



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias
Sociales

Memoria del Máster

Teaching and learning Social Sciences

Notes of a Master Degree

Autor/es

ALBERTO PÉREZ CAÑIBANO

Director/es

FRANCISCO JOSÉ ALFARO PÉREZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2015/2016

ÍNDICE

0. Introducción	3
1. Acerca de la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica	4
A- ¿Qué implica ser profesor de secundaria hoy en día? Un debate complejo	
B- Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. El fomento de la educación crítica y en valores para una convivencia social democrática.	
C- Reflexión sobre las competencias del docente. El Máster de Formación del profesorado a través de la teoría y la práctica	
2. Reflexión acerca de los proyectos elegidos: Unidad Didáctica y Practicum II	21
A- ¿Por qué estos y no otros?	
B- La Unidad Didáctica: El Periodo de Entreguerras (4º ESO Ciencias Sociales)	
C- Practicum II: Mi experiencia docente en el IES Pedro Cerrada: Preparación previa y aplicación práctica en el aula.	
3. Conclusiones y propuestas para el futuro	32
4. Bibliografía	37
ANEXO 1: UNIDAD DIDÁCTICA PERIODO DE ENTREGUERRAS	39
ANEXO 2: PRACTICUM II	53

0. Introducción

El trabajo ante el que nos encontramos se plantea como una memoria fruto de las experiencias adquiridas tanto de manera teórica como prácticas desarrolladas durante el Máster de Formación del Profesorado. Es, por lo tanto, fruto de la reflexión personal interna así como del bagaje teórico y práctico desarrollado en el curso. Por lo tanto, este trabajo pretende ser un punto de llegada y, a la vez, de partida.

De llegada, porque supone la culminación de un año académico cargado de novedades en el que ha tenido lugar el comienzo de la formación de profesor del autor de éste trabajo. Numerosos elementos como que para enseñar es fundamental tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno; partir de sus necesidades y conocimientos previos; que para enseñar hacía falta una transposición didáctica; y en, definitiva, que los contenidos no lo son todo y que hay que fomentar las “competencias básicas” y el “aprendizaje significativo”; eran totalmente desconocidos al comenzar el Máster y ahora, como podrá apreciarse en las páginas que siguen, forman parte del vocabulario habitual, como algo imperiosamente necesario para ejercer el oficio. También es un punto de partida, y dicho todo lo anterior no resulta extraño el porqué. Este Máster además de habilitar oficialmente para la docencia ofrece una serie de claves, procedimientos, metodologías y criterios que aplicar al proceso de enseñanza, a la par que introduce dentro del marco contextual, teórico y legal, se hace obvio por ello, que es el punto de partida desde el que programar una futura acción docente.

El presente trabajo se organiza en torno a dos grandes apartados temáticos con una estructura tripartita. Uno primero que hemos titulado “acerca de la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica”, en el que realizamos una reflexión de lo que implica ser profesor de secundaria a día de hoy, desde la perspectiva general y la específica de las Ciencias Sociales. Además se realiza un recorrido por las cinco competencias que se establecen para superar el máster, reflexionando sobre ellas a través de las asignaturas. La presencia de bibliografía especializada en el primer apartado se debe a que a este, aunque también es fruto de las experiencias del máster, se le ha querido dar la forma de marco teórico sólido desde el que afrontar la futura profesión docente. El segundo apartado agrupa dos de los grandes trabajos realizados durante el curso, la Unidad Didáctica y el Practicum II (adjuntado en los anexos) en este caso, trazando sus relaciones y reflexionando críticamente sobre ellos.

Por último, a modo conclusorio a todo el trabajo realizado una reflexión global así como una serie de propuestas fruto de la reflexión anterior.

1. Acerca de la profesión docente: marco teórico y experiencia práctica

A- ¿Qué implica ser profesor de secundaria hoy en día? Un debate complejo

No cabe la mínima duda de que el sistema educativo es uno de los pilares fundamentales de las sociedades desarrolladas. Lo cual implica que la formación de los docentes se convierte en un aspecto de máxima relevancia.

Para tratar esta cuestión cabe realizar un recorrido histórico por la historia de nuestra educación, haciendo especial hincapié en la formación de los profesores, lo que sin duda nos permitirá obtener una visión más sosegada de ante qué nos encontramos. Para ello, vamos a hacer uso del trabajo de González (2010), el cual señala tres hitos legislativos en la conformación del docente de secundaria tal como es concebido en la actualidad.

En primer lugar, la Ley General de Educación (LGE, 1970), aún durante el franquismo, también llamada Ley Villar-Palasi por el ministro que la impulsó, desvinculó el profesorado de enseñanza media del de enseñanza universitaria, debido al cambio que se produjo en su concepción y sus funciones. Se instauró así el denominado Certificado de Aptitud Pedagógica, el “CAP”, concebido como requisito para que los licenciados pudieran impartir clase en la enseñanza secundaria (el Bachillerato Universal Polivalente). El hecho de que se tratara de un certificado y no un título universitario nos habla de que la formación del profesorado todavía no se concebía como un saber científico (González, 2010).

