiones a tener en cuenta en el diseño de una programación didáctica y que inevitablemente influye en la adopción de una metodología, en el diseño de actividades y en la selección de recursos, además amparada por la legislación, es el hecho de educar para la adquisición de una serie de competencias básicas, para la ESO,

y para el desarrollo de las mismas en el Bachillerato, las cuales vienen descritas en el Anexo I de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Conscientes de que cada asignatura se presta más al desarrollo de unas que al de otras, y de que las más vinculadas con las Ciencias Sociales son la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, la *competencia social y ciudadana* y la *competencia cultural y artística*²⁴; recomendamos la orientación de las actividades presentes en la unidad didáctica hacia la consecución de las mismas.

No obstante somos conscientes de que en bachillerato, etapa a la que está orientada nuestra unidad didáctica y en la que se implementó, las competencias básicas se dan por alcanzadas en la Secundaria, y sencillamente procedemos al desarrollo y estímulo de las mismas.

Para conocer qué actividades presentes en la unidad didáctica favorecen el desarrollo de cada una de las competencias, nos remitiremos al punto quinto de la unidad didáctica, presente en los anexos de este trabajo.

La importancia de lo procedural

La última cuestión que proponemos tratar de las contenidas en la programación didáctica es algo cuyo conocimiento ya adquirimos en el máster de Educación y Comunicación de Museos, y de la que hemos vuelto a ser conscientes en el que ahora nos ocupa: la importancia del hacer, el manipular, el ejecutar uno mismo, para verdaderamente interiorizar, comprender y aprehender unos contenidos específicos.

Tan conocida como acertada es la máxima atribuida a Confucio “Lo oí y lo olvide, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”, que coincide con la de Ellen. D. Gagné “Sea cual sea el área, el conocimiento procedural es necesario para adquirir su dominio” (Trepat, 1995, 17).

No se trata solamente de contribuir a la interiorización de experiencias mediante actividades procedimentales por el hecho de que estas favorecen el recuerdo, contribuyendo con experiencias tangibles a la adquisición del conocimiento declarativo (Trepat, 1995, 23); sino que el propio desempeño de algo implica un previo dominio y comprensión de su funcionamiento, un conocimiento procedural que permite alcanzar, frente al “saber qué” tradicional, el “saber cómo” (Trepat, 1995, 23).

En nuestra unidad didáctica el aprendizaje procedural ser reflejaría en la ejecución de ejes cronológicos, mapas conceptuales, la interpretación de mapas y gráficos, el análisis y comentario de textos y documentales, la realización de *reaction papers*²⁵ o de debates.

²⁴ Según consta en el sub-apartado “Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas”, dentro del apartado de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, en el anexo II de la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, páginas 52-53.

²⁵ Descritos en la unidad didáctica contenida en los anexos, básicamente consiste en un documento que recoge una descripción, resumen y valoración personal de un material trabajado.

La implementación de este tipo de actividades nuevamente trajo consigo clases más participativas, en las que se estimulaba la creatividad y autonomía de los alumnos, y en las que elaboraban un material (caso de los ejes cronológicos o los mapas conceptuales) que posteriormente les facilitaba el repaso de la asignatura además de contribuir a su comprensión, mediante el ejercicio de reflexión que precedía a su realización.

Cómo vamos a evaluarlo

Gracias a los conocimientos adquiridos en el máster creemos que la función del docente no consiste en la exposición de un relato que los alumnos deben memorizar, sino en la elección de una serie de estrategias, recursos, materiales y actividades, en función de unas circunstancias concretas, que permitan una óptima experiencia de enseñanza-aprendizaje eficaz en resultados como la adquisición de competencias clave, el desarrollo de una opinión crítica, la comprensión del pasado y del presente, o el desarrollo de una actitud participativa y democrática al alcanzar la edad adulta, entre otras.

Es por ello, porque la diversidad de alumnos, contextos y situaciones hace que todo docente trabaje con *casos únicos* que impiden la implementación de recetas de general aplicación, que la labor del profesor actual debe enmarcarse en un contexto de investigación-acción (Rossouw, 2009) que le permita tomar la correcta decisión en la elección de metodologías y selección de recursos, actividades y materiales, comprobar su efectividad y concederle capacidad de maniobra ante la detección de nuevos problemas (Elliott, 2011).

Para poder llevar esto a cabo, es necesaria una evaluación que en la programación didáctica establecimos que se realizaría por parte de profesor y alumnos; el primero mediante sistemas de observación directa en cuestiones de participación, convivencia, avances en el aprendizaje... y su anotación en un registro anecdótico; y los segundos a través de *círculos de confianza*, en los que valoraran la metodología empleada, expresaran cómo se sentían y nos hicieran llegar quejas, agradecimientos y sugerencias.

No conocíamos entonces, en el momento de la redacción de la programación didáctica, herramientas que encarnaban la esencia de aquello que queríamos lograr, y que sí han sido contenidas en la unidad didáctica, como la inclusión de una tercera figura²⁶ que contribuyera a aportar fiabilidad a la evaluación de la experiencia cerrando lo que algunos autores han denominado *triangulación* en la metodología de evaluaciones cualitativas (McKernan, 1996); o el empleo de métodos de control y evaluación cualitativa como los *one minute papers*, descritos en la unidad didáctica recogida en los anexos de este proyecto, que además de simplificar la ejecución del control de asistencia de los alumnos permiten conocer su opinión tras cada sesión ejecutada.

Estos controles fueron implementados en forma de evaluación continua y formativa, esto es, durante el desarrollo de nuestras sesiones (al finalizar cada una de ellas) y con propósito de mejora y superación progresiva de la eficacia de las metodologías y herramientas empleadas.

De esta manera, al finalizar cada una de las sesiones, los alumnos realizaban un *one minute paper* con el que posteriormente podríamos corroborar la comprensión de los

²⁶ Nos referimos a los observadores, compañeros del máster que completan la visión del profesor y de los alumnos acerca de lo que acontece en el aula sin alterar el desarrollo de la clase.

contenidos tratados, esto es, la eficacia de nuestra labor en esa sesión, y proceder a las rectificaciones oportunas en la sesión siguiente.

Así mismo, el *one minute paper* de la octava y última sesión cambiaba las preguntas tradicionales por las de ¿Cómo valoras las ocho sesiones que hemos realizado? ¿Qué actividades cambiarías? ¿Qué actividades fomentarías?, cuya obvia intención buscaba obtener la valoración de los alumnos sobre el conjunto de las sesiones, eliminar las estrategias que no habían funcionado y reiterar aquellas que se mostraron eficaces en la próxima unidad didáctica.

De esta interacción con los alumnos obtuvimos el conocimiento sobre qué actividades funcionaban mejor y cuáles peor.

Las que más éxito tuvieron fueron aquellas basadas en trabajos cooperativos, en los que todos participaran y se enriquecieran con las aportaciones de los demás; la realización de mapas conceptuales, que consideraban útiles al contribuir al ordenamiento de la información que habían recibido en las sesiones anteriores y al permitirles un repaso rápido de cara al examen; y el visionado de documentales, que les permitía poner cara o imagen a las cuestiones tratadas teóricamente.

Las actividades que peor funcionaron fueron sin duda alguna las rutinas de pensamiento. Al parecer no pudimos hacerles comprender las ventajas de conocer su propio estilo de aprendizaje, les desconcertaban los ejercicios de meta-aprendizaje y solían dejarlos en blanco u ofrecer idénticas respuestas en la fase previa y posterior al trabajo con el material.

Escaso éxito tuvieron también las actividades que implicaran su realización o continuación fuera del horario lectivo, como la finalización de los *reaction papers* iniciados en clase o las lecturas recomendadas para casa.

La realización de nuestras prácticas sólo preveía la impartición de una unidad didáctica, por lo que todas estas conclusiones no pudieron plasmarse en la implementación de una segunda unidad, no obstante se revelan evidentes los potenciales beneficios de llevar a cabo un proceso de investigación-acción imbricado en nuestra función docente que nos permita reiterar las estrategias se hayan demostrado efectivas en la consecución de los objetivos que nos hayamos propuesto, y desechar o revisar aquellas que no funcionaron como esperábamos.

Conclusiones y propuestas de futuro

A tenor de todo lo expuesto con anterioridad, queda patente que la contribución primera que el máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas nos hace a nosotros es el destierro de la imagen del profesor tal y como la conocimos como estudiantes, y tal y como corriámos el riesgo de reproducir a día de hoy al entrar en un aula como docentes.

Frente a la figura que todos recordaremos de un profesor concebido como fuente de conocimiento y sabiduría, cuya palabra no se cuestiona y cuya función en el aula consiste en el dictado de la lección a sus alumnos, renovamos la visión que teníamos del mismo por la de un profesor-educador cuya función principal es la de propiciar, a través del diseño de programaciones, unidades didácticas y actividades, y la elección y selección de recursos, materiales y herramientas, la adquisición de una serie de competencias básicas establecidas por la ley, amén de otras específicas de su asignatura.

Para poder llevar a cabo dicha función, realizar un diseño unitario y coherente a la par que flexible, o acertar en la selección de materiales y recursos, este profesor-educador debe dominar él mismo una serie de competencias, de las que ya se ha dado cuenta en la introducción contenida en este proyecto final de máster, y que en resumidas cuentas requieren de él que sea consciente del cuerpo legal en el que se enmarca su labor, de las influencias de la sociedad en la educación, del desarrollo bio-psico-social de los que son sus alumnos en el proceso de aprendizaje, el conocimiento de los principales paradigmas que explican el mismo, competencia en la elaboración de diseños y suficiencia en la evaluación de su función docente.

A la adquisición de dichas competencias ha contribuido enormemente cada una de las asignaturas del máster que ahora finalizamos y cuyas aportaciones, así como los responsables transmitírnoslas, han sido también ya detallados en la introducción.

También la concepción que teníamos de los alumnos, tras nuestro paso por el máster, ha cambiado sobremanera. Frente al alumno dedicado a la copia sistemática de los apuntes dictados por el profesor con la finalidad única de reproducir exactamente esos mismos contenidos en el examen, sin considerar siquiera su comprensión, practicante de un aprendizaje memorístico, individual y competitivo, se nos ofrece ahora una visión más abierta y globalizadora, consecuente con la diversidad y promotora de un aprendizaje cooperativo.

Los “nuevos alumnos” son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen un papel activo, participan, se involucran, trabajan en grupo, enriqueciéndose cada uno de las contribuciones de sus compañeros, no compiten, alcanzan metas juntos, y adquieren el conocimiento mediante el aprendizaje por descubrimiento, a partir de experiencias propias realizadas en un entorno social, en actividades que han sido diseñadas teniendo en cuenta su desarrollo real y potencial, tratando de ampliar sus destrezas y competencias.

La redefinición de los conceptos de profesor y alumno a la que ha contribuido el máster también ha conllevado la de las estrategias y métodos de aprendizaje. A la clase magistral le surgen alternativas como las metodologías de aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en estudios de caso... incluso algunos profesores optan por hacer talleres de historia, dramatizaciones o provocar el aprendizaje a través del ocio, el

denominado aprendizaje lúdico²⁷, todo ello obedeciendo a las corrientes pedagógicas que nos ofrecen información sobre cómo nuestros alumnos construyen el conocimiento, comprenden contenidos y aprenden de forma más eficaz.

También ha cambiado nuestra noción sobre el espacio de aprendizaje en el que debe tener lugar la educación. Frente al aula que conocimos como estudiantes, de pupitres anclados, palestra y encerado, los nuevos espacios educativos deben estar en consonancia con las nuevas actividades que han de acoger. De esta forma un aula puede reacondicionarse para trabajar en grupos, llevar a cabo un debate o permitir una representación o teatralización. En ocasiones el espacio de aprendizaje es incluso virtual, gracias a las TICs, sustituyéndose las aulas por plataformas on-line a las que los alumnos pueden acceder las 24 horas del día y disponer cuando lo deseen de los contenidos de la materia, actividades e incluso lecciones grabadas, siendo quizá el ejemplo más característico de este modelo la denominada *flipped classroom*.

En conclusión, el paradigma de la educación tal y como lo conocimos en nuestra infancia ha mutado considerablemente; el rol del docente y del alumno, el carácter de la metodología empleada y el entorno en que se lleva a cabo se han redefinido, y el máster en profesorado que hemos cursado evita que reproduzcamos los antiguos modelos y nos da los conocimientos, argumentos y herramientas necesarios para implementar aquellos que son tenidos por los más eficaces en la consecución de los objetivos de la educación desde nuestro papel como docentes.

También el máster nos ofreció la oportunidad de llevar toda esta teoría expuesta a la práctica al permitirnos impartir clase, durante un número limitado de sesiones, a alumnos de Secundaria y Bachillerato en centros públicos y privados de la ciudad y provincia de Zaragoza.

En la realización de nuestras prácticas descubrimos que los conceptos de la “nueva educación” adquiridos en el máster no están totalmente implementados en los centros, y que ambas concepciones coexisten en la realidad cotidiana, por lo que a nosotros corresponde llevar a cabo el desempeño de una práctica que contribuya a la sustitución de los anteriores planteamientos por los actuales.

Por esta razón, como profesores-educadores que aspiramos ser, nos proponemos el respeto y cumplimiento de una serie de valores y principios que contribuyan a la consecución de una educación de calidad, abierta, diversa, flexible y tolerante, como la que acabamos de describir.

Muchos de esos valores y principios fueron contenidos en la introducción de la programación didáctica desarrollada en la asignatura de *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*, impartida por la profesora Consuelo Casas, y por ello fue escogida como uno de los dos proyectos a presentar en este trabajo final.

A ellos habría que sumar los conocimientos adquiridos durante el segundo cuatrimestre, más específicos de nuestra especialidad, plasmados a su vez en la unidad didáctica realizada en el marco de la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, impartida por el profesor Rafael de Miguel, el otro de los proyectos incluido aquí.

²⁷ Un buen ejemplo de esta experiencia la podemos conocer en el artículo del profesor Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. *Proyecto Clio*. 36.

Y a todos ellos, por último, faltaría añadir todo lo que nos queda por aprender, pues consideramos que el máster nos capacita para el desempeño de la función docente tal y como la nueva concepción de la enseñanza la presenta, pero esa misma concepción promueve el *lifelong learning*, la educación permanente del profesorado en materia de ciencias referentes, pedagogía y didáctica, y la inclusión de un proceso de investigación-acción paralelo a la actividad docente que permita la actualización y mejora constante del trabajo del profesor, orientado a la consecución de los objetivos que posee la docencia.

Precisamente por eso, como propuestas de futuro dedicadas a alcanzar la excelencia en nuestra profesión, nos comprometemos a continuar desarrollando las competencias generales de la docencia y específicas de la Didáctica de las Ciencias Sociales que hemos adquirido en el máster, de forma que:

1. Seamos conscientes de la legislación vigente y de los cambios que en ella se produzcan, como por ejemplo la introducción de la LOMCE o de las futuras leyes y órdenes educativas, o de los documentos institucionales existentes en los centros en que desempeñemos nuestra profesión, pues nuestra función docente deberá ajustarse a las finalidades, objetivos y normas que en ellos se estipulen.
2. Estemos al corriente de los avances en las ciencias referentes que conforman nuestra especialidad, de forma que escojamos con criterio acertado y actualidad qué enfoques y claves ofrecer a nuestros alumnos en los contenidos que conformen nuestra asignatura.
3. De la misma forma, deberemos estar al corriente de los nuevos progresos en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en materia de metodología de enseñanza-aprendizaje, de forma que con el tiempo podamos diseñar programaciones y actividades cada vez más eficaces en la consecución de la comprensión y el aprendizaje de los contenidos.
4. Realicemos un seguimiento de la evolución de las TICs, con las cuales los alumnos se encuentran familiarizados en su condición de nativos digitales, y siendo conscientes de que llegarán a sustituir buena parte de los elementos tradicionales de enseñanza que conocemos.
5. Llevemos a cabo una reflexión constante de nuestra práctica docente con intención de provocar un refinamiento y mejora continua de la misma, buscando favorecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje y evitar el estancamiento metodológico.

Teniendo como objetivos específicos más próximos:

- La indagación en el aprendizaje basado en conceptos clave y el diseño curricular consecuente al mismo, sea en la forma en que lo proponen autores como Pilar Benejam o Hilda Taba, con currículos diseñados en torno a conceptos transversales e interdisciplinarios como: causalidad, conflicto, cambio cultural, diferencias, instituciones, interdependencia, modificación, poder, control social, tradición y valores; o en la que llevamos a la práctica con el profesor Javier Paricio, en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, y que implementamos en el Prácticum III, en la que se trabaja a partir de las tesis de Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo,

buscando en nuestros alumnos el aprendizaje de conceptos históricos como: monarquía, feudalismo, fascismo, república o barroco, a través de la comprensión y relación de los rasgos y dimensiones que les son propios, extraídas del trabajo con materiales selectos y concretos.

- Sondear la denominada “pedagogía de la fascinación”, así como ampliar nuestros conocimientos en materia de motivación escolar, en consonancia con la idea de que si en las nuevas metodologías de educación el alumno es el protagonista y se requiere su participación, involucración y esfuerzo, carecer de su motivación implicará el fracaso, haciéndose necesario saber captar su interés por los contenidos y la asignatura.
- Desarrollar diseños curriculares acordes a las propuestas de Charles Fadel, director del Centro para el rediseño del currículum, buscando diseños que contribuyan a la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias en la vida real, que sean de utilidad e interés para nuestros alumnos; y a las de David Perkins, codirector del Project Zero, en las que siendo realistas y teniendo como base los estudios que nos revelan cómo aprende el ser humano, diseñemos currículos más efectivos, generando actividades en torno a la comprensión y al desarrollo de destrezas metacognitivas (aprender a aprender), no desanimándonos el fracaso obtenido en este sentido durante las prácticas.
- Profundizar en el conocimiento de TICs que permitan la realización y edición, en formato de calidad, de recursos educativos online, como bases de datos con los contenidos de la materia, realización de cuestionarios, pruebas y encuestas online, extraer todo el partido a la pizarra digital, frente a su uso como mero proyector, o proceder a la realización de *flipped classrooms*, en las que grabemos la lección en formato digital para su posterior visionado por parte de nuestros alumnos.

Conscientes y formados en las competencias generales de la figura docente, así como en las específicas de nuestra especialidad, con intención de continuar el desarrollo de todas ellas a fin de contribuir a una mejora de la calidad de nuestra labor, y en consecuencia de la educación, agradecemos al máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, así como a todo personal docente del mismo y de los centros que nos acogieron en prácticas, en especial a nuestros tutores, la transmisión de todos los conocimientos adquiridos durante su realización y de su experiencia en materia de educación, que sin duda facilitarán nuestra búsqueda de la excelencia en las funciones que pronto esperamos desempeñar como profesores-educadores.