El segundo hito se corresponde con la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), momento en que se constituyó la Educación Secundaria Obligatoria que ocupaba cuatro años. Es decir, con la nueva ley, las funciones del profesor supusieron un 66,6% de las responsabilidades de secundaria, y tan sólo un 33,4%, durante dos escasos años, para el Bachillerato. La ESO se ha consolidado como un nivel educativo que, aunque superior a la Primaria, tiene un

carácter general, básico, obligatorio y gratuito. Esto implica que las atribuciones del profesor de secundaria estén ahora cercanas a las del maestro de primaria, es decir, asegurar la formación básica y general, no siempre científica, de todos los ciudadanos. Así, las atribuciones propedéuticas de paso a la universidad quedarían reservadas para el Bachillerato, que además pierde parte de su carácter selectivo para concebirse como un puente hacia una enseñanza universitaria que también se ha generalizado (González, 2010).

El tercer hito que señala el autor surge con la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006), cuya aplicación se desarrolló al calor del “Proceso Bolonia” (Espacio Europeo para la Educación Superior). Con esta ley la formación del profesorado se convertiría en un máster docente cuyo objetivo era “enseñar a enseñar”, iniciado en el curso 2009/2010, y la docencia en secundaria pasaba a ser en toda Europa una profesión regulada.

Así pues, podemos apreciar como a finales del siglo XX y principios del XXI se ha dado un cambio histórico en cuanto a la educación. Los tres niveles: primaria, secundaria y educación universitaria se han ido uniendo y entrelazando a la par que las sociedades contemporáneas han aumentado los años de escolarización obligatoria así como han ampliado las exigencias y competencias de la ciudadanía (González, 2010). Esto implica que la educación, entendida en un primer momento como una selección, haya dado paso a la educación entendida como derecho y deber generalizado.

La educación secundaria, se establece por lo tanto como una educación básica continuadora de la educación primaria por lo que el profesor debe apostar por lo que se denomina “formación permanente” o *Lifelong learning*.

El profesor de secundaria se enfrenta pues a un currículo de cuatro de cuatro años de educación básica y obligatoria y a dos de carácter más científico y propedéutico preuniversitario. Esto implica un fundamental cambio conceptual ya que el profesor adquiere mayores responsabilidades educativas acercándose más, en proporción, al maestro de primaria, que al profesor universitario, siendo fundamental trabajar con competencias básicas que permitan el desarrollo adecuado del alumnado (González, 2010).

El profesor de secundaria, en este caso el de Ciencias Sociales, no puede obviar, pese al apego intelectual que le pueda unir a su disciplina madre, los continuos procesos

de cambio social, así como la necesidad de optar por inculcar al alumnado unos valores ciudadanos. Es cierto, que los institutos de secundaria siguen precisando de docentes que manejen con soltura sus disciplinas, pero estos deben adecuarse a las necesidades de la sociedad y de los alumnos, por lo que es necesario que se vean transformados en profesores de secundaria, es decir, en docentes capaces de realizar esa transposición didáctica desde el “saber del sabio” al “saber enseñado”.

La transposición didáctica es un concepto ideado por Chevallard (1991), en referencia a la didáctica de las matemáticas. Básicamente se refiere a las transformaciones que sufre el conocimiento científico en el proceso para ser enseñado y comprendido. Es necesario porque el alumno no puede llegar por sí solo a la complejidad de las ciencias sin el saber del sabio.

El conocimiento que se enseña sufre transformaciones respecto al saber del sabio o conocimiento científico en el proceso de ser enseñado y comprendido. El alumno no puede llegar a la complejidad de la ciencia sin la descomposición o fragmentación del “saber sabio”. Así, el profesor, conocedor de los saberes científicos, que son primeros en el tiempo, hace de “filtro de la comunicación de la comunicación entre el conocimiento y el alumno” (Sobejano y Torres, 2009: 21).

De acuerdo con estos principios, la Historia y la Geografía que se enseña es un modo de transformación del conocimiento historiográfico y geográfico, sin afectar a su rigor científico, que se modifica o mas bien se adapta para que pueda ser comprendido y aprendido, aglutinándose a su vez bajo la concepción genérica de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, aunque el saber científico continúe siendo el elemento de anclaje de la práctica docente, el profesor ya no debe ser un mero transmisor de conocimientos, sino que el hecho de que la secundaria consista en llevar a cabo una educación de tipo general, básico y obligatorio, lo acerca a una necesaria profesionalidad en torno a la pedagogía y la didáctica. Entendida la primera como la organización de la enseñanza tomando como protagonista y punto de partida a quien se desea educar, en este caso, alumnos entre los 12 y los 16 años (y de los 16 a los 18 en el caso del Bachillerato), atendiendo a sus necesidades cognitivas, la adecuación de los contenidos, la motivación y su desarrollo competencial. Y la segunda como aquella disciplina que se encarga de la técnica y los medios de enseñanza, que adquiere un carácter específico en relación con las disciplinas científicas en torno a las que se configuran los currículos de enseñanza.

Así, si hubiera que responder al interrogante que titula este apartado- ¿Qué supone ser profesor de instituto hoy día?- deberíamos responder que por encima de todo, aunque deba ser un especialista en su materia, al ser la educación secundaria una educación general, básica e inclusiva, es decir, válida para todos, el profesor debe ser capaz de hacer frente a esta realidad, con vocación y competencia, pudiendo transformar el saber científico en un conocimiento significativo comprensible por los alumnos y, a la vez, educar en competencias que preparen a los discentes para una sociedad de frenéticos cambios.

Además, a su vez, la existencia de un Bachillerato que sirve como preparatorio para la universidad habla supone una duplicidad de sus funciones, ya que en esta etapa sí que vemos como las materias tienden a la especialización.

B- Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. El fomento de la educación crítica y en valores para una convivencia social democrática.