Referencias documentales y bibliografía

Bibliografía

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- Calaf, R. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2013). *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Aragón y Universidad de Zaragoza.
- Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- González, I. (2002). *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gordon, K. (1991). Criterios para un diseño curricular desde la perspectiva de la investigación acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, pp. 35-43.
- Hernández, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Loewen, J. W. (1996). Something has gone very wrong. En Loewen, J.W., *Lies my teacher told me. Everything your American history textbook got wrong* (pp. 1-5). New York: Touchstone.
- Marina, José Antonio (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum* (pp. 205-208). Madrid: Ediciones Morata.

- Morales Vallejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing primary teaching skills*. London & New York: Routledge. Pp. 108-117.
- Oliva, A. (2000). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación. I- Psicología evolutiva* (pp. 471-491). Madrid: Alianza Editorial.
- Pardo, A. & Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning. The case of History. *American Educational Research Journal*. 30, 305-324.
- Stenhouse, L. (2003). El modelo de objetivos: algunas limitaciones. En “Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre el Currículum”, *Docencia*, 21.
- Trepat, C.A. (1995). *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Tribó Traveria, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- VanSledright, B. (2002). *In search of America's past. Learning to read history in elementary school*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Legislación

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006).
- Real decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 22/02/96).
- Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5/04/11).
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 1/06/2007).
- Orden de 1 de Julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 17/07/08).

Anexos

Diseño de la Programación Didáctica

Para la asignatura de Diseño Curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, impartida en el primer cuatrimestre por la profesora Consuelo Casas

Introducción

Dónde estamos

Esta programación didáctica está dirigida a alumnos de 1º de la ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen del Pilar, situado en el barrio de Casablanca, en Zaragoza.

Se trata, por lo tanto, de alumnos que comienzan la segunda etapa de la enseñanza obligatoria y que inician su contacto con nuestro centro educativo, en el que pasarán, al menos, los próximos cuatro años de su vida escolar.

Este primer curso es clave para mentalizarles sobre la importancia de la educación en su futuro, profesional y personal, pero además marcará, en función de las experiencias que en él adquieran, sus expectativas en los cursos venideros.

Es por ello de gran importancia fomentar la motivación en la educación que aquí se les va a impartir y en nuestra asignatura podemos hacerlo resaltando la propia utilidad de la Historia.

Dónde queremos llegar

Debemos concienciar a los alumnos de que la Historia es una ciencia, una disciplina académica, que permite adquirir y entrenar destrezas como el pensamiento crítico, tan importante en un mundo en el que recibimos masiva y constantemente información y estímulos generalmente interesados.

Permite, además, conocer y desarrollar el método científico, aplicar metodologías, buscar, analizar, procesar y evaluar información, argumentar y realizar juicios críticos que ayudarán a formar una identidad propia.

Posibilita a los estudiantes conocer el pasado, su pasado, de forma que puedan entender el presente que les rodea, el mundo en que viven, y contribuir en la construcción del mundo en el que vivirán.

Nuestra intención es transmitir la relevancia de la Historia para el hombre de hoy en día así como su atractivo y la utilidad de las herramientas y recursos que ofrece.

Cómo vamos a hacerlo

Sin embargo somos conscientes de que la asignatura de Geografía e Historia es, en ocasiones, sentida y percibida como aburrida, inútil y memorística.

Nuestro propósito, para conseguir hacerla valer y apasionar con ella a nuestros jóvenes estudiantes, es mostrar la grandeza, importancia y atractivo de la misma a través de una correcta metodología.

Para ello tendremos en cuenta las siguientes premisas:

- Averiguar los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses y sus expectativas nos permite orientar los contenidos en función de sus necesidades y

construir su conocimiento sobre la base del que ya poseen. También nos posibilita plantearles retos asequibles y estimulantes a su alcance, en relación con la **zona de desarrollo próximo** que propone Vygotsky.

- La **motivación intrínseca** favorece el aprendizaje. Para conseguirla deberemos dar autonomía a nuestros alumnos, explicarles el propósito de los contenidos que vamos dar y convencerles de que lo importante es aprender y mejorar nuestras habilidades, no limitarse a aprobar.
- Una **atmósfera de aula saludable** y una buena relación profesor-alumno favorece el aprendizaje, como bien señala Pedro Morales¹. Este autor destaca que los profesores, como figura de referencia dentro del aula, transmitimos en todo momento percepciones a nuestros alumnos con nuestro comportamiento, aun sin pretenderlo. Debemos vigilar nuestra conducta, mostrar pasión por nuestra asignatura, hacer partícipe al alumnado de ella y crear **oportunidades de relación educativa** con ellos en actividades tan cotidianas como las preguntas orales.
- Existen **diferentes estilos de aprendizaje** (Activo, Teórico, Reflexivo y Pragmático)², todos ellos válidos y a menudo flexibles, que deberemos tener en cuenta para evitar que determinados alumnos queden descolgados de la explicación de nuestra materia por no corresponderse nuestra metodología de explicación con su estilo propio.
- Existen varias **metodologías de aprendizaje** (conductista, cognitivista, constructivista), de las cuales deberemos seleccionar aquellas nociones o técnicas que mejor se adapten y mayor resultado den a nuestro propósito en función de las características de nuestros alumnos y del contenido que estemos tratando en cada momento dotando a nuestro currículum de **flexibilidad**. Aprovecharemos sobre todo las tesis que centran la **relevancia del aprendizaje en el alumno** y que son de tipo **procedimental**, en el **currículum en espiral** (Bruner) y en el **aprendizaje significativo** (Ausubel).
- La LOE incorpora una serie de competencias, denominadas **competencias básicas**, al currículo, que debemos tener en cuenta a la hora de tratar los contenidos de forma que estos permitan el desarrollo y adquisición de las primeras. Éstas se dividen en: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, por último, autonomía e iniciativa personal. Procuraremos atender a todas ellas en el desarrollo de la asignatura a través de las actividades que realicemos en clase.
- La **interdisciplinariedad** es una forma efectiva y coherente de trabajar la Historia, e incluye los beneficios de relacionar conocimientos que, tradicionalmente, se dan por separado. Llevaremos a cabo la presentación de los

¹ Morales Viejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 99-158.

² Clasificación de Honey y Mumford (1992).

contenidos históricos de forma estrechamente relacionada con los del resto de disciplinas, principalmente con la geografía.

La asignatura tendrá por objetivos dotar al estudiante de, por un lado, las **herramientas** necesarias para el trabajo científico y el pensamiento crítico; y por otro, de los **conocimientos** históricos y geográficos que corresponde al curso en lo referente a Geografía e Historia.

Para esto, nos atendremos a la **Orden de 9 de mayo de 2007** del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ésta ofrece tanto los objetivos, como los contenidos que deben impartirse en el Primer Curso de Ciencias Sociales, así como los criterios de evaluación que deben tenerse en cuenta.

Los contenidos, tal y como refleja esta Orden, combinan geografía e historia para este primer curso. Los temas de geografía se centran en *La tierra y los medios naturales* y los de Historia en *Las sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua*. Ambos serán dados de manera conjunta en vez de en el tradicional sistema de bloques, siendo coherentes de esta manera con la interdisciplinariedad que antes mencionábamos.

La asignatura mostrará los contenidos en orden cronológico, comenzando por la Prehistoria y avanzando secuencialmente hasta el final de la Edad Antigua.

La impartición del contenido se realizará a través de una **metodología** variada que se adaptará a cada circunstancia, que apostará por diferentes **recursos** y **estrategias didácticas** y que tendrá en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y la participación activa de los alumnos. Así, entre otras prácticas, se llevarán a cabo trabajos individuales y grupales, exposiciones orales, debates, visionado de videos, realización de mapas mentales, manipulación de objetos, etc.

Cómo vamos a evaluarlo

Para evaluar la utilidad de nuestra metodología contaremos con una serie de sistemas y herramientas de evaluación tales como la observación directa, por nuestra parte, de la participación y grado de respuesta de los alumnos a nuestras propuestas o la realización de *círculos de confianza* donde los alumnos puedan expresar sus sentimientos y pareceres sobre el clima del aula, la asignatura y las actividades que en ella se realizan.

La evaluación que mida la eficacia de nuestra metodología deberá ser formativa y continua, de forma que nos permita conocer, en el transcurso del curso y no al final, si estamos consiguiendo aquello que nos proponemos y si nuestros métodos son eficaces en la consecución de nuestros objetivos. De no ser así, estaríamos a tiempo de modificar nuestra metodología con la finalidad de que el aprendizaje fuera más eficaz.

Además de nuestra metodología, de si tiene buena aceptación en la clase y de su utilidad, deberemos evaluar la adquisición de, por un lado, las herramientas y recursos; y por otro, los contenidos, que en nuestra asignatura pretendemos enseñar a nuestros alumnos. Estos también se medirán a partir de pruebas regulares, orales o escritas, que, tal como Pedro Morales³ recomienda, tendrán una finalidad educadora, mostrando al estudiante y a nosotros mismos dónde falla éste, o confirmando su aprendizaje.

También deberemos evaluar los conocimientos previos e intereses y expectativas del grupo en un momento inicial del curso, así como de cada uno de los temas, de forma que las respuestas de los estudiantes nos sirvan para decidir nuestra metodología en cada caso y las cuestiones sobre las que incidir. Esta evaluación puede hacerse a través de preguntas orales o de un escrito.

Así mismo al final del curso convendría realizar una evaluación final y personal en la que cada alumno opinara de lo que le ha parecido la asignatura, la forma de impartirla y sus contenidos. Sus resultados nos servirían para comprobar si hemos alcanzado aquello que deseábamos y si hemos cumplido nuestros objetivos.

³ Morales Viejo, P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 99-158.

Contexto

Contexto del Centro

El IES público Virgen del Pilar se encuentra situado en el barrio de Casablanca, en el Paseo Reyes de Aragón, número 20, de Zaragoza, a orillas del Canal Imperial, rodeado de zonas verdes y ajardinadas.

Fundado en 1956 ha pasado por varias etapas desde sus inicios. Comenzó como sede de estudios técnicos y hoy día es el centro con mayor oferta educativa de Zaragoza, ofreciendo estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (incluyendo programas de educación compensatoria, integración, diversificación y garantía social), tres ramas de Bachillerato (Humanidades, Ciencias y Tecnología) y Ciclos de Grado Medio y Superior correspondientes a las seis familias profesionales: Fabricación mecánica, Electricidad y electrónica, Mecánica industrial, Madera y mueble, Mantenimiento de servicios a la producción y Mantenimiento de vehículos autopropulsados⁴.

El barrio en el que se encuentra enclavado es de clase social media-alta, con escasa inmigración (un 93% de población española) y una población joven, con una media de edad de 34 años para hombres y 36 para mujeres, según datos demográficos del Padrón Municipal del año 2014.

Sin embargo, de los cerca de 1.200 estudiantes que posee, sólo una pequeña parte pertenecen al propio barrio de Casablanca. La mayoría proceden de poblaciones próximas como Cuarte, Santa Fe, Cadrete, María de Huerva, Botorrita y Jaulín. Especial relevancia en la procedencia tiene la población de Cuarte, que experimentó años atrás un aumento considerable de población joven de la cual ahora, y en los próximos años, están alcanzando sus hijos la edad escolar.

Teniendo en cuenta todas estas procedencias, la clase socio-económica de las familias de los alumnos que asisten al Virgen del Pilar, según el Proyecto Educativo del Centro, es media, “no posee unas características relevantes que imponga un tratamiento específico”, y combina las ventajas de los ámbitos urbano y rural.

Sin embargo nosotros consideramos que las diferentes procedencias podrían conllevar, además de ventajas, algunos inconvenientes, tales como el afectar a la cohesión de grupo entre los alumnos, por lo menos en los primeros cursos, en los que las poblaciones y centros de procedencia son muy variadas y no se conocen entre sí.

También dificultará (y así nos lo hace saber Eva Tapia, educadora del PIEE del Virgen del Pilar) la realización de actividades extraescolares, al requerir que los alumnos se queden a comer en el barrio o realicen un segundo viaje, generalmente solos, desde el pueblo hasta el centro educativo en caso de querer participar en ellas.

⁴ Datos sacados del Proyecto Educativo del Centro Virgen del Pilar:

http://iesvp.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/PEC.pdf

Esta heterogénea procedencia, que combina varias zonas rurales con lo urbano, también generará inconvenientes a la hora de encomendar trabajos grupales, dado que deberán hacer un mayor esfuerzo para quedar a trabajar en equipo.

Contexto del aula

Para conocer el contexto de aula del alumnado al que va dirigida esta programación, recordemos, 1º de la ESO, nos entrevistamos con José Vicente Gómez, uno de sus profesores de Ciencias Sociales y tutor.

Existen 5 vías, en dos de las cuales se aplica el sistema POLE (Proyecto de Potenciación de Lenguas Extranjeras) y otra de ellas pertenece al PAB o Programa de Aprendizaje Básico.

Según José Vicente en estos primeros cursos el alumnado procede por igual tanto del ámbito urbano, del barrio de Casablanca; como del rural, de poblaciones cercanas como Cadrete, Botorrita, Jaulín y, sobre todo, Cuarte y María de Huerva.

La cohesión que presentan es débil, por sus distintas procedencias, pero no tardan en hacer amistad y estrechar lazos, sobre todo porque las optativas que poseen en primero, y en las que se dividiría la clase, son escasas: religión/alternativa a la religión y taller de matemáticas/taller de lenguaje.

Los estudiantes se dividen en clases de 25-30 alumnos, se procura una distribución equitativa por aula de los repetidores y se pone cuidado en no superar en más de tres el número de ACNEAES por aula, aunque este año en primero no tienen a ningún alumno de estas características.

El nivel de conocimientos previos con el que llegan es, en palabras de su profesor, inexistente en determinadas materias, debido a la carencia de profesores especialistas en determinadas asignaturas como las ciencias sociales o el inglés en algunos de sus centros de procedencia.

Sin embargo sí parecen mostrar interés por la asignatura de Geografía e Historia y las clases pueden darse con normalidad, sin interrupciones o conductas contraproducentes por parte del alumnado, aunque reconoce que en cursos posteriores, como 2º o 3º, pueden llegar a producirse serios problemas de comportamiento y disciplina que dificultan la impartición de la materia.

Relación entre contexto y nuestra metodología

Teniendo en cuenta todos estos datos, extraídos de documentos oficiales del Ayuntamiento de Zaragoza, de documentación interna del IES Virgen del Pilar como el PEC o la PGA, y de entrevistas con los profesores y tutores de 1º de la ESO del centro, debemos tener presente una serie de realidades a la hora de llevar a la práctica nuestra declaración de intenciones y metodología, adelantada en la introducción.

Aunque el propio centro reconoce en su proyecto educativo que su alumnado no precisa de intervenciones especiales, nosotros consideramos que la diversidad de procedencias y la mezcla de entorno rural y urbano pueden provocar en nuestro grupo falta de cohesión, diferencia de niveles de conocimientos previos y dificultades en el contacto entre alumnos fuera de horario escolar.

Para trabajar la **cohesión de grupo** se hará necesario dedicar las primeras clases o sesiones de tutoría a la presentación de los alumnos y a dinámicas de grupos centradas en presentación, cohesión y confianza.

La diversidad de procedencias puede suponer un problema para el **trabajo cooperativo** que pretendíamos desarrollar en forma de trabajos grupales, dada la dificultad o esfuerzo que exigiría para los alumnos de diferentes poblaciones quedar para realizar un correcto trabajo en equipo. Deberemos tener presente la procedencia de cada alumno a la hora de realizar las agrupaciones, o bien fomentar el conocimiento y uso de plataformas y TICs que posibiliten el trabajo grupal a distancia permitiéndonos desarrollar esta posibilidad.

Las carencias de ciertos **conocimientos previos** de las que nos alertaba José Vicente Gómez y que generan diferencias entre el alumnado refuerzan nuestra propuesta de dedicar unas primeras clases a conocer estos, así como los intereses y expectativas que sobre la asignatura tenga nuestro alumnado. Esto nos permitirá conocer y asentar la base sobre la que construiremos los contenidos que durante el curso impartiremos.

Por último, y respecto a la **motivación por la asignatura**, ésta misma diversidad de procedencias que caracteriza la realidad de nuestro centro podría transformarse en ventaja, al contar varias de estas poblaciones con yacimientos arqueológicos pertenecientes a una de las etapas históricas que se estudian en 1º de la ESO, como es el caso de Botorrita (del que proceden los cuatro famosos bronces de época romana), Jaulín, María de Huerva o Cuarte (que en su propio nombre lleva la distancia que separaba esta villa romana de Caesaraugusta). El permitir que puedan escoger realizar trabajos sobre sus poblaciones de procedencia además de trabajar la **autonomía** permitiría aumentar la **motivación** por la asignatura al proceder al estudio de un caso concreto y personal, vinculado al alumno.

Solucionadas de esta forma las limitaciones y contratiempos que generaba la diversidad de poblaciones de procedencia y la combinación del entorno rural y urbano creemos poder ser fieles a los principios y metodología descritos en la introducción, en pos de llevar a cabo una **enseñanza de calidad** que sitúe al alumno como protagonista, tenga en cuenta sus conocimientos previos y nos permita guiarle en la construcción de un aprendizaje útil y significativo.

Contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas

El anexo de la **Orden de 9 de mayo de 2007** establece 8 Competencias Básicas:

- 1- Competencia en comunicación lingüística
- 2- Competencia matemática
- 3- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- 4- Tratamiento de la información y competencia digital
- 5- Competencia social y ciudadana
- 6- Competencia cultural y artística
- 7- Competencia para aprender a aprender
- 8- Autonomía e iniciativa personal

Fundamentación de la contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas

- **Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas** contenida en la **Orden de 9 de Mayo de 2007** del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón en el apartado correspondiente a las **Ciencias Sociales, Geografía e Historia** (páginas 52-53);
- **Descripción de las competencias básicas** contenidas en el **Anexo 1** de dicha Orden (páginas 1 – 12 del Anexo 1);
- **Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas** contenida en la **Programación del Departamento de Geografía e Historia del IES Virgen del Pilar** para el curso académico **2014-2015** para la asignatura de **Ciencias Sociales** en **1º de la ESO** (páginas 42-43).

Contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas

La materia de **Ciencias Sociales, Geografía e Historia** de **1º de la ESO** que estamos desarrollando para el **IES Virgen del Pilar** puede contribuir a la **adquisición y desarrollo** de estas competencias de la siguiente forma:

Competencia en Comunicación Lingüística (CCLI)

El alumno desarrollará la **Competencia en Comunicación Lingüística** al realizar las correspondientes lecturas del manual, libros y artículos que se le entreguen como parte del desarrollo normalizado de la asignatura, en las que tratará tanto fuentes primarias como secundarias.

También la reforzará mediante el trabajo de la expresión escrita en la redacción de trabajos y ensayos que se le solicitarán, relacionados con los diferentes temas de la asignatura, así como a través de las diferentes presentaciones orales que deberá realizar.

Adquirirá también, mediante la asistencia, lectura y trabajo de la asignatura, el lenguaje técnico y específico de esta disciplina, de forma que hablará con precisión y propiedad sobre los temas que tratemos.

Por último, conocerá, al presentársele como contenido de la asignatura, varios sistemas de escritura y alfabetos de la Antigüedad, como el sistema jeroglífico, escritura cuneiforme, el signario paleohispánico y los alfabetos fenicio, griego y latino.

Competencia Matemática (CMAT)

El alumno desarrollará la **Competencia Matemática** al presentársele en la asignatura diferentes sistemas de datación, trabajar con líneas del tiempo e interpretar y realizar mapas con su correspondiente escala.

También trabajará con información numérica en cantidades de población, extensiones de terreno o el estudio de pesos, medidas y moneda en la Antigüedad.

Por último, la ejercitara al estudiar los diferentes sistemas de numeración de algunas de las civilizaciones más importantes de la Antigüedad, como el sistema egipcio, griego o romano.

Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (CIMF)

Trabajaremos la **Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico** al presentar al alumno el contexto geográfico y el medio físico en el que se desenvuelve el hombre prehistórico y en el que se desarrolla cada una de las culturas de la Antigüedad.

También al explicar las características climáticas, de flora y fauna presentes en época prehistórica y en cada uno de los ámbitos de cada una de las civilizaciones de la Antigüedad, y al exponer el aprovechamiento y procesamiento de los diferentes recursos naturales por parte del hombre prehistórico y de cada civilización (caza, pesca, pastoreo, agricultura, domesticación, uso de herramientas, cerámica, metalurgia...)

Desarrollaremos también el factor que corresponde a esta competencia de conocimiento del cuerpo humano al estudiar la evolución del ser humano y las características físicas propias de cada uno de los homínidos hasta llegar al hombre actual.

Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD)

Desarrollaremos esta competencia al realizar labores de búsqueda, selección, procesamiento de la información y comunicación de la misma en forma de exposición oral y escrita, en diversidad de soportes, sobre los contenidos de la materia, así como al explicar las diferentes fuentes, su localización y su uso.

También la trabajaremos al relacionar la información que demos sobre cada civilización con el contexto geográfico, temporal y cultural en el que se desarrolla, así como al poner en común, comparar y relacionar las diferentes civilizaciones entre sí, con su propia cronología y localización geográfica.

Además el alumno la reforzará al jerarquizar la información que aportemos sobre los contenidos de las materias, destacando lo más característico, importante o relevante, realizando esquemas y elaborando mapas mentales.

Por último, llevará a cabo el uso de TICs en la búsqueda y almacenamiento de información sobre contenidos de la asignatura, en la elaboración mapas, líneas del tiempo y mapas

mentales y en la realización de los trabajos (mediante procesador de texto, programas de realización de presentaciones...) que encomendemos.

Competencia Social y Ciudadana (CSYC)

Trabajaremos la **Competencia Social y Ciudadana** al tratar en clase el pasado que explica nuestro presente y el mundo actual en que vivimos, así como al hablar de la perduración del mundo clásico en la actualidad.

Buscaremos que el alumno compare y se plantea el origen de su civilización y sociedad actuales al tratar el origen, desarrollo y caída de las civilizaciones y sociedades de la Antigüedad.

También, al explicar los diferentes sistemas sociales y conceptos de ciudad y ciudadanía en Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, promoveremos que el alumno se plantea y reflexione sobre los conceptos actuales de ciudad y ciudadano, y sobre si nuestra forma de organización política es la más deseable y democrática.

Trataremos por último la educación en valores, al exponer los valores en las diferentes civilizaciones de la Antigüedad a través de las fuentes que nos han llegado y los compararemos con los actuales.

Competencia Cultural y Artística (CCYA)

Promovemos la **Competencia Cultural y Artística** al estudiar las técnicas, temas, herramientas y posibles significados del arte prehistórico, los diferentes estilos artísticos y culturales de las diferentes civilizaciones de la Antigüedad y las diferentes obras arquitectónicas, escultóricas, pictóricas, literarias... que han llegado hasta nuestros días.

Transmitiremos también el valor de los diferentes restos arqueológicos y del patrimonio que se han conservado.

Explicaremos las técnicas de elaboración y decoración de herramientas, elementos artísticos menores y la artesanía elaborada en la Prehistoria y en la Antigüedad, como herramientas de sílex, azagayas, cerámica, mosaicos... como complemento al estudio de Arquitectura, Pintura, Escultura antes expuesto.

Conocimiento para Aprender a Aprender (CPAA)

Desarrollaremos el **Conocimiento para Aprender a Aprender** al llevar a cabo nuestras clases teniendo en cuenta la variedad de sistemas de aprendizajes y de necesidades educativas de nuestros alumnos, sus conocimientos previos, sus inquietudes, intereses y expectativas.

También al incentivarles a trabajar aprovechando técnicas de estudio y herramientas como resúmenes, mapas, líneas de tiempo, esquemas, mapas mentales...

Trabajaremos en clase mediante un currículum en espiral, y estableceremos paralelismos y comparaciones en la forma de presentación de cada nueva civilización que forma parte de los contenidos de la materia: marco geográfico, cronológico, características políticas, económicas, sociales... de forma que en todas ellas se traten los mismos aspectos y se presten a comparaciones.

También ayudaremos al alumno a aprender a aprender al llevar a cabo una evaluación formativa que le permita detectar en qué falla y solventar sus carencias a tiempo, al enseñarle sistemas de autoevaluación que le permitan localizar y corregir sus propios fallos y al acostumbrarle a trabajar con una gran variedad de materiales de diferente formato.

Autonomía e Iniciativa Personal (CAIP)

Contribuiremos a que el alumno desarrolle su **Autonomía e Iniciativa Personal** al concederle capacidad de elección en la temática de los trabajos a realizar, dentro de las posibilidades que ofrece el propio temario de la asignatura, y al permitirle elegir y escoger los materiales a través de los que preparar los contenidos, de forma que pueda ajustar la selección a sus intereses personales y estilos de aprendizaje.

El alumno trabajará además la iniciativa y autonomía al realizar búsquedas de información y fuentes sobre los contenidos de la asignatura que complementen la aportada en clase.

Por último, el hecho de ofrecerle criterios, herramientas y recursos para desarrollar el pensamiento crítico y la autoevaluación también propiciará la autonomía y suficiencia dentro de esta competencia.

Objetivos Generales para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de la ESO

Tal y como recoge la **Orden de 9 de mayo de 2007**, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autonómica de Aragón, los objetivos generales o de etapa para la programación que presentamos, dirigida a alumnos de **ESO** de la asignatura de **Geografía e Historia**, deben extraerse de los siguientes:

- Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que los hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
- Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político medioambiental.
- Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
- Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
- Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.
- Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder 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 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 proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
- 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.
- Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Fundamentación de los Objetivos

Para 1º de la ESO, teniendo presentes

- Los objetivos generales establecidos por la **Orden de 9 de Mayo de 2007** y descritos más arriba;
- La relación que debe existir entre **objetivos – criterios de evaluación – competencias básicas de aprendizaje**;
- La existencia, teniendo presente que no queda recogido por la actual ley, de **tres niveles de aprendizaje**: conceptual, procedimental y actitudinal;
- La **taxonomía de Bloom** revisada de 2001 que refleja los diferentes niveles de adquisición de habilidades en el aprendizaje (recordar < comprender < aplicar <analizar < evaluar < crear);
- La generación de **objetivos SMART** (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-based*): Concretos, medibles, alcanzables, realistas y basados en el tiempo;
- La **redacción formal** en *sujeto, conducta, contenido, circunstancia y criterio de evaluación o ejecución aceptable*;

proponemos los objetivos siguientes:

Objetivos de aprendizaje

- Que el alumno sea capaz de **reconocer** una línea del tiempo e **interpretar** en ella la secuenciación y la distancia temporal entre los diferentes hitos, aun cuando ésta contenga cronología antes y después de Cristo.
- Que el alumno sea capaz de **elaborar** una línea del tiempo y sepa **situar** en ella, de forma secuenciada, correcta y exacta, los hitos políticos, económicos y sociales más importantes de un periodo histórico concreto de los tratados en el temario.
- Que el alumno sea capaz de **interpretar** un mapa geográfico e histórico, así como los diferentes elementos que lo componen, **realizando** un comentario oral o escrito que lo demuestre.
- Que el alumno sea capaz de **elaborar** un mapa geográfico e histórico con los diferentes elementos que le corresponden, con especial atención a la escala, orientación y leyenda, sobre los temas contenidos en la asignatura.
- Que el alumno **reconozca** las principales teorías sobre el origen del Universo, el Sol y el Sistema Solar, la Tierra y la Luna, sea capaz de **identificar** los principales planetas y sus características y de **representarlos** gráficamente.
- Que el alumno **reconozca** las principales teorías sobre el origen de los seres vivos y del ser humano, y sea capaz de **describir** las características más relevantes de los principales homínidos, **situarlos** en el tiempo y el espacio y **relacionarlos** con la cultura material correspondiente.
- Que el alumno sea capaz de **identificar** las civilizaciones más relevantes de la Antigüedad, **situarlas** en el tiempo y en el espacio geográfico y **nombrar** sus principales características políticas, económicas, religiosas, sociales, artísticas y culturales.
- Que el alumno **conozca** los diferentes periodos en que se ha dividido artificialmente la Historia, los **secuencie** correctamente y los **relacione** con sus características y civilizaciones principales, manteniendo conciencia de la artificialidad pero utilidad de esta división para el historiador.
- Que el alumno **adquiera** pensamiento crítico **preguntando**, **cuestionando**, **contrastando** y **buscando** la veracidad en la información que se le entrega o está a su alcance.
- Que el alumno sea capaz de **expresar** y **comunicar** sus propias ideas y opiniones sobre el contenido y teorías sobre la materia, a la vez que **conoce** y **respeta** las de los demás.
- Que el alumno sea capaz de **trabajar en equipo** con sus compañeros en los trabajos que se propongan en la asignatura, de forma activa, cooperativa y asumiendo un rol positivo y productivo.
- Que el alumno sea capaz de **componer** un esquema o mapa mental del contenido de la asignatura, en la que **destaque** y **relacione** los conceptos clave y las partes más importantes de la misma.

Fundamentación

El presente trabajo recoge los bloques de contenidos para la programación didáctica elaborada para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1º de la ESO del IES Virgen del Pilar.

Para su elaboración se ha tenido en cuenta:

- el texto correspondiente a los contenidos presente en la **Orden de 9 de mayo de 2007** del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, concretamente a los expuestos en su **Anexo II, para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.**
- Los bloques de contenidos del manual de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para 1º de la ESO de la **editorial SM** dirigido por Aída Moya Librero.
- Los bloques de contenidos del proyecto bilingüe para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1º de la ESO del IES Alhadra.
- Los bloques de contenidos extraídos de la programación docente de la asignatura de 1º de la ESO Ciencias Sociales, Geografía e Historia del IES Llanera.
- Los bloques de contenidos de la programación didáctica del departamento de Geografía e Historia para el curso de 1º de la ESO del IES Celia Viñas.

En su estructuración hemos optado por una división en dos bloques, el primero correspondiente a Geografía y el segundo correspondiente a Historia. Los conocimientos y contenidos del primer bloque son, en su mayoría, teóricos, pensados para aplicarlos de forma práctica a los contenidos del segundo bloque para 1) una mejor comprensión del bloque II; 2) los alumnos vean la utilidad práctica de los mismos; 3) ejerzamos activamente en clase la interdisciplinariedad entre materias por la que bogamos en nuestra metodología.

Cada Unidad didáctica finaliza con una sesión en la que aportamos a los alumnos una técnica o herramienta que les será útil en su proceso de aprendizaje y que podrá aplicar a los contenidos vistos en esa UD, en UDs futuras y en otras asignaturas.

A cada Unidad Didáctica le sigue un breve comentario con los aprendizajes más relevantes que tendrán lugar en ella, tal como se nos solicitó en la explicación sobre la realización de este trabajo.

GEOGRAFÍA E HISTORIA | 1º ESO | IES Virgen del Pilar, Zaragoza

Bloque I: Geografía

El Universo y la Tierra

1. El Universo
2. El sistema solar: El sol y los planetas
3. La Tierra y la Luna
4. El movimiento de la tierra: La traslación (las estaciones) y la rotación (los días, las noches y los usos horarios)
5. La latitud y la longitud
6. Cartografía: Tipos de mapas, escalas y leyendas
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo interpretar y realizar un mapa

Aprendizajes más relevantes:

En esta unidad didáctica los alumnos aprenderán sobre el origen del Universo, su antigüedad y su composición. Se presentarán algunas teorías como las de Copérnico y Galileo, las cuales se debatirán en mesa redonda. Comprenderán conceptos básicos, como el movimiento de los planetas y la tierra (rotación y traslación) que son responsables de las estaciones del año o los días y las noches.

Como herramienta útil para su aprendizaje aprenderán a interpretar y realizar un mapa, lo cual retomarán en las unidades didácticas de Historia con cada una de las civilizaciones antiguas para su mejor comprensión.

El relieve

1. Historia de la Tierra: Composición, eras geológicas, tectónica de placas...
2. Tipos de relieve
3. Evolución del relieve (terremotos, volcanes, erosión...)
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo se hace un esquema y un resumen

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos conocerán en esta unidad didáctica la antigüedad de nuestro planeta y la variedad de eras geológicas por las que ha pasado. El mayor interés se centrará en

que aprendan los diferentes tipos de relieve existentes, lo cual combinaremos con la generación de mapas aprendidos en la unidad didáctica anterior.

Como herramienta de aprendizaje aprenderán a realizar un esquema y resumen con los tipos de relieve estudiados.

Las aguas del planeta

1. El agua. Tipos de agua (dulce, salada). El ciclo del agua
 2. Las aguas oceánicas
 3. Las aguas continentales. Ríos, lagos, aguas subterráneas...
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo interpretar y realizar un gráfico de caudal y una tabla de precipitaciones

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos conocerán la importancia del agua hoy en día, en la Prehistoria y en la Antigüedad. El cómo los asentamientos se situaban cerca de ríos, el aprovechamiento que se hacía del agua y los peligros que entrañaba. Se presentarán los principales ríos de la Antigüedad y mares como el Egeo y el Mediterráneo, tan importantes para el estudio y comprensión de las civilizaciones griega y romana.

Aprenderán también a cómo interpretar y realizar un gráfico con la información relevante del caudal de un río y a aplicarlo a los ríos más notorios de las civilizaciones que aparecerán en futuras unidades didácticas: el Tigris y el Éufrates, el Nilo, el Tíber... Idéntico uso se dará a las tablas de precipitaciones, que sucesivamente asociadas a los climas y paisajes del próximo oriente, Egipto, Grecia y Roma.

Tiempo y clima

1. La atmósfera, el tiempo y el clima
 2. Los elementos del clima (Temperatura, viento y precipitaciones)
 3. Factores atmosféricos que influyen en el clima
 4. Tipos de clima
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo interpretar y realizar un climograma

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos aprenderán los conceptos de tiempo y clima, los factores atmosféricos y los tipos de clima existentes. Llegado el momento, se relacionarán con los pueblos de la Antigüedad que aparecerán en unidades posteriores, para conocer su contexto.

Los continentes

1. Europa. Relieve, clima y aguas
 2. África. Relieve, clima y aguas
 3. América. Relieve, clima y aguas
 4. Asia. Relieve, clima y aguas
 5. Oceanía y la Antártida. Relieve, clima y aguas
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo realizar un mapa conceptual

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos conocerán en esta unidad didáctica los diferentes continentes del Planeta Tierra, así como su geografía, formas de relieve, clima y aguas que llevan asociados.

Con esa información aprenderán a realizar mapas conceptuales, como importante herramienta de aprendizaje que podrán aplicar al resto de contenidos.

El paisaje

1. Los paisajes naturales y su diversidad
 2. Tipos de paisaje (Zonas frías, templadas, cálidas y paisaje azonal)
 3. Relación entre Medio y ser humano.
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Geografía:** Cómo comentar un paisaje natural

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos conocerán los diferentes tipos de paisajes existentes y su división en zonas. Los mapas conceptuales aprendidos en la unidad didáctica anterior les servirán para su estudio. Se incidirá también en cómo influye y ha influido el Medio en el ser humano y viceversa.

En unidades didácticas posteriores se relacionará cada civilización que tratada con el tipo de paisaje característico al que pertenece, para favorecer su estudio y comprensión.

Cierre de bloque II. Actividades de repaso y síntesis

Bloque II: Historia (Prehistoria e Historia Antigua)

La Historia y el historiador

1. ¿Qué es la Historia?
 2. ¿Para qué sirve la Historia?
 3. El oficio de Historiador
 4. Usos y abusos de la Historia
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a la Historia:** El pensamiento crítico y el método científico

Aprendizajes más relevantes:

Esta Unidad Didáctica sirve de introducción a los temas históricos que se dan en las unidades siguientes. Se pretende concienciar al alumno de la utilidad de la Historia, los usos que se hacen de ella y los intereses y manipulaciones que en ocasiones ha sufrido, mejorando su predisposición y ánimo al estudio de la misma.

Las técnicas que se les aportarán en esta Unidad pretenden trabajar el pensamiento crítico y racional, contribuyendo de esta manera a la formación personal del alumno.

La Prehistoria

1. La Historia y la Prehistoria
 2. El origen del ser humano y la evolución
 3. El Paleolítico: la caza y la recolección
 4. El arte paleolítico
 5. El Neolítico: la agricultura y la ganadería
 6. El arte neolítico
 7. La Edad de los Metales
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Historia:** Cómo interpretar y realizar una línea del tiempo

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos aprenderán las definiciones de Prehistoria y de Historia, y sabrán distinguir ambos conceptos. Conocerán el origen y antigüedad del ser humano y las características de los primeros homínidos. Diferenciarán el Paleolítico del Neolítico y comprenderán las características principales de cada uno. Conocerán los principales pueblos de la Edad de los Metales y sus principales características.