En el apartado anterior hacíamos hincapié en la necesidad de que el “saber del sabio” debe ser adecuado para poder ser transmitido a los alumnos, es decir, se hace necesario reelaborar el conocimiento para darle una función educativa. Esto quiere decir que los esquemas lógicos academicistas aprendidos por el alumno en la universidad difícilmente pueden ser captados por los alumnos sin un tratamiento didáctico previo, esto es lo que Isidoro González (2010) denomina la necesidad de un “imaginario educativo” para transponer el conocimiento científico en “conocimiento educativo”. Se trata en el fondo de algo incuestionable, la necesidad de pasar de ser historiador, geógrafo o historiador del arte a ser profesor de historia, geografía e historia del arte, o todavía más allá, profesor de Ciencias Sociales, área de conocimiento fijada en el currículo.

Las Ciencias Sociales, desde el punto de vista educativo, suponen la transposición didáctica del espacio y el tiempo. Como señala Comes se trata de “categorías del pensamiento humano” que influyen directamente en las representaciones que nos hacemos del mundo y que, por ello, son ejes organizadores de nuestro área de contenidos. “Espacio y tiempo son entidades mentales, esquemas de orientación e información estratégica que sirven para poner en orden y relacionar la realidad que percibimos” (Comes, 1997: 170).

Así, las Ciencias Sociales deberían enseñar a pensar bajo los auspicios del espacio y el tiempo.

Aunque para alguien que se dedica a ellas, alguien que ha estudiado un grado de Historia pudiera resultar una pregunta aparentemente innecesaria, debemos aquí reflexionar sobre el porqué de enseñar Ciencias Sociales. Siguiendo a Benejam (1997) lo hacemos para que los alumnos y alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos de un sistema democrático y alternativo, donde se respete la dignidad individual y de los demás, así como los rasgos propios y diferenciados de las comunidades que lo componen y con las que el alumno tiende a identificarse. Se trata, en definitiva, como función esencial de las Ciencias Sociales, de fomentar el pensamiento social conjuntamente con el pensamiento crítico.

El problema de la enseñanza de las ciencias sociales aparece cuando “la enseñanza sólo se concibe como transmisión de información y el aprendizaje como una reproducción de la misma” (Pagés, 1997: 153). Esto provoca que el alumno o alumna transforme el conocimiento en una rutina memorística académica y que éste quede desvinculado de la aplicación a las reflexiones cotidianas de su vida. Se trata pues de contribuir a través de las Ciencias Sociales al desarrollo por parte del alumno del pensamiento crítico y reflexivo, conjuntamente con la capacidad de indagación y aplicación del conocimiento a las cuestiones de tipo social.

La dificultad de enseñar a pensar socialmente, fundamentalmente vienen dada porque la comprensión siempre va unida a la información. La segunda es algo meramente almacenado y la primera permite el saber aplicado a través de sugerencias y deducciones. Se trata, como refieren Richard Paul y Linda Elder (1995) de que “el contenido es, en última instancia, nada más y nada menos que un modo de razonar”. Así como no hay forma de saber matemáticas sin aprender a resolver problemas, tampoco hay forma de aprender historia y ciencias sociales sin ser capaces de resolver o pensar cuestiones de tipo social- obviamente teniendo en cuenta las diferencias del tipo de disciplina- más allá de la información factual. Para aprender y aprehender un compendio de contenidos hay que aprender a pensar con los conceptos que lo definen, a darles aplicación práctica y crear representaciones con ellos frente a su consideración como secuencias memorísticas.

A este efecto, una dificultad en las ciencias sociales es la existencia de currículos inabarcables con pretensiones totales en cuanto a contenidos que obligan a la propia metodología expositiva de la historia factual de manera superficial. Esta realidad impide centrar las clases en el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como el “proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana”. (Pagés, 1997: pp. 160). Es decir, la consecución de capacidades por parte del alumnado que le permitan aplicar las Ciencias Sociales a su propia realidad.

C- Reflexión sobre las competencias del docente. El Máster de Formación del profesorado a través de la teoría y la práctica

Este tercer apartado voy a dedicarlo a las once competencias docentes que dicho Máster establece como base para afrontar con éxito y la necesaria profesionalidad el acceso a la posibilidad de optar a la consecución de un puesto de profesor en un centro público.

Como decíamos se establecen once competencias docentes siguiendo la Orden Ministerial ECI/3858/2007, del 27 de diciembre, “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. También se tienen en cuenta las modificaciones a esta orden presentes la Orden EDU/ 3498/2011, del 16 de diciembre (Apartado 3. Competencias, en la Orden ECI/3858/ 2007 se denominaba Apartado 3. Objetivos: Competencias que los estudiantes deben adquirir),

A continuación, voy a enumerar las competencias así como una reflexión profunda acerca de cómo las diversas asignaturas del máster han contribuido a la obtención de dichas competencias.

Las 11 competencias del profesorado según el marco legislativo

1.- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos [...]

2.- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previos de los estudiantes [...]

3.- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4.- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en su planificación colectiva; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptas a la diversidad de los estudiantes.

5.- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6.- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7.- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8.- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9.- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

10.- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11.- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Dichas competencias no están directamente vinculadas a las competencias adquiridas en el Grado, en este caso en el Grado de Historia, sino a una formación

pedagógica y didácticas específicas, que van desarrollándose en los dos periodos en los que se divide el Máster.

Las once competencias citadas con anterioridad podemos simplificarlas en cinco, desarrolladas por sus dos módulos (genérico y específico) a lo que añadiremos los Practicum, y desde donde vamos a trazar nuestra reflexión a través de la experiencia del curso (contexto de la actividad docente; interacción y convivencia en el aula; procesos de enseñanza-aprendizaje; diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de actividades de aprendizaje).

1.- Contexto de la actividad docente

Dicha competencia consiste en la capacidad para integrarse en la realidad del propio oficio del profesor de secundaria.

Es preciso, para ello, conocer dos cuestiones clave: En primer lugar, el marco legislativo e institucional en el que se formulan los contenidos del currículo, los objetivos, las orientaciones metodológicas, los criterios de evaluación y las competencias que los discentes deben alcanzar. En segundo lugar, el contexto social donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, las realidades sociales y familiares que pueden influenciar en la actuación docente.

Para lograr de manera satisfactoria esta competencia es preciso destacar una serie de experiencias en el Practicum. Primero, hay que hacer mención a la asignatura de nombre homónimo, es decir, *Contexto de la actividad docente*, la cual estaba dividida en un apartado referido a la evolución histórica de la legislación y otra al contexto sociológico.

De la realización de esta asignatura se extrae, desde el punto de vista sociológico, que la sociedad en la que nos encontramos, a caballo entre lo inmediato y lo global, lejos de significar el fin de la Historia, ha supuesto su aceleración y el surgimiento de una “era de la información y el conocimiento”, según el celebrado trabajo del sociólogo Manuel Castells. Esto ha supuesto la aparición de una serie de elementos definitorios muy influyentes en la educación que el docente no puede desconocer. Dichos elementos serían el multiculturalismo, la necesidad del alumnado de aprender idiomas enfocados a una sociedad basada en el intercambio, la adaptación de las TICs como una herramienta esencial para la enseñanza, así como la necesidad de educar en competencias básicas

que aseguren el desarrollo de una ciudadanía en plenitud basada en valores democráticos.

Además de esos criterios de carácter general que parecen definir la sociedad actual, es necesario tener en cuenta el contexto más inmediato, es decir el propio emplazamiento físico distribuido por barrios, así como el nivel económico del instituto. Además, se deben tener en cuenta las nuevas realidades familiares, más diversas y heterogéneas que en el pasado de cara a programar la actividad docente.

Desde el punto de vista del marco legal, podemos deducir el hecho de que la legislación educativa afecta de manera directa a la orientación que se le otorga a la educación, siendo a la vez causa y consecuencia del contexto social. Como señala Moreno (2005, citado en Alonso y Blázquez; 2010: p. 169): “Una educación secundaria de mala calidad e irrelevante acaba empujando a buena parte de los jóvenes a fracasar o a abandonar, lo que conduce a una grave crisis de legitimidad de todo el sistema educativo, sobre todo cuando un subsector que tiene la obligación de ser inclusivo, se convierte, de hecho en excluyente”

Conocer el contexto resulta fundamental para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera efectiva y significativa. El mayor acercamiento ha sido durante los períodos de prácticas. En el Practicum I pudimos comprobar como la legislación establecida, a través del currículo autonómico, se plasma dando vida a la actuación docente en un centro, el IES Pedro Cerrada en este caso.

Esto nos permitió trabajar con documentos fundamentales tales como el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan de Atención a la Diversidad etc. Esto tenía como objetivo conocer la jerarquización de los mismos para tratar de aproximarse al funcionamiento del IES, tarea que pese a resultar tediosa resultó muy instructiva a la hora de comprobar cómo se organiza el centro docente.

2. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta competencia a través de la asignatura que lleva su mismo nombre *Procesos de enseñanza y aprendizaje* nos permite extraer al menos tres cuestiones clave que se han de tener en cuenta en la medida en que pueden traducirse en actuaciones reales a la hora de preparar la experiencia del Practicum.

Estas son, en primer lugar, la necesidad de partir de conocimientos previos de los alumnos. La necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos nos habla de la relevancia de su propia percepción el proceso de aprendizaje, siguiendo los principios de psicología cognitiva de corte constructivista de las teorías de Vigotsky. El psicólogo bielorruso planteaba que las personas aprendían mediante la existencia de estímulos creados por el sujeto combinados por estímulos del medio. No se aprende por imitación como deducía el conductismo, ni construyendo su propio conocimiento como señalaban las tesis de Jean Piaget, sino reconstruyendo experiencias personales durante la interacción con el medio social. Siguiendo a Pilar Benejam, el contexto cultural en el aprendizaje es fundamental “porque brinda un conjunto de estructuras de significados a través de las cuales las personas dan forma a sus experiencias” (Benejam, 1997: 55)

Las mentes de los alumnos no son libros en blanco que, mediante el proceso de enseñanza- aprendizaje van adquiriendo conocimientos. La psicología cognitiva ha sustituido al conductismo lo cual supone que comienza a dársele una mayor importancia a los conocimientos previos de los alumnos. Debemos, por lo tanto considerar sus preconcepciones y sus ideas para que puedan construir sobre ellas el conocimiento científico. Consiste en fomentar el grado de madurez potencial del alumno, donde el papel del docente es fundamental, al ser un facilitador, ya que parte de las estructuras lógicas del alumno y trata de impulsarle a pensar según los términos del “saber sabio” a través del imaginario educativo. Lo fundamental es fomentar el paso de los discentes de “alumnos”, aquellos que deben ser guiados, a “estudiantes”, aquellos que han alcanzado un grado de madurez intelectual que les otorga una capacidad crítica para buscar sus propias fuentes de conocimiento e información.