Como herramienta, aprenderán a interpretar y componer una línea del tiempo, para que de ahora en adelante la utilicen como apoyo en su estudio.

Las primeras civilizaciones

1. Mesopotamia. Marco geográfico e histórico
2. Mesopotamia: Sociedad, economía, religión, cultura y arte
3. Egipto. Marco geográfico e histórico
4. La sociedad y la economía del antiguo Egipto
5. Egipto: Sociedad, economía, religión, cultura y arte
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Historia:** Dónde buscar y cómo citar bibliografía

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos descubrirán cuáles fueron las primeras civilizaciones de la Historia: Mesopotamia y Egipto. Conocerán las características principales de cada una de ellas, y aprenderán a diferenciarlas y situarlas en el espacio y en el tiempo.

En esta unidad didáctica aplicarán conocimientos y herramientas adquiridas en otras anteriores, como el uso y creación de mapas, líneas del tiempo, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales... además de recordar y aplicar sus conocimientos sobre el clima, paisaje y ríos asociados a cada una. Se podrá comparar así, por ejemplo, la esperada y medida crecida del río Nilo (una bendición para Egipto) con los impetuosos y destructivos desbordamientos de los ríos Tigris y Éufrates, que obligaban constantemente a la reparación de acequias y edificios.

Como herramienta, al comenzar con las civilizaciones históricas, se les presentarán los diferentes tipos de fuentes y aprenderán a buscar y citar bibliografía

La civilización griega

1. Los orígenes de Grecia
 2. Grecia arcaica. La colonización griega
 3. Grecia clásica. Las Guerras Médicas y del Peloponeso. La Democracia ateniense.
 4. Grecia: Sociedad, economía, religión, cultura y arte
 5. El periodo helenístico
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Historia:** Cómo se realiza el comentario de una obra de arte

Aprendizajes más relevantes:

En esta unidad didáctica los alumnos conocerán el origen de Grecia, cuna de la cultura occidental. Se repasará brevemente su historia, desde los orígenes hasta la época helenística, prestando especial atención a las características principales de las *polis* y cultura griega, su alfabeto, arquitectura y arte. Se explicarán también los personajes principales y los conflictos más importantes: Guerras Médicas y Guerras del Peloponeso.

También se analizará la democracia ateniense y se organizará un debate o mesa redonda en donde se tratarán las principales diferencias con el actual concepto de democracia.

Por último, como herramienta, aprovechando el arte griego, aprenderán a realizar el comentario de una obra de arte.

La civilización romana

1. La fundación de Roma
 2. La Monarquía romana
 3. La República romana y su expansión militar
 4. El Imperio romano
 5. Roma: Sociedad, economía, religión, cultura y arte
 6. El fin del Imperio romano
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Historia:** Cómo se realiza un comentario de texto

Aprendizajes más relevantes:

Los alumnos obtendrán una visión general de Roma, desde sus orígenes hasta su caída y, con ella, del fin de la Antigüedad. Tendrán conciencia de la existencia de tres períodos y las características más relevantes de cada uno de ellos. Obtendrán nociones básicas de la cultura romana y de su arte.

Como herramienta útil para su aprendizaje aprenderán a realizar un comentario de texto, a partir de algún texto relevante como la *Res gestae divi augusti*.

La Península en la Antigüedad

1. Prehistoria en la Península Ibérica
 2. Los pueblos prerromanos: íberos y celtas
 3. La conquista romana de Hispania y la romanización
 4. La Hispania romana
 5. La llegada de los bárbaros
 6. El legado de Roma
- **Técnicas y herramientas de aprendizaje aplicadas a Historia:** Cómo se realiza una exposición oral en público

Aprendizajes más relevantes:

En esta última unidad, se aplicarán los conocimientos adquiridos en las unidades didácticas anteriores a la Península Ibérica. Veremos su Prehistoria, los pueblos prerromanos, los contactos con Grecia y la conquista romana y posterior romanización.

Se presentará también el legado que dejó Roma en la civilización actual, y como herramienta se darán las claves para realizar una buena presentación oral, a partir de los trabajos que les serán encomendados en la asignatura.

Cierre del bloque II. Actividades de repaso y síntesis

Diseño de la Unidad Didáctica

Para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, impartida en el segundo cuatrimestre por el profesor Rafael de Miguel

Área o Materia	U.D. nº	Título de la Unidad Didáctica
Historia del Mundo Contemporáneo	11	La Segunda Guerra Mundial

Temporalización: 17 – 30 de marzo de 2015

Nº de sesiones previstas: 8

1.- Introducción

Como continuación a las unidades didácticas 9 y 10, que cubren el periodo de entreguerras y el ascenso de los fascismos en Europa, iniciamos ahora la undécima unidad didáctica: La Segunda Guerra Mundial.

En ella prestaremos especial atención a la identificación y comprensión de las principales causas que concurrieron en el estallido de la guerra; a la praxis política alemana, inglesa y francesa entre los periodos de 1934 a 1939; a los elementos clave que explican el desarrollo y la finalización del conflicto y al impacto y consecuencias que produjo la contienda.

Las consecuencias políticas de la segunda guerra mundial nos servirán de enlace con la siguiente unidad didáctica: la Guerra Fría, explicada a partir de la división del mundo en dos polos, capitalista y comunista, surgidos de los vencedores del conflicto que en el presente tema tratamos.

2.- Objetivos didácticos	3.- Criterios de Evaluación
Conocer los factores decisivos en los orígenes de la guerra. (Obj. Ciclo nº 2, 3, 5, 8)	-Situar cronológicamente los acontecimientos y procesos relevantes de los orígenes y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. (Crit. Eval. Ciclo nº 2)
Reflexionar sobre la política de “apaciguamiento” de las democracias frente a la actitud militarista y agresiva de las dictaduras nazi y fascista, y del régimen autoritario de Japón. (Obj. Ciclo nº 3, 8)	-Explicar las causas –a medio y corto plazo- económicas, políticas, ideológicas, etc. que concurrieron en el estallido de la Segunda Guerra Mundial, así como sus diversas consecuencias. (Crit. Eval. Ciclo nº 3)
Reconocer las responsabilidades de los líderes de las principales potencias en la guerra. (Obj. Ciclo nº 3, 8)	-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)
Identificar los bloques enfrentados en la Segunda Guerra Mundial. (Obj. Ciclo nº 3, 8)	-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)
Distinguir los cambios en la táctica militar y en la aplicación de los avances científico-técnicos en la Segunda Guerra Mundial con respecto a la Primera. (Obj. Ciclo nº 1, 8)	-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)
Describir las fases de la guerra y sus características. (Obj. Ciclo nº 8)	-Situar cronológicamente los acontecimientos y procesos relevantes de los orígenes y el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. (Crit. Eval. Ciclo nº 2)
Analizar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en todas sus vertientes. (Obj. Ciclo nº 2, 8)	-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas

	históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)
Mostrar preocupación por las atrocidades y la barbarie de la guerra y en particular por el genocidio y el uso del armamento nuclear. (Obj. Ciclo nº 1, 6, 7, 8, 9)	<p>-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)</p> <p>-Redactar un informe sobre las evidencias y las negaciones relativas al Holocausto judío, a partir de la información de fuentes diversas. (Crit. Eval. Ciclo nº 10 y 11)</p>
Valorar los juicios de Nuremberg y su papel en la definición de un nuevo concepto del derecho internacional. (Obj. Ciclo 8)	-Obtener y analizar información de fuentes documentales diversas (textos históricos, documentos estadísticos e icónicos, mapas históricos, imágenes, prensa, Internet, etc.) sobre las causas, orígenes, desarrollo y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos. (Crit. Eval. Ciclo nº 10)
Valorar el papel de la Organización de Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional y en la defensa de los derechos humanos. (Obj. Ciclo 4, 6, 8)	-Identificar los principales mecanismos arbitrados por la Sociedad de Naciones Unidas para mantener la paz, garantizar la seguridad colectiva y regular pacíficamente las relaciones internacionales. (Crit. Eval. Ciclo nº 8)

4.- Contenidos

Conceptuales

- Orígenes y causas de la Segunda Guerra Mundial.
- El camino hacia la guerra: los golpes de fuerza de Hitler y el expansionismo japonés.
- Fuerzas enfrentadas y estrategia militar.
- Las fases de la guerra.
- La explotación nazi de los países conquistados.
- Colaboracionismo y resistencia.
- Germanización y genocidio.
- Consecuencias humanas, morales, económicas y sociales de la guerra.
- Las conferencias de paz y los cambios territoriales.
- La fundación de la Organización de Naciones Unidas.

Procedimentales

- Elaboración de una cronología desde los orígenes hasta el final de la Segunda Guerra Mundial.
- Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos y los orígenes de la Segunda Guerra Mundial.
- Interpretación de mapas históricos sobre la evolución de la Segunda Guerra Mundial.
- Utilización de la prensa de la época como fuente de información histórica.
- Análisis de un documental o de una película representativa de la Segunda Guerra Mundial.
- Planificación, organización y redacción de un informe de un acontecimiento actual de

<p>relevancia, utilizando distintas fuentes de información, desentrañando sus antecedentes históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos. <p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por conocer las causas de la Segunda Guerra Mundial. - Rechazo de la guerra como modo de resolver los conflictos. - Toma de conciencia de la barbarie y la deshumanización inherentes a la guerra. - Valoración del papel de toda organización internacional como la ONU, cuyos objetivos sean el mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional, y la defensa de los derechos humanos.

5.- Actividades tipo y tareas propuestas	Competencias básicas trabajadas							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Análisis e interpretación de textos y documentos para la resolución de preguntas clave.	X			X		X		
Análisis e interpretación de imágenes y gráficos para la resolución de preguntas clave.	X	X		X		X		
Análisis e interpretación de videos, películas y documentales para la resolución de preguntas clave.	X			X		X		
Mesas redondas y debates, basados en preguntas orales o cuestiones lanzadas a la clase.	X		X	X	X			X
Realización de actividades de evaluación formativa (<i>one minute papers, reaction papers...</i>).	X							X
Realización de actividades de rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto; 3, 2, 1, puente...).	X						X	X
Realización de actividades de trabajo cooperativo (cabeza viajera; rompecabezas; 1, 2, 4)	X		X	X	X			

5.1.- Relación de las competencias básicas del punto 5

- C1: Competencia en comunicación lingüística
- C2: Competencia matemática
- C3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- C4: Tratamiento de la información y competencia digital
- C5: Competencia social y ciudadana
- C6: Competencia cultural y artística
- C7: Competencia para aprender a aprender
- C8: Competencia para la autonomía e iniciativa personal

6.- Metodología	7.- Atención a la diversidad
<p>Se adoptará una metodología constructivista, basada en el aprendizaje por conceptos a través de un sistema abductivo, en el que desde materiales concretos y a través de una serie de preguntas clave planteadas por el profesor el alumno irá construyendo su propio conocimiento.</p> <p>Las clases se inspiran en el modelo denominado <i>flipped classroom</i>, de forma que los alumnos realizarán en casa el trabajo que pueden llevar a cabo solos (básicamente la lectura del libro de texto) y en el aula se trabajará con los materiales, de forma que el alumno adopte un rol activo, participante y protagonista durante la clase.</p> <p>Dada la naturaleza de los materiales, se combinarán técnicas de estudios de caso y aprendizaje basado en conceptos.</p> <p>La esencia del aprendizaje constructivista, así como de determinadas técnicas vinculadas al mismo, recomienda a su vez el empleo de una metodología de trabajo cooperativo, en la que los alumnos conozcan otros puntos de vista y argumentaciones que apoyen o entren en contradicción con las suyas propias, como elemento de enriquecimiento y refinamiento de los contenidos aprendidos.</p> <p>Se implementará un sistema de evaluación formativa, empleada, además de como método evaluador, como herramienta de aprendizaje. Se informará al alumno de los contenidos relevantes y los secundarios, así como de lo que será materia de examen, y de lo que no, de forma que sepa qué estudiar y cómo estudiarlo.</p>	<p>Dado que trabajaremos mediante un sistema abductivo, el aprendizaje se llevará a cabo trabajando materiales concretos para llegar a ideas abstractas. En caso de no ser suficiente el material trabajado para llegar a comprender la idea propuesta en los objetivos, se entregará material adicional o más básico para alcanzar este objetivo atendiendo a cada caso de la forma que se estime más oportuna en función de sus particularidades.</p> <p>Por otro lado, la metodología implementada de trabajo cooperativo generará un sistema autogestionado de atención a la diversidad, al contar con un grupo de compañeros que pueden resolver carencias o dudas básicas durante el desarrollo de las clases o actividades.</p> <p>Además, la evaluación formativa, y las actividades que esta implica (realización de <i>one minute papers</i>, <i>reaction papers</i>, preguntas orales, técnicas de visualización del pensamiento...) funcionarán como elemento de prevención, al permitir detectar carencias de aprendizaje en alumnos concretos y posibilitarnos el actuar en consecuencia.</p> <p>Por último, los materiales empleados intentarán ajustarse a los diferentes estilos de aprendizaje (kinestésico, visual y auditivo).</p>

8.- Espacios y Recursos
<p>El propio aula, con sus sillas y mesas. Según la actividad a realizar, estas se dispondrán en forma de U o de cuadrado/rectángulo para facilitar la tarea de aprendizaje cooperativo o la consulta de los materiales, de forma que no deben estar ancladas al suelo.</p> <p>Pizarra digital, en la que proyectar varios de los materiales: vídeo-documentales, imágenes, gráficos, mapas...</p> <p>Dossiers creados por el profesor, que contendrán los materiales de trabajo en clase e información estimada relevante o complementaria.</p> <p>Plantillas de rutinas de pensamiento que permitan la evaluación formativa, como "3, 2, 1, puente" o "veo, pienso, me pregunto".</p>

9.- Procedimientos de evaluación	10.- Instrumentos de evaluación
<p>Se llevará a cabo un sistema de evaluación continua y formativa que permita la autoevaluación por parte del estudiante, así como la detección temprana, antes del examen, de las carencias en los contenidos clave de la unidad didáctica, favoreciendo la experiencia de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>A su vez se realizará una prueba final, conforme a los criterios de evaluación establecidos en la programación de departamento y ajustados en contenido y forma a lo explicado y trabajado en clase. Dichos criterios establecen que el 70% de la calificación global será obtenida a partir de la valoración de las pruebas escritas.</p> <p>El 30% restante a partir de la valoración de las actividades realizadas por el alumno en clase y casa.</p> <p>Un 10% de la nota podrá depender de orden, limpieza, caligrafía, ortografía y redacción tanto en tareas como en el examen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indagación de conocimientos previos. - Escalas de observación. - Registros anecdoticos. - Rúbricas. - Preguntas orales. - <i>One minute papers, reaction papers</i> y derivados. - Rutinas de pensamiento, como formas de evaluación continua, formativa y cualitativa. - Examen final (prueba escrita).

Actividades. Desarrollo de la Unidad Didáctica

1^a Fase: Introducción, orígenes y causas de la Segunda Guerra Mundial

1^a Sesión. Causas de la segunda guerra mundial

Objetivos relacionados:

- Conocer los factores decisivos en los orígenes de la guerra

Contenidos relacionados:

- Conceptuales:
 - Orígenes y causas de la segunda guerra mundial
 - El camino hacia la guerra: los golpes de fuerza de Hitler y el expansionismo japonés
- Procedimentales:
 - Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos y los orígenes de la Segunda Guerra Mundial
 - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos
- Actitudinales:
 - Interés por conocer las causas de la Segunda Guerra Mundial

Secuenciación de las actividades:

- Indagación de conocimientos previos. Pregunta oral lanzada a la clase ¿Cuáles creéis o recordáis que son las causas de la segunda guerra mundial?
- Entrega, análisis y reflexión de los siguientes materiales:
 - Selección de cláusulas del tratado de Versalles que muestran limitaciones territoriales, militares y sanciones económicas a Alemania.
 - Mapa de Alemania tras el tratado de Versalles de 1919 que muestre sus pérdidas territoriales en Europa y las colonias.
 - Texto que recoge la opinión del excanciller alemán Bulow sobre el tratado de Versalles, al que califica de robo y paz impuesta.
 - Extracto del periódico *Kreuzzeitung*, del 28 de diciembre de 1922, en el que se dictan los principios programáticos del nacionalsocialismo. En él se nos dice que Hitler exige la supresión de los tratados de Versalles y Saint Germain y la restitución de las colonias alemanas.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Es el tratado de Versalles causa de la segunda guerra mundial? ¿Por qué? Que permite la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras su trabajo sobre los materiales, y evidenciar la relación existente entre ellos: el tratado de Versalles genera un descontento y un sentimiento de revanchismo que se traduce en votos al partido nazi, cuyo líder, Adolf Hitler, manifiesta públicamente su intención de no respetarlo.
- Entrega, análisis y reflexión de los siguientes materiales:
 - Gráfico que muestra el número de parados, el número de afiliados al NSDAP y el número de votantes al NSDAP en Alemania entre los años 1929 a 1932. En él se puede ver una tendencia ascendente, casi paralela, de los 3 conceptos.

- Propaganda nazi en las elecciones de Prusia de 1932, en la que el partido nazi aprovecha la crisis económica, el paro y el hambre con fines electorales, buscando el voto de la población descontenta.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Es la crisis de 1929 causa de la segunda guerra mundial? ¿Por qué? Que permite la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras su trabajo sobre los materiales, y evidenciar la relación existente entre ellos: la crisis produjo hambre, miseria y desempleo, que se tradujo en votos al partido nazi que criticaba al partido gobernante no solucionar los problemas de su país y se ofrecía como alternativa de cambio.
- Entrega, análisis y reflexión de los siguientes materiales:
 - Extracto del protocolo Hossbach que muestra la necesidad e intención alemana de proceder a la expansión de lo que denominan “espacio vital” o *Lebensraum*.
 - Extracto de la obra *Mein Kampf* de Adolf Hitler en la que se muestra la idea de supremacía racial.
 - Extracto del texto de Winston Churchill *Hitler y su opción*, escrita en 1935, en la que Churchill alude a la praxis política de Hitler: restaurar a Alemania como gran potencia europea y solucionar el problema del paro, ambas a través del rearme y el gasto público en armamento.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué política iban a llevar a cabo los nazis tras su llegada al poder? ¿Esta praxis política es causa de la segunda guerra mundial? ¿Por qué? Que permite la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras su trabajo sobre los materiales, y evidenciar la relación existente entre ellos: la política de expansión territorial alemana, posibilitada por el rearme y justificada por la supremacía racial, conducirá al estallido de la segunda guerra mundial.
- Actividad: realización de un mapa conceptual con el título: Causas de la segunda guerra mundial.
- Actividad: *One minute paper*. Entrega una hoja con tu nombre en la que respondas a las preguntas ¿Qué he aprendido hoy? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué dudas tengo?

2ª Sesión. Política de expansión territorial y política de apaciguamiento. Estudio de caso de la conferencia de Munich

Objetivos relacionados:

- Conceptuales:
 - Reflexionar sobre la política de apaciguamiento de las democracias frente a la actitud militarista y agresiva de las dictaduras nazi y fascista, y del régimen autoritario del Japón
 - Reconocer las responsabilidades de los líderes de las principales potencias de la guerra
- Procedimentales:
 - Elaboración de una cronología desde los orígenes hasta el final de la Segunda Guerra Mundial
 - Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos y los orígenes de la Segunda Guerra Mundial
 - Utilización de la prensa de la época como fuente de información histórica

- Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos
- Actitudinales
 - Interés por conocer las causas de la Segunda Guerra Mundial

Contenidos relacionados:

- Orígenes y causas de la segunda guerra mundial
- El camino hacia la guerra: los golpes de fuerza de Hitler y el expansionismo japonés

Secuenciación de las actividades:

- Repaso de la clase anterior y resolución de las dudas contempladas en los *one minute papers* mediante la pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué causas concurrieron en el estallido de la segunda guerra mundial?
- Entrega, análisis y reflexión de los siguientes materiales:
 - Cuadro que recoge cronológicamente las expansiones de las potencias alemana, italiana y japonesa entre los años 1931 y 1939.
 - Mapa que muestra las expansiones territoriales alemanas entre los años 1935 y 1939.
 - Texto con selección de cláusulas del tratado de Versalles que muestran las limitaciones territoriales impuestas a Alemania.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué hitos comprenden la política de expansión territorial nazi? ¿Esta expansión contraviene el tratado de Versalles? Que permita la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras su trabajo de los materiales.
- Proyección, entrega, análisis y reflexión de los siguientes materiales:
 - Selección de titulares y extractos de artículos del periódico ABC en los que se cubren la anexión del Sarre, la remilitarización de Renania y las anexiones de Austria y los Sudetes. En ellas se informa de la victoria aplastante en los plebiscitos del Sarre y Austria, de las celebraciones de sus habitantes por la incorporación a Alemania, de la emigración de parte de la población de esos países ante el temor a los nazis y de la incorporación del ejército Austríaco al alemán.
 - Proyección del documental de la BBC "Historia del Siglo XX", capítulo 2, que muestra la política de apaciguamiento llevada a cabo por Neville Chamberlain y la conferencia de Munich. En este vídeo se muestra la postura británica, basada en la política de apaciguamiento; la postura francesa, que desea frenar a los alemanes pero que no se arriesgará en solitario a una guerra; y el resultado final de dicha política: la continuidad de las exigencias territoriales de Hitler en Checoslovaquia y Polonia a pesar de lo acordado.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué postura toma el Reino Unido frente a la política expansiva alemana? ¿Y Francia? ¿Por qué? Que permita la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras el trabajo de los materiales, llegando a entender las posturas inglesa y francesa y comprender las razones de las mismas.

- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué opináis de la frase de Winston Churchill a Neville Chamberlain: “Os han dado a elegir entre la indignidad y la guerra; habéis elegido la indignidad, pero tendréis también la guerra”? Con ella se pretende generar un pequeño debate en la que los alumnos valoren la eficacia y resultados de la aplicación de la política de apaciguamiento británica.
- Actividad: *One minute paper*. Entrega una hoja con tu nombre en la que respondas a las preguntas ¿Qué he aprendido hoy? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué dudas tengo?
- Encomendar a los alumnos la lectura de las páginas 149 a 253 del manual para casa, correspondientes a las fases de la segunda guerra mundial.

2ª Fase: La segunda guerra mundial

3ª Sesión: las victorias del eje. La guerra relámpago

Objetivos relacionados:

- Conceptuales
 - Identificar los bloques enfrentados en la segunda guerra mundial
 - Distinguir los cambios en táctica militar y en la aplicación de los avances científico-técnicos de la segunda guerra mundial con respecto a la primera
- Procedimentales
 - Elaboración de una cronología desde los orígenes hasta el final de la Segunda Guerra Mundial
 - Interpretación de mapas históricos sobre la evolución de la Segunda Guerra Mundial
 - Análisis de un documental o de una película representativa de la Segunda Guerra Mundial
 - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos

Contenidos relacionados:

- Fuerzas enfrentadas y estrategia militar
- Las fases de la guerra
- La explotación nazi de los países conquistados
- Colaboracionismo y resistencia

Secuenciación de las actividades:

- Repaso de la clase anterior y resolución de las dudas contempladas en los *one minute papers* mediante la pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué política llevaron a cabo Alemania, Reino Unido y Francia entre los años 1935 y 1939?
- Informar a los alumnos de que, en base a la política de expansión territorial que llevaba a cabo Alemania, el 1 de Septiembre de 1939 ésta invadió Polonia, y que debido al fracaso de la política de apaciguamiento ya vista, tanto Reino Unido como Francia declararon la guerra a Alemania el día 3. Había comenzado la segunda guerra mundial. Esta información deberían poseerla tras la lectura en casa de las páginas 250-251 de su manual, encargadas al final de la sesión anterior.

- Entrega, análisis y reflexión del siguiente material:
 - Cronología de las segunda guerra mundial, de 1939 a 1945, contenida en la página 245 del manual, en la que se muestran las victorias del eje hasta finales de 1941; las batallas que son punto de inflexión desde finales de 1941 hasta finales de 1942; y las victorias aliadas desde 1943 hasta 1945.
- Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué fases podemos distinguir en la segunda guerra mundial? ¿Qué es característico de cada una? Que permita la puesta en común de las opiniones de los alumnos tras el trabajo del material y la lectura realizada en casa de las fases de la segunda guerra mundial. Debería concluirse que la segunda guerra mundial se divide en una primera fase de rápidas victorias del eje (1939-1942) y otra de victorias aliadas (1943-1945) separadas por las batallas de Stalingrado, Kursk, El Alamein... (1941-1942) que marcan el punto de inflexión entre las dos anteriores.
- Actividad: Rutina de pensamiento 3-2-1 puente. Tema: las victorias del eje (1939-1941).
 - Rellenar primera sección de la hoja impresa con la estructura del 3-2-1 puente con 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora sobre el tema dado.
 - Visionado de extractos del documental: *La Segunda Guerra Mundial a color*, capítulo 2. Los extractos seleccionados son la invasión de Polonia y la invasión de Francia, en la que se comparan las fuerzas alemanas con las polacas y las francesas; se dan las claves de la guerra relámpago y se compara la guerra de movimientos alemana con la guerra estática francesa.
 - Rellenar la segunda sección de la hoja impresa con la estructura del 3-2-1 puente con 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora sobre el tema dado, una vez realizado el visionado del documental.
 - Rellenar la sección correspondiente a “conexiones entre ideas”.
- Pregunta oral lanzada a los alumnos, como conclusión de la clase de hoy: Basándonos en el documental que acabamos de ver ¿Por qué los alemanes obtuvieron rápidas y rotundas victorias en la primera fase del conflicto?

4ª Sesión: las victorias de los aliados

Objetivos relacionados:

- Conceptuales
 - Identificar los bloques enfrentados en la segunda guerra mundial
 - Distinguir los cambios en táctica militar y en la aplicación de los avances científico-técnicos de la segunda guerra mundial con respecto a la primera.
- Procedimentales
 - Elaboración de una cronología desde los orígenes hasta el final de la Segunda Guerra Mundial
 - Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos de la Segunda Guerra Mundial
 - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos

Contenidos relacionados:

- Fuerzas enfrentadas y estrategia militar
- Las fases de la guerra
- La explotación nazi de los países conquistados
- Colaboracionismo y resistencia

Secuenciación de las actividades:

- Repaso de la clase anterior y resolución de dudas mediante la pregunta oral: ¿Por qué los alemanes obtuvieron rápidas y rotundas victorias en la primera fase del conflicto?
- Informar a los alumnos que, a pesar de una primera fase de victorias por parte del eje, a finales de 1941 y comienzos de 1942 la situación se reequilibró, para dar paso a una consecución de victorias aliadas que llevarían a británicos, americanos y soviéticos a la victoria. Esta información deberían poseerla a través de la lectura en casa de las páginas 252-253 de su manual, encargadas al final de la segunda sesión.
- Pregunta oral lanzada a los alumnos: ¿Por qué los aliados ganaron la segunda guerra mundial? Que invite a pensar que podrían haber perdido y que la victoria, por ejemplo en 1941, no parecía siquiera posible. Para responderla, entregar los siguientes materiales:
 - Lectura de un extracto del capítulo 7, *Una guerra de motores. Tecnología y poderío*, del libro *¿Por qué ganaron los aliados?*, de Rychard Overy. Páginas 277-280, en las que se da cuenta de la supremacía armamentística de los aliados en la segunda fase de la contienda.
 - Análisis del gráfico que muestra la producción de aviones y carros de combate por las diferentes potencias aliadas y del eje desde 1939 a 1945, en el que se refleja la superioridad productiva e industrial de los aliados.
 - Lectura de fragmentos selectos del capítulo 3, *Guerra profunda. Stalingrado y Kursk*, del libro *¿Por qué ganaron los aliados?*, de Rychard Overy, páginas 99-143, en el que se da cuenta de las debilidades de la estrategia de la guerra relámpago en zonas extensas, al depender de largas líneas de suministros muy vulnerables.
 - Proyección de un mapa que muestra las batallas puntos de inflexión: Stalingrado, Kursk, El Alamein..., y los avances aliados desde la URSS, Sicilia y Normandía hacia Alemania.
- Actividad: *One minute paper*. Entrega una hoja con tu nombre en la que respondas a las preguntas ¿Qué he aprendido hoy? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué dudas tengo?
- Encomendar a los alumnos la lectura de las páginas 256 a 259 del manual para casa, correspondientes a las consecuencias de la segunda guerra mundial.

3^a Fase: Consecuencias de la segunda guerra mundial

5^a Sesión: Las consecuencias de la guerra

Objetivos relacionados:

- Conceptuales:
 - Analizar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en todas sus variantes

- Valorar el papel de la Organización de Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional y en la defensa de los derechos humanos
- Procedimentales:
 - Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos de la Segunda Guerra Mundial
- Actitudinales:
 - Rechazo de la guerra como modo de resolver los conflictos
 - Toma de conciencia de la barbarie y la deshumanización
 - Valoración del papel de toda organización internacional como la ONU, cuyos objetivos sean el mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional, y la defensa de los derechos humanos

Contenidos relacionados:

- Consecuencias humanas, morales, económicas y sociales de la guerra
- Las conferencias de paz y los cambios territoriales
- La fundación de la Organización de Naciones Unidas

Secuenciación de las actividades:

- Repaso de la clase anterior y resolución de dudas de los *one minute papers* mediante la pregunta oral: ¿Por qué los aliados ganaron la guerra?
- Informar a los alumnos de que la segunda guerra mundial conllevó una serie de pérdidas humanas, generó graves efectos morales, tuvo consecuencias económicas, políticas, condujo importantes cambios territoriales y afectó al futuro de las relaciones internacionales. Esta información la deben conocer a partir de la lectura en casa de las páginas 256-259 de su manual, encargadas al final de la sesión anterior.
- Actividad de aprendizaje cooperativo: El rompecabezas.
 - Creación de grupos de 6 alumnos.
 - Asignación, a cada alumno, de una de las 6 consecuencias de la segunda guerra mundial que el manual recoge.
 - Lectura individual de cada alumno de la consecuencia que le ha sido asignada.
 - Entrega de materiales de apoyo a cada alumno, en función de la consecuencia que tiene asignada:
 - Gráfico que recoge las víctimas mortales de la segunda guerra mundial en función de los países contendientes y gráfico que recoge las víctimas mortales de la primera guerra mundial (permitiendo la comparación) al alumno que tiene asignadas la consecuencia *Pérdidas humanas*.
 - Cifras totales de víctimas judías a causa del holocausto, imagen campos de concentración, imagen Hiroshima tras el lanzamiento de la bomba atómica y fragmentos extraídos de la guía del museo de Auschwitz sobre las condiciones de vida en el campo, para el alumno que tenga asignados los efectos morales.

- Imágenes de las ciudades de Coventry y Dresde tras los bombardeos alemanes y aliados para los alumnos que tengan asignadas las consecuencias económicas.
- Imagen del mapa que muestra los avances aliados a través de tres frentes contra Alemania para los alumnos que tengan asignada las consecuencias políticas.
- Imagen del nuevo mapa europeo y entrega de una imagen que recoge a Churchill, Truman y Stalin en la conferencia de Postdam, para los alumnos que tengan asignada la consecuencia relativa a los tratados de paz y los cambios territoriales.
- Esquema con la estructura organizativa de la ONU para los alumnos que tengan asignada la consecuencia de cambios en las relaciones internacionales.
- Grupo de expertos. Todos los alumnos que tienen asignado un mismo tema se reúnen y ponen sus ideas en común.
- Puesta en común. Los grupos originales se reúnen de nuevo, y cada alumno expone a sus compañeros la causa que le fue asignada, apoyándose en los materiales que le fueron dados, de forma que todos los alumnos de cada grupo conocen a fondo todas las consecuencias.
- Actividad: Realización de un mapa conceptual centrando en el tema: Consecuencias de la segunda guerra mundial.

6^a Sesión: Estudios de caso: el holocausto y la bomba atómica

Objetivos relacionados:

- Conceptuales:
 - Analizar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en todas sus vertientes
 - Mostrar preocupación por las atrocidades y la barbarie de la guerra y en particular por el genocidio y el uso del armamento nuclear
- Procedimentales:
 - Análisis de textos e imágenes y obtención de información sobre los factores decisivos de la Segunda Guerra Mundial
 - Manejo con prioridad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos
- Actitudinales:
 - Rechazo de la guerra como modo de resolver los conflictos
 - Toma de conciencia de la barbarie y la deshumanización inherentes a la guerra

Contenidos relacionados:

- Germanización y genocidio
- Consecuencias humanas, molares, económicas y sociales de la guerra

Secuenciación de las actividades:

- Recordatorio de la clase anterior, sobre consecuencias de la segunda guerra mundial. Al final desviaremos la atención hacia las consecuencias morales, como nexo al tema que trataremos hoy: el holocausto judío y el uso de armamento atómico.

- Lectura, análisis y valoración de los siguientes materiales:
 - Proyección del plano del campo de concentración de Mauthausen.
 - Fragmento extraído de la guía del Museo de Auschwitz (1979) que muestra las condiciones de vida en un campo de concentración.
 - Extracto de la declaración del comandante del campo de Auschwitz, Rudolph F. Hoss, ante el tribunal de Nuremberg, 1945, en la que comenta las ejecuciones mediante el uso de gas.
 - Cifras totales de las víctimas judías en campos de concentración.
- Puesta en común.
- Lectura, análisis y valoración de los siguiente materiales:
 - Texto que recoge los comentarios de Bob Caron, artillero de cola y fotógrafo del Enola Gay, tras el lanzamiento de la bomba atómica sobre Hiroshima, en la que describe la explosión.
 - Texto que recoge el discurso del presidente Harry Truman justificando el uso de la bomba atómica.
 - Texto que recoge el relato de dos supervivientes de Hiroshima y Nagasaki informando sobre las consecuencias que a largo plazo ha tenido la radiación en sus vidas.
- Puesta en común.

7^a Sesión: Debate sobre el holocausto

Objetivos relacionados:

- Conceptuales:
 - Analizar el impacto de la Segunda Guerra Mundial en todas sus vertientes
 - Mostrar preocupación por las atrocidades y la barbarie de la guerra y en particular por el genocidio y el uso del armamento nuclear
- Procedimentales:
 - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos
- Actitudinales:
 - Rechazo de la guerra como modo de resolver los conflictos
 - Toma de conciencia de la barbarie y la deshumanización inherentes a la guerra

Contenidos relacionados:

- Germanización y genocidio
- Consecuencias humanas, morales, económicas y sociales de la guerra

Secuenciación de las actividades:

- Recordatorio de la clase anterior. Pregunta oral lanzada a la clase ¿Qué características o rasgos recordáis del holocausto?
- Actividad: Debate. Tema: confirmación o negación del holocausto.
- Actividad: *One minute paper*. Entrega una hoja con tu nombre en la que respondas a las preguntas ¿Qué he aprendido hoy? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Qué dudas tengo?

8^a Sesión: Estudio de caso: Los juicios de Nuremberg

Objetivos relacionados:

- Valorar los juicios de Nuremberg y su papel en la definición de un nuevo concepto del derecho internacional

Contenidos relacionados:

- Conceptuales:
 - Consecuencias humanas, morales, económicas y sociales de la guerra
- Procedimentales
 - Análisis de un documental o de una película representativa de la Segunda Guerra Mundial
 - Manejo con propiedad y rigor de los conceptos históricos básicos y específicos
- Actitudinales:
 - Toma de conciencia de la barbarie y la deshumanización inherentes a la guerra

Secuenciación de las actividades:

- Recordatorio del contenido tratado en la clase anterior sobre el Holocausto.
- Proyección del documental: *Los últimos días de la Segunda Guerra Mundial: el juicio de Nuremberg*.
- Actividad: *Reaction paper* sobre el documental Los juicios de Nuremberg.
- Realización de preguntas orales por parte del profesor:
 - ¿Qué se juzgó en los Juicios de Nuremberg?
 - ¿Quiénes eran los acusados? ¿Cómo se declararon?
 - ¿Quiénes eran los jueces?
 - ¿Qué alegaron los acusados en su defensa? ¿Puede juzgarse a alguien por un cargo que no estaba tipificado hasta entonces como delito? ¿Qué opináis de los que alegaban cumplir órdenes (militares, jueces...)?
 - ¿Fue un castigo, una venganza o un acto de justicia?
 - ¿Los responsables de los bombardeos de Dresde o del lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki fueron juzgados en algún momento?
- Actividad: *One minute paper*. Entrega una hoja con tu nombre en la que respondas a las preguntas ¿Cómo valoras las 8 sesiones que hemos realizado? ¿Qué actividades cambiarías? ¿Qué actividades fomentarías?

Glosario de actividades

Actividad: Mapa conceptual. Con esta actividad se pretende que el alumno sea capaz de organizar las ideas y conocimientos que acaba de adquirir, fomentando la ordenación y estructura del mismo en su cabeza. Paralelamente se consigue que jerarquice esas ideas y establezca relaciones entre ellas, reforzando el aprendizaje.