El segundo tipo de dificultades en cuanto al conocimiento previo de los alumnos vino dado por la propia vida ajetreada del instituto. La propia temporalización del curso (evaluaciones, viaje de estudios) hizo que el tema de la I Guerra Mundial, en cuyas consecuencias empezamos nuestra unidad didáctica, no fuera visto con la suficiente profundización.

Parece claro, y más en la enseñanza de la Historia, que no se puede tratar de enseñar de manera significativa la disciplina si no se han comprobado previamente que se manejan bien los elementos o conceptos estructurantes. No podemos tratar de construir el tejado

si no se han puesto los cimientos de la casa, es decir, dar por sabidos conceptos, habilidades o periodizaciones que no están sistematizados por el alumno.

En segundo lugar, la necesidad de reorientar las clases con una intención motivadora. Es fundamental, tal y como vengo repitiendo a lo largo de todo el trabajo que el docente debe tener en cuenta cuales son las necesidades y las inquietudes de sus alumnos. No debemos olvidar que ellas y ellos son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, quedando el docente como un mero guía. Los alumnos deben ser capaces de construir su propio aprendizaje, siendo el docente un enlace necesario entre el saber científico y la transformación del mismo en aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

No se trata de llevar a cabo una banalización de la formación, sino de saber adaptarse a las necesidades del aula, así como saber establecer cuáles son los criterios adecuados para lograr los mejores resultados posibles.

Dichos resultados no consisten en una calificación numérica, la cual pese a ser necesaria tiene componentes segregadores que considero negativos, sino en llevar a cabo procesos de enseñanza- aprendizaje cualitativos, los cuales difícilmente son calificables mediante procedimientos matemáticos, sino que son estructurantes y precisan de una valoración individualizada.

En tercer lugar, la necesidad de considerar la evaluación como un elemento permanente la cual está orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No cabe duda de que, como señalan Arambuzabala y Vega (2010: pp. 81), “la evaluación pone de manifiesto nuestro concepto de lo que es enseñar y lo que es aprender”.

Un modelo de evaluación antiguo no disocia la diferencia entre evaluar y calificar. El acto de evaluación se asocia con poner notas y con ello medir los resultados finales del proceso de enseñanza. Esto es lo que se conoce como evaluación sumativa o final, que prima “las funciones de certificación y selección del alumnado sobre las funciones de orientación y guía” (Quinquer, 1997, b: 124). Por lo tanto, es necesario tender a una evaluación formativa y continua que enfatice en las cuestiones puramente cuantitativas centrándose en las cuestiones cualitativas a través de la observación, la entrevista o los diarios de trabajo en el aula.

Se hace necesaria una evaluación que se integre en el proceso de enseñanza, para detectar las dificultades y poder adaptar las metodologías a la realidad del aula. Consiste en adecuar la pedagogía, para así tratar de gestionar los fallos y reforzar los éxitos, sobre todo en la educación secundaria, etapa básica y obligatoria, que tiende a la inclusión y a la no segregación.

La experiencia que supone el Practicum, dada su escasa duración temporal, la inexperiencia del aspirante a ejercer la docencia y el conocimiento superficial que se tiene de los grupos con los que se ha trabajado, no permite poner en práctica criterios tan ambiciosos como los aquí expuestos. Sin embargo, y teniendo siempre presentes las limitaciones, sí se pudo hacer un “simulacro”. La evaluación para comprobar los conocimientos previos de los alumnos se desarrolló de manera cotidiana, haciendo especial énfasis en la primera de las sesiones.

La participación constantemente de los alumnos me permitía observar, a grandes rasgos, cuáles eran los conocimientos que se habían asentado, cuestión fundamental a la hora de proseguir con la unidad.

Esta forma de trabajar, que se caracteriza por la pretensión de fomentar participación del alumnado permitía hacer las clases más dinámicas, cuestión que no siempre se conseguía pero a grandes rasgos puedo tildar de satisfactoria.

Además para tratar de simular la evaluación formativa, en las clases se compaginaban explicaciones expositivas con ejercicios y actividades prácticas que los alumnos debían de entregar. Quizá considerar que fue aplicada una evaluación continua durante las sesiones del Practicum no es cierto, no obstante, sí que hubo una intencionalidad clara por mi parte de eludir la evaluación tradicional, dando lugar a un proceso más acumulativo, que permitiera un desarrollo más individualizado y sosegado de la evaluación. Si bien es cierto que no resultó sencillo por las propias condiciones en los que se desarrolló, hubo una clara intencionalidad por mi parte de realizar una evaluación al servicio del aprendizaje de los propios discentes.

3.- Interacción y convivencia en el aula.

La competencia a la que nos referimos se trabajó en la asignatura del mismo nombre, *Interacción y convivencia en el aula*, la cual se desarrollaba desde los postulados de la psicología evolutiva y la psicología social.

El apartado referido a la psicología social me fue de gran interés, ella que estaba encaminado a la concepción del espacio del aula como un grupo con un proceso determinado, unos roles concretos y unas relaciones de poder y diferentes tipos de autoridad según la diferente actuación del docente.

Respecto a la psicología evolutiva, por una parte aprendimos las características esenciales de la adolescencia, entendida como una etapa de la vida con grandes cambios en el desarrollo físico y cognitivo y, por consiguiente, en cuestiones relacionadas con el concepto de uno mismo, la identidad y la personalidad.