Actividad: One minute paper. Realizada generalmente al final de cada clase, consiste en la entrega, por parte del alumno, de una cuartilla en la que haga constar lo siguiente:

- Nombre y apellidos. Se pretende con ello llevar a cabo el control de asistencia sin necesidad de perder en ello los primeros minutos de cada clase.

Serie de preguntas breves:

- ¿Qué he aprendido hoy? Con la que se pretende que el alumno sea consciente de su progreso, además de que exteriorice los conocimientos recientemente adquiridos.
- ¿Cómo he aprendido hoy? Con la que se pretende que el alumno sea consciente de la metodología empleada, diferente a la que está acostumbrado, además de que trabaje, de esta forma, la competencia *aprender a aprender*, con la mejora de aprendizaje que este autoconocimiento conlleva.
- ¿Qué dudas me han quedado? Con la que se pretende que el alumno exprese las dudas que le han quedado o aquellos aspectos que no tiene del todo claros. Con ello se pretende, por un lado, generar interés en el alumno, y por otro dar respuesta o solución a esas dudas al comienzo de la siguiente clase.

Esta lista de preguntas se puede variar o alterar en función de las necesidades educativas que tengamos.

Actividad: Rutina de pensamiento 3-2-1 puente. Actividad basada en la *cultura del pensamiento*, consistente en, sobre un tema determinado por el profesor, cubrir las siguientes fases:

- En un momento previo al trabajo con materiales (visionado de un documental, lectura de un artículo...) el alumno, utilizando sus conocimientos previos e inquietudes, debe escribir 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora sobre el tema a tratar.
- Trabajo con el material: visionado de vídeo, lectura de artículo...
- Ahora, nuevamente, el alumno debe redactar 3 nuevas ideas, 2 nuevas preguntas y 1 nueva metáfora sobre el tema presentado, una vez trabajados los materiales.
- Por último, el alumno debe establecer por escrito las conexiones entre las ideas previas y las ideas finales.

Con esto se pretende fomentar la *cultura del pensamiento*, además de:

- hacer ver al alumno el progreso que ha realizado (seguramente las ideas, preguntas y analogías que realice antes del trabajo con los materiales sean menos elaboradas y profundas que las que realice después).
- Sondear los conocimientos previos del alumnado sobre un tema concreto.
- Generar en el alumno inquietud e interés sobre preguntas que él mismo se plantea y que podrán ser respondidas mediante el trabajo de los materiales.
- Generar en el alumno inquietud e interés sobre nuevas preguntas que podrá intentar resolver por su cuenta.
- Desarrollar en el alumno la competencia *aprender a aprender*, mejorando su experiencia y resultados de aprendizaje.

Actividad de aprendizaje cooperativo: El rompecabezas. Según las necesidades puede implementarse otra actividad de aprendizaje cooperativo semejante, como "La cabeza viajera" o "1, 2, 4".

Las actividades de aprendizaje cooperativo buscan desarrollar la interacción entre los alumnos, su papel activo dentro de la clase y la interdependencia positiva entre todos ellos.

La actividad del rompecabezas consiste en organizar a los alumnos disponibles en pequeños grupos (3-5) y dividir una información que deban preparar en tantas partes como alumnos posea cada grupo, para proceder a entregar una de esas partes a cada uno de ellos. Tras el análisis individual de esas partes, cada alumno procede a informar al resto de alumnos de su grupo del contenido de las mismas, de forma que entre todos puedan llegar a tener la totalidad de la información invirtiendo un tiempo menor.

Los beneficios de esta práctica, además de los ya mencionados arriba (desarrollo de la cooperación, del papel participativo del alumnado...) son el ahorro y eficiencia del tiempo invertido en trabajar un tema (pues preparando solamente una parte del contenido llegas a poseer conocimiento de todo gracias a tus compañeros) y una mejora de la comprensión (pues la refuerzas al tener que dominar la información que debes transmitir a tus compañeros).

Actividad: Debate. Actividad que intenta fomentar:

- El trabajo autónomo de los alumnos, en la búsqueda de información para defender una de las dos posturas del debate.
- Trabajar la competencia lingüística mediante la expresión en público de sus ideas y la argumentación y defensa de las mismas.
- Concienciar en el respeto hacia las opiniones de los demás.

Actividad consistente en la selección de un tema relacionado con la unidad didáctica para el cual los alumnos se prepararán la defensa de una de las dos posturas planteadas con objeto de proceder a su defensa argumentada. Deberá informarse a los alumnos sobre la existencia de esta actividad con el tiempo suficiente para recabar información con la que participar en ella.

Actividad: Reaction Paper. Tras el trabajo de un material (visionado de un documental, lectura de un texto, análisis de un gráfico o imagen...) cada alumno realiza en un folio en blanco el siguiente ejercicio:

- Nombre y apellidos.
- Pequeño resumen (4 o 5 líneas) del material trabajado.
- Extracción de las ideas principales del mismo.
- Opinión y valoración personal sobre las conclusiones extraídas.

Con el nombre se pretende facilitar la realización del control de asistencia de los alumnos al profesor.

El resumen pretende que el alumno sitúe y concrete (contextualice) el material trabajado.

Con la extracción de las ideas principales se intenta que el alumno comprenda las claves del material.

Con la opinión personal y la valoración de los materiales se pretende que el alumno se implique con el material y adopte una postura en torno al mismo, desarrolle su opinión personal y su propio criterio.

Materiales empleados en las actividades contenidas en la Unidad Didáctica

Se exponen a continuación los materiales empleados en las diferentes actividades presentes en la unidad didáctica, que complementan los aportados por el libro de texto de la asignatura.

Dossier 1 | Causas de la guerra

Documento 1.

Extractos del Tratado de Versalles. 29 de Junio de 1919

Los Estados Unidos de América, imperio británico, Francia, Italia, Japón, potencias designadas por el presente tratado como las principales potencias aliadas y asociadas, de una parte (...) y Alemania, por otra, han convenido las siguientes disposiciones (...):

Artículos 42-43. Se le prohíbe a Alemania mantener y construir fortificaciones en toda la margen izquierda del Rin y en la margen derecha hasta una distancia de 50 kilómetros del río, así como mantener o concentrar tropas en esas zonas.

Artículo 51. Los territorios cedidos a Alemania el 26 de febrero de 1871 vuelven a ser franceses desde el armisticio del 11 de noviembre de 1918.

Artículos 80, 81 y 87. Alemania reconoce la independencia y las fronteras de Austria, Checoslovaquia y Polonia.

Artículo 119. Alemania renuncia a sus derechos sobre sus posesiones de ultramar.

Artículo 160. El ejército alemán no podrá sobrepasar los 100.000 hombres y será destinado en exclusiva al mantenimiento del orden en el territorio y a la policía de las fronteras.

Artículo 181. Las flotas de la fuerza alemana de guerra no deberán exceder, en buques armados, de: seis acorazados, seis cruceros ligeros, doce destructores y doce torpederos.

Artículo 191. Queda prohibida a Alemania la construcción y adquisición de buques submarinos.

Artículo 198. El ejército alemán no podrá tener ningún avión.

Artículo 231. Alemania y sus aliados son responsables, por haberlas causado, de todas las pérdidas y de todos los daños sufridos por los gobiernos aliados y sus naciones como consecuencia de la guerra.

Artículo 232. Los Gobiernos aliados exigen y Alemania se compromete a reparar todos los daños causados a la población civil y a sus bienes.

Artículo 426. Como garantía [...] los territorios situados al oeste del Rin serán ocupados por las potencias aliadas durante un periodo de quince años.

Documento 2. Reacciones al Tratado de Versalles

Memorandum de Lloyd George, primer ministro británico, 25/03/1919

“Creo que debemos esforzarnos por establecer el tratado de paz como si fuéramos árbitros imparciales, olvidados de las pasiones de la guerra. El articulado deberá tener tres objetivos: ante todo, hacer justicia a los Aliados, tomando nota de la responsabilidad de Alemania en los orígenes de la guerra y en sus métodos; a continuación, debe ser tal que un gobierno alemán consciente de sus responsabilidades pueda firmarlo estimando que podrá hacer frente a las obligaciones que suscriba; por último, no deberá contener ninguna cláusula capaz de provocar nuevas guerras, y deberá ofrecer una alternativa al bolchevismo...”.

Intervención del presidente de los Estados Unidos, Wilson, 28/03/1919

“Nosotros no queremos ni podríamos destruir a Alemania: nuestro más grande error sería darle razones poderosas para querer tomar un día la revancha. Las estipulaciones excesivas lanzarían una semilla cierta de guerra (...) Hace falta evitar dar a nuestros enemigos la mínima sensación de injusticia. Yo no temo del porvenir las guerras preparadas por complotos secretos de los gobiernos, sino las originadas por el descontento de las poblaciones”.

Intervención de Georges Clemenceau, primer ministro francés, 28/03/1919

“El hecho de la guerra no puede ser olvidado. América no ha visto esta guerra de cerca durante los tres primeros años; nosotros, durante este tiempo, hemos perdido millón y medio de hombres. No tenemos mano de obra (...) Estas pruebas han creado en nuestro país un profundo sentimiento de las reparaciones que nos son debidas; no se trata solo de reparaciones materiales: la necesidad de reparaciones morales no es menos grande (...) Ustedes buscan hacer justicia a los alemanes. No crean que nos perdonarán jamás; ellos buscarán la ocasión de una revancha, pues nada destruirá la rabia de quienes han querido establecer sobre el mundo su dominación y que han estado tan cerca de conseguirla”.

Memorias de Bülow, ex-canciller alemán, 1931.

“Jamás se ha infligido a un pueblo con tanta brutalidad una paz tan ignominiosa como la que impuso al pueblo alemán la odiosa paz de Versalles. Una paz sin negociaciones previas, una paz dictada, es tan falsa como referirse a una transferencia de propiedad cuando un bandido derriba en tierra a un infeliz y le obliga a entregarle su monedero. La paz de Versalles nos robó más de 70.000 kilómetros cuadrados y más de 7 millones de habitantes. Para vigilar al gigante encadenado, se colocaron esbirros a sus flancos, Polonia y Checoslovaquia, que recibieron el derecho, conservado también por los Estados vencedores, de aumentar libremente sus fuerzas militares, mientras que nuestro ejército, en otro tiempo el más fuerte y el más bravo del mundo, era reducido a ser poco más que una policía apenas suficiente para mantener el orden interior”.

Documento 3.**Propaganda Nazi en las elecciones de Prusia. Abril de 1932.**

“¿Tú crees que el hambre es necesaria? ¿Quizá la has conocido ya? Veinte millones de alemanes tienen hambre como tú (...) Mañana, volverás a la oficina de colocación y te apuntarás. Aparte de esto, no tendrás nada más que hacer mañana (...) El número de parados ha aumentado en cuatro millones. ¿Crees tú que este número bajará si no cambian los métodos? (...). Tenemos todo lo necesario: la tierra que produce el pan, las manos que trabajan, las máquinas que podrían fabricar en abundancia todo lo que nos hace falta. ¿Por qué, entonces, estar hambrientos? (...) ¿Te parece todo esto normal? Entonces ve y vota por quienes han hecho una política que no ha cambiado en nada nuestra miseria, sino que por el contrario, la aumenta cada año. Pero si te queda tan sólo un rayo de esperanza, ientonces vota a los nacionalsocialistas!, que piensan que todo esto se puede cambiar. ¿Qué dice Hitler de esta situación? ¡No dice nada! ¡Adolf Hitler haría algo! ¡No se quedaría quieto esperando que extranjero tenga ganas de chuparnos todavía más dinero! Lo que haría Adolf Hitler está todo preparado y a punto. Hitler solo espera el día en que tú decidas por él, para poder ayudarte.”

Documento 4.**Extracto del memorándum secreto de Hitler. Agosto de 1936**

La situación actual es aproximadamente la que sigue:

1. Estamos superpoblados y no podemos alimentarnos con nuestros propios medios.
2. En lo que respecta al suministro de alimentos, éstos no pueden ser satisfechos desde el interior de la economía alemana. El producto de nuestra agricultura no puede elevarse de forma sustancial. De igual modo, somos incapaces, en la actualidad, de producir o sustituir por otros medios ciertas materias primas de las que carecemos en Alemania.
3. La solución final reside en una extensión del *Lebensraum* (espacio vital) de nuestro pueblo, o sea de las materias primas y bases alimenticias, respectivamente. Ésta es la tarea a resolver por el mando político.

Documento 5.**Extracto de *Mein Kampf*. Adolf Hitler, 1925**

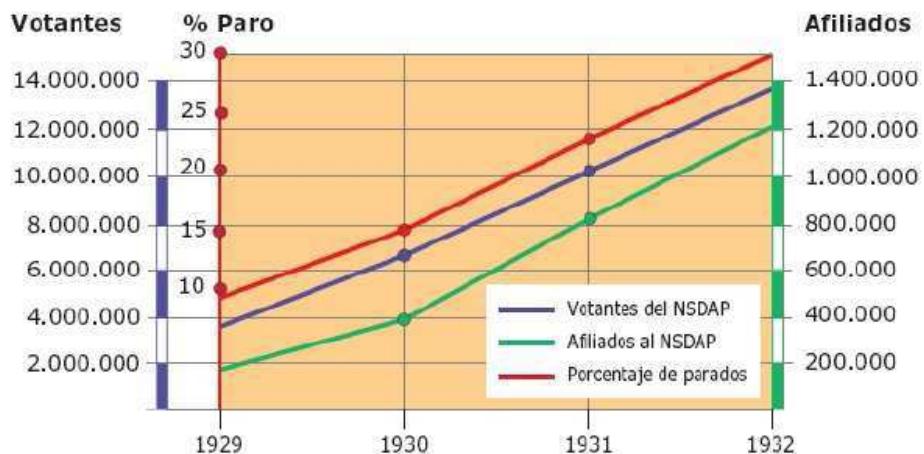
Todas las grandes culturas del pasado cayeron en la decadencia debido únicamente a que la raza de la cual habían surgido envenenó su sangre. Si se dividiera la Humanidad en tres categorías de hombres: creadores, conservadores y destructores de la Cultura, tendríamos seguramente como representante del primer grupo sólo al elemento ario.

[...]

La antípoda del ario es el judío.



Comparación entre el paro y el ascenso del nazismo



DOC.30

ANTERIOR

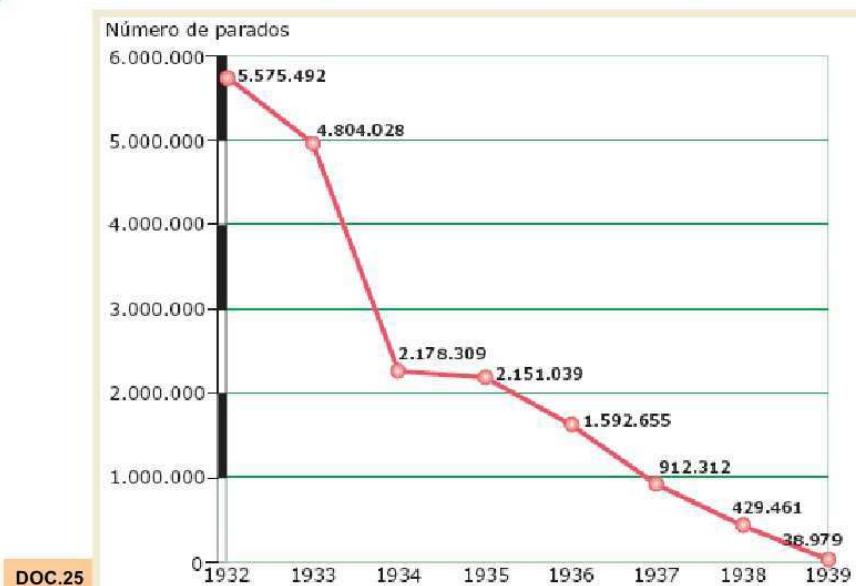
SALIR

Santillana

Comparación entre paro y ascenso del nazismo



Evolución del paro



DOC.25

ANTERIOR

SALIR

Santillana

Evolución del paro en Alemania entre 1932 y 1939



Programa del Partido Nacional Socialista de los Trabajadores Alemanes

Hitler está en contacto con los alemanes de Checoslovaquia y de Austria, y reclama la unión de todos los alemanes en una gran Alemania [...]. Con la misma energía, Hitler exige la supresión de los Tratados de Versalles y de Saint Germain y la restitución de las colonias alemanas. Un lugar muy particular ocupa en el programa del movimiento la idea «racista» [...]. Quiere reconocer como ciudadanos alemanes solo a los alemanes de raza y reclama para los demás un estatuto legal de extranjeros. [...] Hitler es adversario del parlamentarismo. El partido de Hitler quiere, por de pronto, erigir una dictadura que durará hasta el momento en que la miseria actual de Alemania haya llegado a su fin. El dictador en el que se piensa, evidentemente, es Hitler.

Los principios programáticos del nacionalsocialismo,
 según el periódico *Kreuzzeitung*, 28 de diciembre de 1922

DOC.18

ANTERIOR

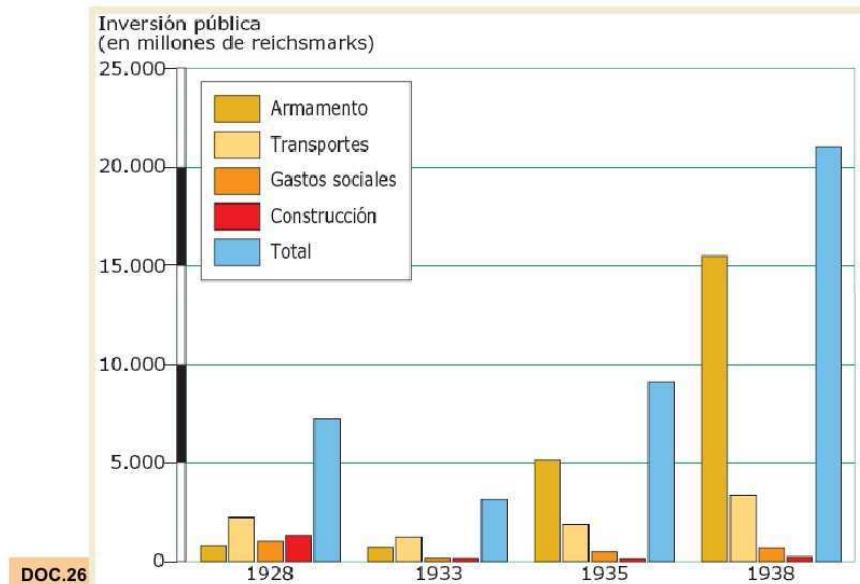
SALIR

Santillana

Programa del partido Nazi



Evolución de la inversión pública



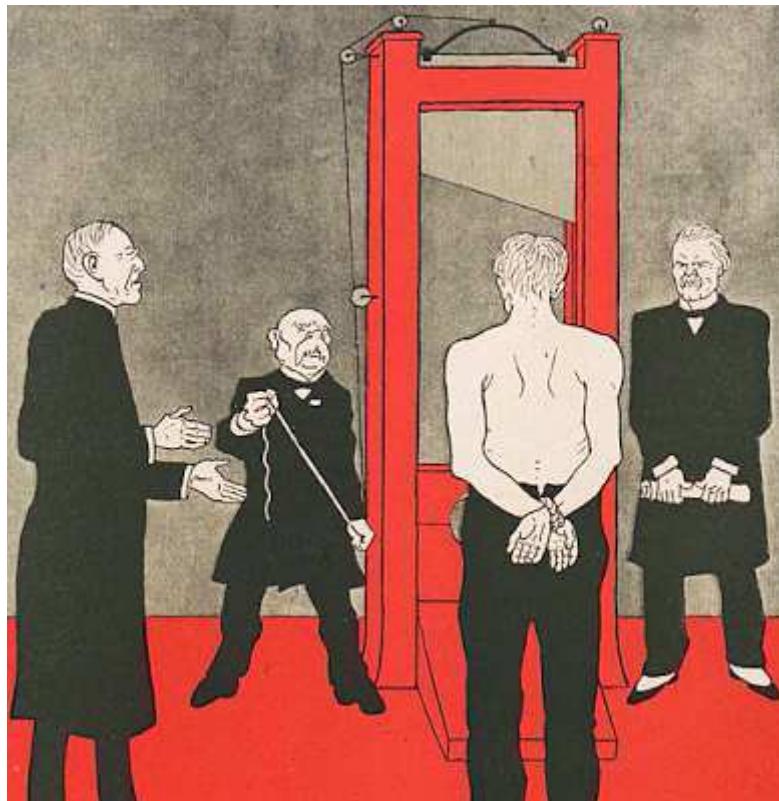
DOC.26

ANTERIOR

SALIR

Santillana

Evolución de la inversión pública en Alemania entre 1938 y 1938



Alemania ante las potencias vencedoras



"Increíble, no es oro lo que rezuma, sino sangre"



Ich kann ihm ruhig noch eine Spritze geben; in der Verfassung, in der er sich befindet, merkt er's gar nicht.

Caricatura que muestra a Alemania tras la Primera Guerra Mundial, con un doctor judío que la desangra.

Dossier 2 | Política de apaciguamiento

Documento 6

Neville Chamberlain 1869 - 1940



Tras gestionar las plantaciones de su padre en Bahamas y prosperar en la industria siderúrgica, inició su carrera política en el gabinete de Unión Nacional de Lloyd George durante la Gran Guerra. Diputado del partido conservador desde 1918, fue nombrado Primer Ministro en 1937.

Enfrentado al expansionismo nazi, aplicó la denominada **política de apaciguamiento**. Esta política, que entroncaba con la tradicional postura británica favorable a la revisión del Tratado de Versalles, culminó con el Pacto de Munich en septiembre de 1938.

Tras su firma, Chamberlain regresó a Gran Bretaña siendo aclamado como un héroe. La subsiguiente invasión alemana de Checoslovaquia mostró lo errónea que había sido su política.

Chamberlain rectificó y fue él quien declaró la guerra a Alemania tras la invasión de Polonia. La invasión de Francia en mayo de 1940 precipitó su sustitución por Winston Churchill. Pocos meses después falleció.

Fuente: <http://www.historiasiglo20.org/BIO/nchamberlain.htm>

Edouard Daladier 1884-1970



Profesor de historia y diputado radical-socialista de 1919 a 1940.

Presidente del Consejo de Ministros en 1933, se vio forzado a dimitir tras los desórdenes organizados por la extrema derecha en 1934. De 1934 a 1936 trabaja en la organización del Frente Popular, y tras el triunfo de esta coalición de izquierdas, ocupa el puesto de ministro de la Guerra en el gabinete de Blum. Tras la caída del Frente Popular, preside, sin el apoyo socialista, un nuevo gabinete.

Consciente de la amenaza nazi, abandonó cualquier programa de reformas sociales, lo que le enfrentó con la izquierda y pidió a los franceses un esfuerzo productivo para hacer frente a Hitler.

Firmó el Pacto de Munich sin ilusión y se dice que, sorprendido ante los vótores de la muchedumbre al regresar de Munich, afirmó mirando a la multitud: "Idiotas..."

En marzo de 1940 es sustituido al frente del ejecutivo por Paul Reynaud. Fue hecho prisionero por el régimen de Vichy, juzgado y preso. Liberado en 1945 continuó su carrera de diputado radical-socialista hasta 1958.

Fuente: <http://www.historiasiglo20.org/BIO/daladier.htm>

Documento 7. Cronología del camino hacia la guerra

Año	Hecho
1931	Japón invade Manchuria
1933 (marzo)	Japón es expulsado de la Sociedad de Naciones
1933 (octubre)	Alemania abandona la Sociedad de Naciones
1935 (octubre)	Italia invade Etiopía
1936 (marzo)	Alemania remilitariza Renania
1936 (octubre)	Eje Roma-Berlín
1936 (noviembre)	Firma del pacto Antikomintern (Alemania y Japón)
1937	Japón inicia guerra contra China
1938 (marzo)	Alemania invade Austria
1938 (septiembre)	Conferencia de Munich. Cesión de los Sudetes a Alemania
1939 (marzo)	Anexión del resto de Chequia. Protectorado Bohemia-Moravia
1939 (abril)	Italia invade Albania
1939 (agosto)	Pacto germano-soviético de no agresión, con cláusulas secretas de reparto de Polonia
1939 (septiembre)	Alemania invade Polonia

Documento 8.

Selección de cláusulas territoriales del tratado de Versalles⁵

Sección Tercera: Orilla izquierda del Rhin

Artículo 42. Se prohíbe a Alemania mantener o construir fortificaciones, sea en la orilla izquierda del Rhin, sea en la orilla derecha, al Oeste de una línea trazada a 50 kilómetros al Este de dicho río.

Artículo 43. Queda igualmente prohibido en la zona definida en el artículo 42, el mantenimiento o la agrupación de fuerzas armadas, sea a título permanente, sea a título temporal, así como las maniobras militares de cualquier naturaleza (...)

Sección Cuarta: Cuenca del Sarre

Artículo 45. En compensación de la destrucción de las minas de carbón en el Norte de Francia, y con cargo al importe de la reparación de daños de guerra debida por Alemania, ésta cede a Francia la propiedad entera y absoluta, franca y libre de cualesquiera deudas o cargas, con derecho exclusivo de explotación, de las minas de carbón situadas en la Cuenca del Sarre (...)

Sección Sexta: Austria

Artículo 80. Alemania reconoce, y respetará estrictamente, la independencia de Austria dentro de las fronteras que se fijen en un Tratado celebrado entre dicho Estado y las principales Potencias aliadas y asociadas, y reconoce que esta independencia será inalienable, a no ser con el consentimiento del Consejo de la Sociedad de Naciones.

Sección Séptima: Estado Checoslovaco

Artículo 81. Alemania reconoce, como lo han hecho ya las Potencias aliadas y asociadas, la completa independencia del Estado Checoslovaco (...)

Artículo 82. La frontera entre Alemania y el Estado Checoslovaco estará determinada por la antigua frontera entre Austria-Hungría y el Imperio Alemán, tal como se hallaba en 3 de Agosto de 1914 (...).

⁵ Fuente: <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/versalles1.htm>

Documento 9.**Discurso de Hitler sobre el problema de los Sudetes. 26 de Septiembre de 1938**

Y ahora tenemos ante nosotros el último problema que hay que solucionar y solucionaremos. Es la última exigencia territorial que debo hacer en Europa, pero es una exigencia que no pienso retirar. La historia del problema es la siguiente: en 1918, bajo el lema "El derecho de los pueblos a la autodeterminación", Europa central fue hecha pedazos y reconstruida por una serie de supuestos estadistas dementes [...]. A este procedimiento debe Checoslovaquia su existencia, nacida gracias a una mentira, asegurando que existía una nación checoslovaca [...] que terminó incorporando a tres millones y medio de alemanes, lo que supuso una violación de su derecho de autodeterminación [...].

Estoy agradecido al señor Chamberlain por todos sus esfuerzos. Le he asegurado que no hay nada que el pueblo alemán anhele más que la paz, pero también le he dicho que no puedo ir más allá de los límites de nuestra paciencia. También le he asegurado que cuando este problema se haya resuelto, para Alemania se habrán acabado los problemas territoriales de Europa. Y le he asegurado que en el momento en que Checoslovaquia soluciones sus problemas, lo que significa que los checos alcancen un acuerdo con sus otras minorías, y mediante pactos pacíficos y no la opresión, entonces cesará todo mi interés por el estado checo. ¡Y se lo he prometido! ¡No queremos a los checos!

Pero del mismo modo deseo afirmar ante el pueblo alemán que, en lo referente al problema de los Sudetes alemanes, ¡Se me ha acabado la paciencia! Le he hecho una promesa al señor Benes que no es más que la puesta en práctica de lo que él mismo prometió. Ahora la decisión está en sus manos. ¡Paz o guerra! O acepta esta oferta y les concede la libertad a los alemanes, o iremos nosotros mismos a buscar esa libertad. [...]

¡Todo el pueblo germano se va a unir conmigo! Sentiré que mi voluntad es su voluntad. Del mismo modo que su futuro y su destino son la fuerza que me lleva a actuar de este modo. Ahora queremos que nuestra voluntad sea tan fuerte como en el momento de nuestra lucha, el momento en que yo, un simple soldado desconocido, conquistó un imperio y nunca dudó del éxito ni de la victoria final. [...]

Documento 10. Impacto del pacto de Munich, 1938

Chamberlain entre aclamaciones del pueblo inglés, vaticina larga paz a Europa

El primer ministro inglés regresa a Londres

Munich 30. Antes de salir de Munich para Londres, Chamberlain hizo al representante de la Prensa inglesa las declaraciones siguientes:

"He tenido siempre gran deseo de encontrar una solución pacífica a la cuestión checoslovaca, con la esperanza, también, de que pueda abrir la vía hacia la general pacificación europea. Mi entrevista con el *Führer* hoy, ha tendido a empezar el camino hacia este fin."

Una jornada histórica para la Humanidad

En Munich, aseguran la paz de Europa cuatro hombres de buena voluntad: Hitler, Mussolini, Chamberlain y Daladier

Del 1 al 10 de octubre entrará Alemania paulatinamente en posesión del territorio sudesta

Anoche a las doce treinta fue firmado el Protocolo que解决a el conflicto checoslovaco. Munich tributó un grandioso recibimiento a Hitler y Mussolini. Los cuatro estadistas celebraron tres entrevistas en el Palacio del «Führer». Antes de comenzar las reuniones Praga comunicó la aceptación del acuerdo anglofrancés. El Papa lanza por «radio» una proclama en pro de la paz del mundo.

El pueblo parisino aclama a Daladier y vitorea a la paz



Territorios ocupados por Alemania de 1936 a 1939

LA EXPANSIÓN DEL EJE

- █ Alemania
 - █ Anexiones alemanas antes de septiembre de 1939
 - █ Conquistas alemanas (septiembre 1939-septiembre 1942)
 - █ Italia
 - █ Anexiones italianas
 - █ Estados aliados del Eje
 - █ Bajo control británico (septiembre 1942)
 - █ Estados neutrales

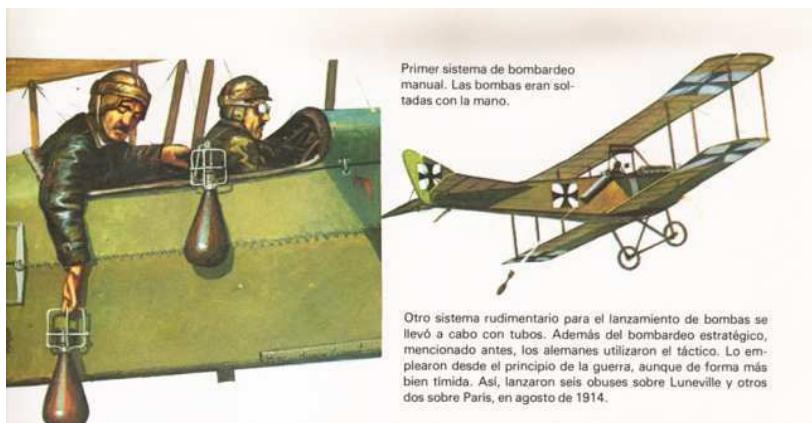
- ## Ofensivas del Eje

- 1939
 - 1940
 - 1941
 - 1942

- Territorio francés controlado por el gobierno de Vichy
 - Territorio controlado por la URSS



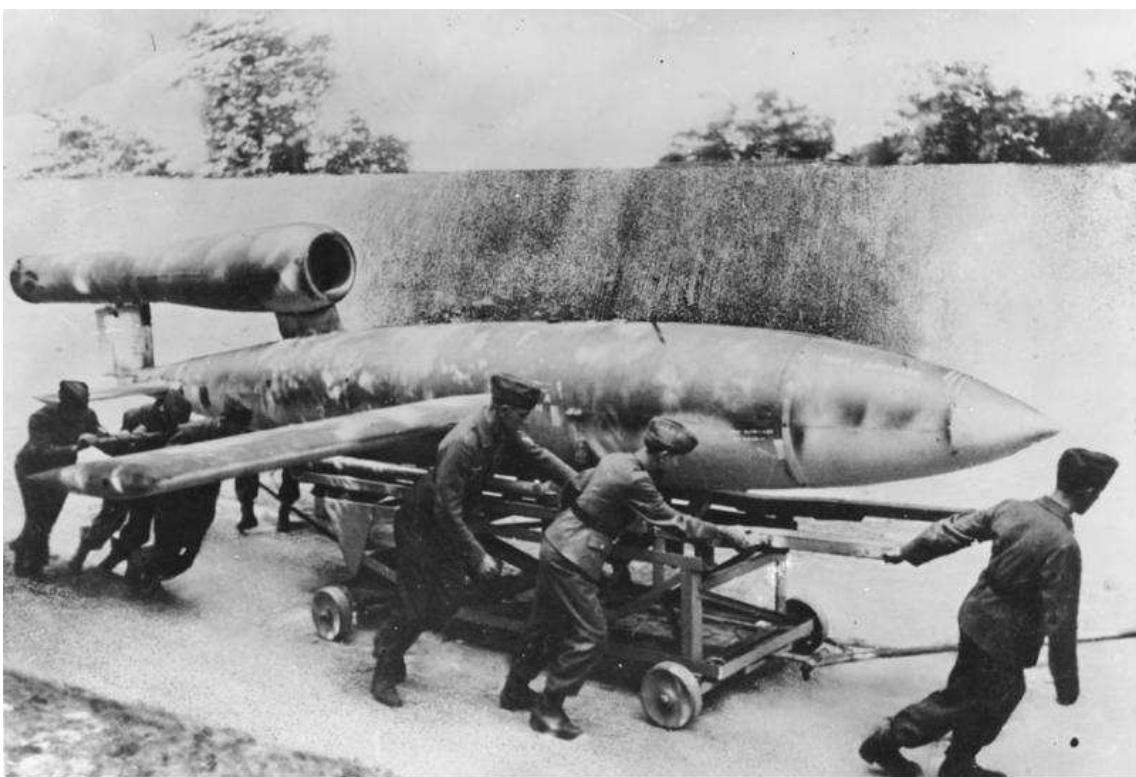
Mapa que muestra la expansión del eje



Comparación bombarderos I y II Guerra Mundial

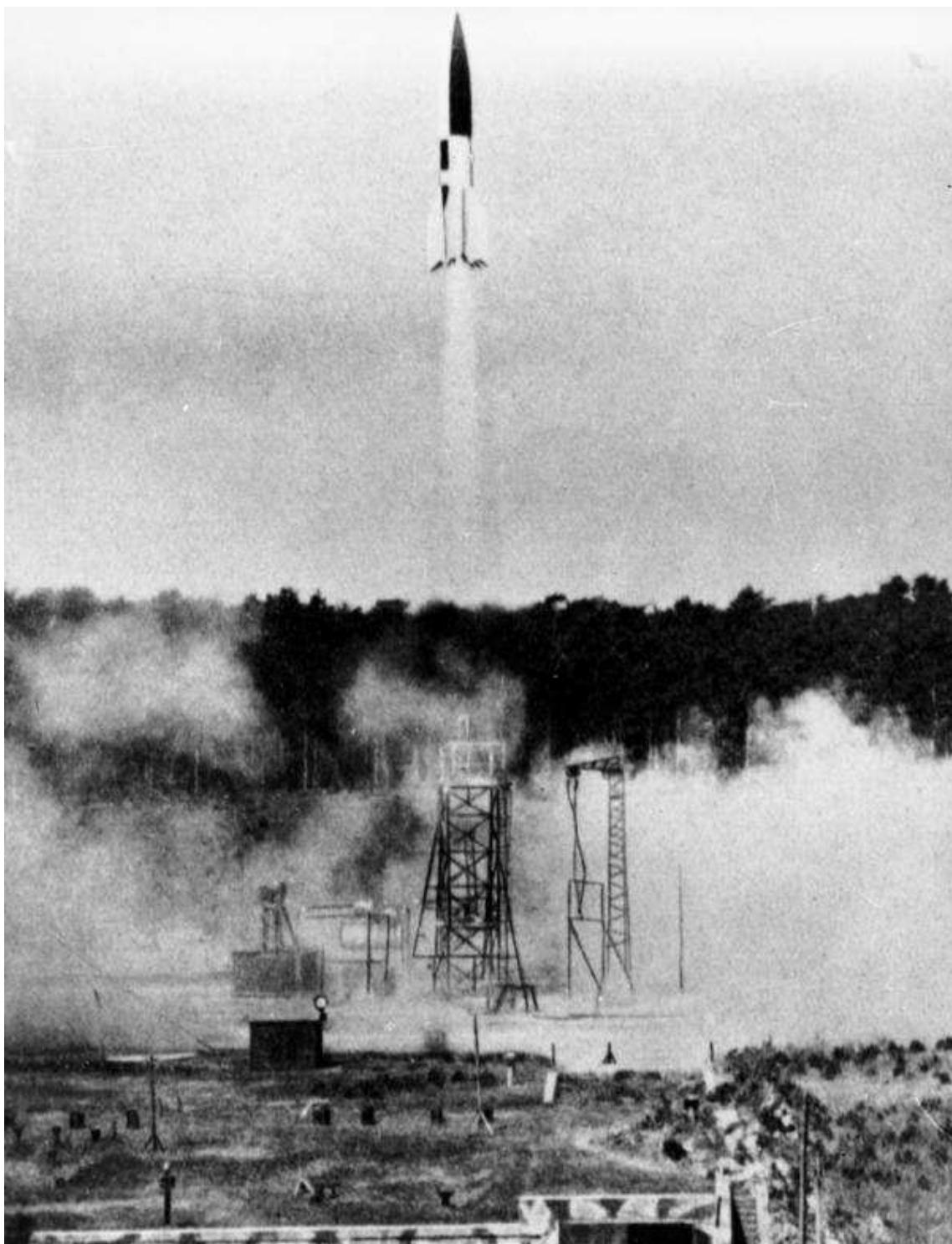


Ciudad de Coventry, tras los bombardeos



Bundesarchiv, Bild 146-1975-117-26
Foto: Lysiak | 1944/1945 ca.