Es preciso insistir en que el profesor no es el protagonista del aula ni del proceso de enseñanza- aprendizaje, y desde esa visión, en segundo lugar, planificar la acción docente incidiendo en las características y necesidades de los verdaderos protagonistas, los alumnos, en pos de contribuir a su desarrollo y crecimiento.

Será fundamental, por lo tanto, la función tutorial intrínseca a la profesión docente de cara a orientar el trabajo con los alumnos. Un elemento problemático a este efecto suele ser el elevado número de alumnos por grupo (treinta en uno de los grupos con los que trabajé durante los Practicum II y III), lo que acaba despersonalizando la acción docente debido a la menor atención individualizada que se le puede dedicar a cada alumno.

Este apartado que trata de la Interacción y la convivencia en el aula me permite comentar dos asignaturas optativas que he realizado durante el Máster, las cuales están plenamente vinculadas con las cuestiones que venimos tratando. Estas son “Educación emocional en el Profesorado” y “Habilidades comunicativas”. Ambas pretenden aportar a los futuros docentes cuestiones que vayan más allá de la mera formación psicopedagógica, es decir, suponen el planteamiento de que la docencia parte de unos conocimientos previos adquiridos con anterioridad (en mi caso en el Grado de Historia), los cuales se van a complementar con conocimientos acerca del sistema educativo, aspectos legislativos, así como psicológicos. No obstante, para ampliar la calidad docente se hace necesario pulir otros aspectos más ligados a cuestiones emocionales por un lado y comunicativas por el otro.

La asignatura de Educación Emocional tiene como pretensión formar a los futuros docentes en cuestiones del ámbito de las emociones. El docente no es un mero instructor sino que es una persona que además de transmitir conocimientos va a transmitir valores y elementos adyacentes al propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por lo tanto, se hace necesario que dichos docentes tengan una preparación acerca de cuestiones complementarias, las cuales deberían suponer una mayor calidad docente y por lo tanto una mejora en el propio sistema educativo.

Por otro lado, ya en el segundo semestre del curso he cursado la asignatura de “Habilidades comunicativas”, la cual tiene como pretensión mejorar la calidad de transmisión oral y escrita de los docentes.

No se trata tanto de tratar de mejorar el mensaje o los contenidos de la materia a impartir, ya que estas cuestiones pertenecen únicamente al propio docente, sino en tratar de mejorar las formas en la que se transmite dicha comunicación.

La pretensión es mejorar las capacidades de comunicación, cuestión que creo que es fundamental, ya que todos hemos tenido experiencias con docentes que son buenos comunicadores y con otros que no lo son tanto, siendo los primeros aquellos que lograban penetrar de una manera más satisfactoria en el alumnado.

Mejorar la comunicación, no es únicamente tratar de elaborar un discurso más atractivo, sino hacer uso de los elementos que participan en el propio proceso de comunicación en beneficio del propio proceso. Por lo tanto, tratamos de enfatizar en cuestiones como la comunicación no verbal, la propia gestualidad o las posiciones a mantener en el aula.

Insistíamos al principio del propio apartado en que el docente no es el protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, no obstante, la posibilidad de que éste se encuentre en las mejores condiciones formativas supone de manera evidente una mejora de la calidad del propio proceso. El docente no debe abandonar su carácter de guía o preparador, cediendo el protagonismo a los alumnos, no obstante, debe tratar de abordar el proceso con la mayor preparación posible.

4.- Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Esta competencia fundamentalmente se ha alcanzado a través de las asignaturas de la primera parte de Máster, *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje y Diseño curricular*, junto con la materia *Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia* del segundo semestre. De estas asignaturas podemos extraer fundamentalmente una reflexión sobre la metodología a tener en cuenta a la hora de desarrollar planteamientos curriculares y desarrollar las actividades que articulan la experiencia docente.

Respecto a las cuestiones metodológicas, entendemos que son el camino para alcanzar el fin que deseamos, en este caso didáctico, buscando la mejor forma de organizar las actividades pedagógicas para conseguir que los alumnos aprehendan los contenidos y puedan desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales, es decir, que obtengan un aprendizaje significativo.

Las metodologías tradicionales, las cuales no suponen necesariamente que sean menos eficaces, dan mayor énfasis a las clases expositivas, las cuales tienen mayor relación con la lógica de las disciplinas de las que procede el docente, y no tanto con las necesidades o inquietudes de los alumnos.

El problema fundamental de este tipo de aprendizajes es la facilidad con la que se olvidan ya que son absorbidas de forma superficial, es decir, sirven para aprobar el examen y no conectan con las estructuras cognitivas previas de los alumnos (Quinquer, 1997).

Por lo tanto, a la hora de plantear una metodología apropiada para el aula lo importante no es tanto lo que el profesor enseña sino lo que los alumnos son capaces de aprender.

Nos hemos de centrar pues en aquellos modelos que más que en la explicación del profesor, se centran en la actividad del discente y, que en lugar de primar el elemento memorístico, favorecen la reconstrucción de los conocimientos en sus estructuras mentales. Sin duda son estos últimos los que son más valorados por los alumnos ya que favorecen la comunicación, la participación y la iniciativa para expresar sus ideas.