Bomba volante V-1



Bomba volante V-2



Réplica bomba atómica



Hiroshima tras el lanzamiento de la bomba atómica

Producción de aviones de las potencias 1939-1945

	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Estados Unidos	5.856	12.804	26.277	47.836	85.898	96.318	49.761
URSS	10.382	10.565	15.735	25.436	34.900	40.300	20.900
Reino Unido	7.940	15.049	20.094	23.672	26.263	25.461	12.070
Commonwealth británica	2.850	1.100	2.600	4.575	4.700	4.575	2.075
Total Aliados	24.178	39.518	64.706	101.519	151.761	167.654	84.806
Alemania	8.295	10.247	11.776	15.409	24.807	39.807	7.540
Japón	4.467	4.768	5.088	8.861	16.693	28.180	11.066
Italia	1.800	1.800	2.400	2.400	1.600	-	-
Total Eje	14.562	16.815	19.264	26.670	43.100	67.987	18.606

Fuente: <http://www.historiasiglo20.org/ESTADIS/produccionaviones1939-1945.htm>

Dossier 3 | Impacto humano y moral de la Segunda Guerra Mundial

Documento 1 | El Holocausto

El racismo contenido en el ideario nazi comportó un crimen monstruoso que marcó la historia del siglo XX: el Holocausto, es decir, el exterminio de millones de seres humanos, culpables sólo de su origen, de haber nacido judíos.

Desde la subida al poder de los nazis en Alemania, los judíos fueron perseguidos y forzados a llevar un distintivo en la ropa. Durante la guerra fueron obligados a vivir en guetos y posteriormente trasladados a campos de concentración con la imposición de realizar trabajos forzados.

En 1942, los jerarcas nazis decidieron la “solución final”, es decir, la eliminación total de los judíos. Fue entonces cuando los campos se convirtieron en lugares de exterminio masivo para unos prisioneros esclavizados y sometidos a todo tipo de vejaciones.

Manual de materiales escolares de Santillana

Documento 2 | Las condiciones de vida en un campo de concentración

A los prisioneros se les utilizaba para las obras y la ampliación del campo, aunque también hacían trabajos agrícolas, mineros e industriales. (...) La comida era una sopa, en teoría de patatas, col, nabos y un trozo pequeño de carne o manteca (...).

Una vez acabado el trabajo se volvía a pasar revista y después venía el momento de descansar en unos barracones, donde dormían unos 200 presos en un espacio preparado para 40 o 50 personas.

(...) Los castigos eran muy frecuentes. Existían celdas de castigo (de unos 7 m²), donde los prisioneros no recibían comida ni bebida y solían morir al cabo de unos doce días; también había celdas completamente a oscuras. (...) Otros castigos eran las torturas, y una de las más utilizadas consistía en azotar al prisionero con 25 latigazos que él mismo debía contar en voz alta y en alemán; si se equivocaba, volvía a empezar el castigo. (...)

Fragmento extraído de la guía del Museo de Auschwitz, Katowice, 1979

Documento 3 | La cámara de gas

(...) En apariencia, era una inofensiva sala de duchas: techumbre de mosaico, paredes con un friso de azulejos y unas bombillas blancas muy potentes colgadas del techo. De un emparrillado de tubos salían a intervalos regulares las peras de la ducha. La puerta era maciza y cerraba a presión contra un marco de caucho. A través de una contraventana podía observarse desde afuera lo que pasaba dentro.

Una vez cerrada la puerta de la cámara, aquellos desgraciados, desnudos y en completa promiscuidad, esperaban el chorro de agua. De las peras, en lugar de agua salía gas, que pronto saturaba el aire.

Documento 4 | Ejecuciones por gas

Las ejecuciones en masa por gas empezaron en el curso del verano de 1941 y se prolongaron hasta el otoño de 1944. Yo controlaba personalmente las ejecuciones en Auschwitz [...]-

Por “solución final” se entendía el exterminio de todos los judíos de Europa. Tenía orden de dejar en disposición de funcionar los procedimientos de exterminio en Auschwitz el mes de junio de 1941. [...]. Había visitado Treblinka con objeto de ver la forma en que allí se llevaba el exterminio [...]. El comandante de campo me dijo [...] que había empleado gas monóxido y, en su opinión, sus métodos no eran muy eficaces. Así pues, una vez mandados construir los edificios de exterminio, decidí emplear el Ciclón B, ácido prúsico cristalizado que introducíamos en la cámara de gas por una pequeña hendidura. Para matar a las personas que había dentro de la cámara de gas se requerían de tres a quince minutos, según las condiciones climáticas [...]. Ordinariamente esperábamos media hora para abrir las puertas con objeto de sacar los cadáveres. Una vez estaban fuera, nuestro comando especial se apoderaba de los anillos y dentaduras de oro de los cadáveres.

También, de vez en cuando, se realizaban experimentos con los prisioneros; entre ellos, la esterilización y experiencias relativas al cáncer.

La mayoría de personas que morían a consecuencia de tales experimentos habían sido previamente condenadas a muerte por la Gestapo [...].

Rudolph F. Hoss, Declaración del comandante del campo de Auschwitz ante el tribunal de Nuremberg, 1945

Documento 5 | La explosión sobre Hiroshima descrita por el artillero de cola del Enola Gay

«Una columna de humo asciende rápidamente. Su centro muestra un terrible color rojo. Todo es pura turbulencia. Es una masa burbujeante gris violácea, con un núcleo rojo. Todo es pura turbulencia. Los incendios se extienden por todas partes como llamas que surgen de un enorme lecho de brasas. Comienzo a contar los incendios. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... catorce, quince... es imposible. Son demasiados para poder contarlos. Aquí llega la forma de hongo de la que nos habló el capitán Parsons. Viene hacia aquí. Es como una masa de melaza burbujeante. El hongo se extiende. Puede que tenga mil quinientos o quizás tres mil metros de anchura y unos ochocientos de altura. Crece más y más. Está casi a nuestro nivel y sigue ascendiendo. Es muy negro, pero muestra cierto tinte violáceo muy extraño. La base del hongo se parece a una densa niebla atravesada con un lanzallamas. La ciudad debe estar abajo de todo eso. Las llamas y el humo se están hinchando y se arremolinan alrededor de las estribaciones. Las colinas están desapareciendo bajo el humo. Todo cuanto veo ahora de la ciudad es el muelle principal y lo que parece ser un campo de aviación».

Bob Caron, artillero de cola y fotógrafo del B-29 Enola Gay

Documento 6 | Discurso del presidente Truman sobre el uso de la bomba atómica

Los japoneses comenzaron la guerra desde el aire en Pearl Harbor. Ahora les hemos devuelto el golpe multiplicado. Con esta bomba hemos añadido un nuevo y revolucionario incremento en destrucción a fin de aumentar el creciente poder de nuestras fuerzas armadas. En su forma actual, estas bombas se están produciendo. Incluso están en desarrollo otras más potentes. [...] Ahora estamos preparados para arrasar más rápida y completamente toda la fuerza productiva japonesa que se encuentre en cualquier ciudad. Vamos a destruir sus muelles, sus fábricas y sus comunicaciones. No nos engañemos, vamos a destruir completamente el poder de Japón para hacer la guerra. [...] El 26 de julio publicamos en Potsdam un ultimátum para evitar la destrucción total del pueblo japonés. Sus dirigentes rechazaron el ultimátum inmediatamente. Si no aceptan nuestras condiciones pueden esperar una lluvia de destrucción desde el aire como la que nunca se ha visto en esta tierra.

Harry S. Truman.

Documento 7 | Consecuencias de la bomba atómica

Emiko Karatami regresó el 5 de agosto de 1945 a Nagasaki tras pasar varios meses sin ver a su padre. Vivió en una pequeña localidad a 70 kilómetros de la ciudad mientras duró la II Guerra Mundial. “Tenía dos años. Hacía tiempo que no compartía mesa con mi padre. A las 8:15 horas cayó la bomba nuclear”, explica Karatami. Retoma el hilo con la entereza propio de quien ya ha narrado esa historia varias veces. Junto a Hiroshi Miwa, otro superviviente de los bombardeos que supusieron la rendición de Japón en la contienda, esta mujer de 61 años recorre el mundo como testigo de la barbarie para que deje de desarrollarse el armamento nuclear. [...]

Karatami pudo recomponer los que fueron los momentos más trágicos de su vida a través de su hermana mayor. “Mi casa estaba a un kilómetro del punto donde cayó el misil. La casa nos cayó encima. Mi madre me tenía en brazos, pero no me pudo sujetar. Mis hermanos me sacaron de los escombros y me llevaron hacia el río. Todo el mundo corría hacia allí. Mi hermano perdió el oído, mi padre murió a la semana y mi madre al cabo de tres”. [...]

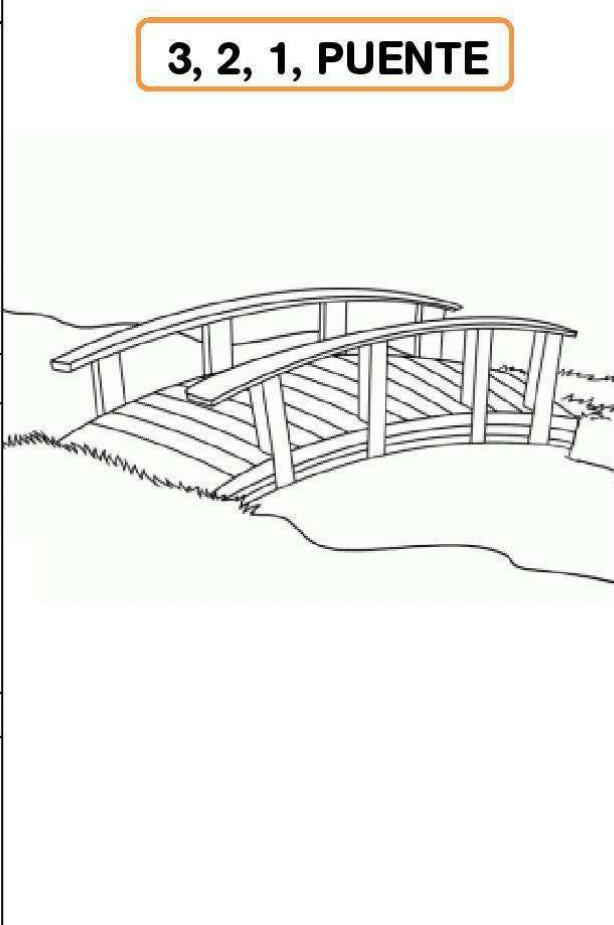
La presidenta de Gensuikyo, Yayoi Tsuchida, aseguró que cerca de 7.000 personas siguen muriendo cada año como consecuencia de los efectos de las bombas. “El problema no radica en las enfermedades que sufrieron los que vivían entonces en las ciudades, sino que estas se transmiten generacionalmente”, señaló Tsuchida. Además, existen también los efectos psicológicos, un lastre contra el que casi no ha podido luchar Karatami. “Me casé a los 19 años sin contárselo a mi novio. Pasó bastante tiempo hasta que me atreví a hacerlo, pero resultó que su familia no lo aceptó y nos separamos”.

“Durante mucho tiempo, no podías decir que eras de Hiroshima o Nagasaki. La gente tenía miedo a contagiarse”, remacha Miwa. Ambos critican al Gobierno de su país, que es ya el segundo comprador mundial de armamento. “Hay acontecimientos que nunca se pueden borrar de la memoria colectiva de la humanidad y, sin embargo, hay quien parece obstinarse en olvidar”, coinciden.

“Dos supervivientes de Hiroshima y Nagasaki recuerdan las explosiones”, en El País, 25 de junio de 2004

Respuestas iniciales

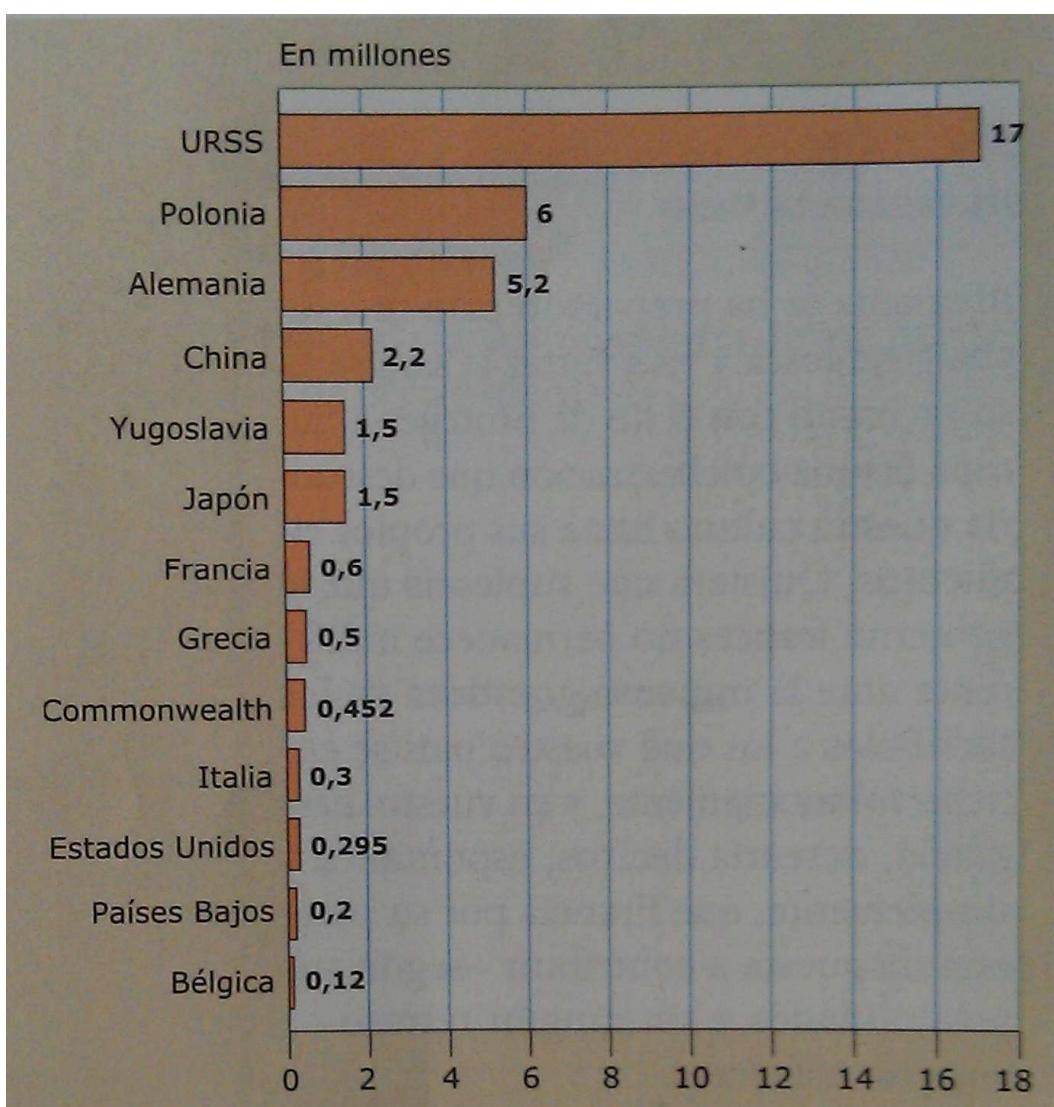
3 IDEAS
2 PREGUNTAS
1 METÁFORA

**Respuestas finales**

3 IDEAS
2 PREGUNTAS
1 METÁFORA



Europa tras la Segunda Guerra Mundial



Número de bajas humanas de la Segunda Guerra Mundial



Dresde tras los bombardeos



Conferencia de Yalta



Bibliografía empleada en el diseño de la Unidad Didáctica

- Calaf, R. (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de la Historia, Barcelona, Oikos-Tau.
- Elliot, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona. Paidós.
- McKernan, J.. (1999). *Investigación-acción y currículum* (pp. 205.208). Madrid: Ediciones Morata.
- Morales Vallejo, P. (2009). *Se profesor, una mirada al alumno* (pp. 99-158). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Paul, R. & Elder, L. (1995). Critical thinking: content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19 (2), 34-35.
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Edecalational Research*, 30, 305-324.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J.A., González, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez, J.L., Solà, P., Tort, A., Vila, I. (2013). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- VanSledright B. (2002). *In search of America's Past. Learn to Read History in Elementary Schools*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Bibliografía Segunda Guerra Mundial

- Artola, R. (2007). *La Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa: 1914-1945*. Barcelona: Crítica.
- Del Pozo, M. (Dir) (1982). *Crónica militar y política de la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Sarpe.
- Fiorani, Flavio (2002). *Atlas ilustrado de la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Susaeta.
- García de Cortazar, F. (Dir) (2004). *El Siglo XX. Diez episodios decisivos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobsbawm, E.J. (1995). *Historia del Siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Martínez Carreras, J.U. (1999). *Introducción a la historia contemporánea, El Siglo XX, vol. 2*. Madrid: Istmo.
- Overy, R. (2005). *Por qué ganaron los aliados*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Parker, R.A.C. (1998). *Historia de la Segunda Guerra Mundial*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Traverso, E. (2011). *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)*. Valencia: Prensas Universitarias.

Libro de texto de la asignatura

- FERNÁNDEZ ROS, José Manuel., GONZÁLEZ SALCEDO, Jesús., RAMÍREZ ALEDÓN, Germán (2008): Historia del mundo contemporáneo para 1º de Bachillerato, Editorial Santillana, Madrid.