Desde mi propia experiencia en las el proceso práctico, considero que no hay necesidad de reprobar que la experiencia docente contenga elementos expositivos, lo cual estaría además lejos de la propia realidad. Por un lado, los ratios, más cercanos a los treinta alumnos que a los veinte por aula, dificulta enormemente la preparación de un aprendizaje activo e individualizado para cada uno de ellos. En segundo lugar, los contenidos curriculares a cubrir son de tal magnitud que seguir una dinámica constante de aprendizajes basados en proyectos, supondría reducir enormemente los elementos a cubrir del temario. La pretensión holística de los currículos de Ciencias Sociales quizá resulta excesiva e ineficaz, pero tampoco todos los aspectos tratados en el aula tienen que ser de tipo procedimental, ni debe denostarse la importancia de los contenidos o la ejercitación de la memoria.

5.- Evaluación y mejora de la docencia.

Fundamentalmente esta competencia se considerará potenciada por la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*. Ha consistido en investigar, a través de la propia metodología de la enseñanza de la Historia por conceptos, acerca de los procesos de enseñanza con el objetivo de mejorar la tarea docente en las sesiones dedicadas a trabajar con el Practicum III.

El elemento docente más enriquecedor de la asignatura sin duda ha sido el ponerse en contacto con la metodología de la historia a través de conceptos. Este sistema surge de una constatación señalada por Booth “cuando se trata de información histórica, los estudiantes presentan dificultades mucho mayores para pensar de forma hipotética y deductiva que en otras disciplinas” (Booth, 1983:104).

Parece evidente que los conceptos con los que se trabaja en las ciencias sociales, interdisciplinarios y conectados con otras materias como el arte, la economía o la literatura, tienen en muchos casos un carácter muy abstracto, de difícil aprehensión para quien no tiene unas estructuras conceptuales construidas.

Sin embargo, el hecho de que los discentes no alcancen el pensamiento abstracto, y no de forma generalizada (según las tesis de Piaget), hasta los 16 años no imposibilita para la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia antes de esa edad. No obstante, es necesario tener en cuenta que los niños y adolescentes muestran una comprensión de los conceptos históricos parcial e incompleta. Con el aumento de la edad, mejora la comprensión de los conceptos, en especial los de índole socio-política.

Esta conclusión desprende dos elementos fundamentales. En primer lugar, los alumnos pasan de entender rasgos concretos a otorgarles dimensiones más abstractas. En segundo lugar, se van tejiendo progresivamente redes conceptuales por las que los conocimientos históricos pasan de ser elementos aislados a modo de compartimentos, para comenzar a relacionarse y redefinirse de forma dinámica por su concatenación con los demás elementos, promoviendo una mayor profundidad de análisis (Carretero, 2011).

De este hecho se desprende, que si bien la mente del adolescente no está totalmente formada, desde los supuestos de la psicología evolutiva piagetiana, para trabajar con las abstracciones propias de la Historia y las Ciencias Sociales, con una metodología adecuada, se puede potenciar el desarrollo de los conceptos y al tejido de redes conceptuales que aplicar al análisis. Además, como señala Booth (1983) enseñar historia contribuye de forma significativa a la vida cognitiva y afectiva, modificando cuestiones como las actitudes hacia otros grupos raciales o la menor propensión a

realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas. Esto resulta fundamental ya que desde el punto de vista de la adquisición de competencia, no se enseña historia por los contenidos, sino enfocada a la transmisión de valores ciudadanos, al desarrollo de la inteligencia emocional y la competencia social y ciudadana. Parece claro que mejor comprensión de la realidad histórica ha de suponer una mayor empatía social en los discentes.

Lo aquí planteado supone, sin embargo, un cambio de metodología diferente a la de la mera clase magistral de transmisión expositiva, por una más activa que vincule al discente con el objeto de estudio. Si los alumnos no investigan el pasado por ellos mismos, la historia se reduce a una disciplina memorística de personas, fechas o acontecimientos, quedando vacía de su potencial apasionante. Van Sledright (2002) señala que aprender historia, lejos de ser una tarea sencilla, exige procesos de razonamiento complejos, además de la necesidad intelectual de interpretar, imaginar y comprender. Se trata de enseñar a pensar, de que los alumnos aprendan a discurrir con los criterios que requieren las ciencias sociales, lo que conlleva transformar la información factual en un conocimiento aplicado, es decir, significativo y útil.

Para lograr este ideal hay que tener en cuenta que los estudiantes no hacen frente a la situación de aprendizaje con la mente en blanco, sino que tienen algún tipo de preconcepción, es decir estructuras preexistentes desde las que se construye el conocimiento. Desde este modelo mental preexistente, el docente tendría que facilitar dos procesos ordinarios de aprendizaje, revisión y asimilación, de cara a que el alumno potencie su comprensión conceptual. En primer lugar, la revisión que se produce ante la percepción de una contradicción: el estudiante puede revisar su preconcepción incorrecta. En segundo lugar, la asimilación de la nueva realidad conceptual en sus estructuras mentales. La clave está en que, a través de estos procesos de revisión y asimilación, el alumno pueda realizar un cambio conceptual, esto es, una mejora cualitativa de su sistema de conocimiento.

Este método por conceptos no consiste en un profesor que explica todas las claves, sino en una construcción guiada en la que el alumno contribuye a elaborar su propio aprendizaje, esto es, se mantiene activo y no como un mero espectador. Desde estos supuestos se planteó la experiencia de aprendizaje aplicada al aula consistente en otorgar dimensiones al concepto de “fascismo” a través de sus elementos definitorios.

El proyecto no se realizó al margen de las clases ordinarias, sino integrado en las mismas. Las explicaciones previas, partiendo de las consecuencias de la I Guerra

Mundial, fueron especialmente útiles para poder sumergirnos posteriormente en el aprendizaje conceptual. Por lo tanto es imposible disuadir las clases previas respecto de las referentes a la realización del propio proyecto de innovación, quedando por lo tanto articulado en un mismo planteamiento en la propia Unidad Didáctica.

2. Reflexión acerca de los proyectos elegidos: Unidad Didáctica y Practicum II

A- ¿Por qué estos y no otros?

Este apartado consiste en la selección de dos proyectos de gran calado llevados a cabo a lo largo del Máster. No estamos ante una elección aleatoria, sino que atendiendo a los objetivos de éste trabajo he optado por incorporar dichos trabajos.

Creo necesario antes de entrar a valorar cada uno de ellos, así como a deconstruir los mismos tratando de analizar cuáles han sido las aportaciones, los resultados y la valoración que puedo hacer de cada uno de ellos, que es preciso una pequeña justificación razonada respecto de mi elección.

En primer lugar, he seleccionado la Unidad Didáctica, elaborada para adquirir las competencias de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades de Geografía e Historia”, así como para guiar la intervención en el aula durante los Practicum II y III. El segundo trabajo elegido es el propio Practicum II. Esto se debe a que el período de prácticas puede considerarse de los de mayor calado en cuanto a experiencia y relación con la futura acción docente. Es decir, he optado por seleccionar el necesario trabajo previo que he tenido que realizar antes de acometer la compleja tarea de intervenir en el aula como docente, así como las primeras sesiones donde he desarrollado dicho trabajo previo.

Además, tratando de ser honesto, he de explicar que si bien no he tenido dudas a la hora de elegir la Unidad Didáctica como uno de los trabajos seleccionados, en el segundo sí que he tenido dudas, ya que no estaba seguro si elegir el Practicum II o el Practicum III, es decir la incidencia en el aula y el proyecto de innovación.

La decisión de optar por el Practicum II se debe al hecho de que ya que estamos ante trabajos realizados y corregidos previamente de la realización de éste trabajo, he elegido

aquel que ha obtenido una mejor valoración por parte de los encargados de su corrección. Creo que es honesto optar por aquellos trabajos que se adecuan mejor a las exigencias del propio Máster, no obstante, el trabajo preparatorio y la adecuación del mismo que supone el Practicum II considero que cumple a la perfección las expectativas que se pretenden en este trabajo final.

La Unidad Didáctica, correspondiente al Periodo de Entreguerras de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO, supone la primera de esas medidas previas de las que hablábamos antes de la intervención docente en el propio aula.

La elección no se debe a los intereses del autor, sino que se trata de una cuestión aleatoria, es decir, una combinación respecto de las materias que impartía el tutor que se me asignó, así como del periodo en el que se desarrollaban los Practicum II y III.

La Unidad Didáctica ha sido inspirada por la Programación Didáctica realizada para las asignaturas “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje” y “Diseño curricular”, formando parte de una concepción más amplia, en cuanto a metodología, distribución de los contenidos y actividades, criterios de evaluación etc., que se aplicarían durante un curso completo. El hecho de que la Unidad Didáctica haya sido un mapa de ruta a seguir le otorga el interés necesario como para incluirla en este apartado, ya que habla de la preconcepción de la docencia, tras haber cursado las asignaturas del máster, que se ha desarrollado en el aula.

Cabe decir, que una vez diseñada la Unidad Didáctica, ésta puede sufrir alguna modificación ya que la adecuación de la misma a la experiencia en el aula supone en ocasiones una gran complejidad. La adecuación a los ritmos del aula o las necesidades de los discentes, en ocasiones, obliga a acometer revisiones de la misma. No obstante, en mi caso traté de adaptarme en la medida de lo posible a la planificación previa que había desarrollado.

Por lo tanto, se prevé imprescindible llevar a cabo una buena planificación de la Unidad, ya que la improvisación, tan necesaria en ocasiones, suele provocar cambios significativos que pueden perjudicar el propio proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se trata pues, de adecuar los contenidos y las actividades a la exigencia legislativa, así como a las necesidades del alumnado. Sin duda, no es algo especialmente sencillo, pero sin duda merece la pena.

El Practicum II, en buena medida, es la aplicación práctica del marco construido con la Unidad Didáctica, es decir, la capacidad de adaptar el trabajo previo a la realidad

del aula. Por lo tanto, supone la capacidad de verificar si los planteamientos desde los que se partía eran correctos.

Dicho periodo práctico se desarrolló a través de ocho sesiones en dos grupos de 4º de ESO, intercalándose con la intervención en un tercer grupo ajeno a las funciones de mi tutor, así como en otros cursos como 2º de Bachillerato. Esto enriqueció la experiencia, permitió la comparación con otros grupos así como la toma de contacto con metodologías o actividades desconocidas. Asimismo, supuso una fuente de inspiración para introducir actividades nuevas o modificar la orientación y la intencionalidad de las planteadas.

Además, he creído necesario incluir las memorias de dichas prácticas, ya que considero que aporta ese carácter de verificación de los supuestos desde la inapelable experiencia práctica directa con los alumnos. No cabe duda de que en ocasiones, los ideales que tiene el profesor están más cercanos a la disciplina de la que proviene que a las necesidades de sus alumnos. Dicha realidad, si bien es comprensible desde el punto de vista del apego que necesariamente existe con la ciencia madre, no puede suponer un exceso de peso que extravíe la función última del mismo: el aprendizaje de los alumnos. El punto de partida de los contenidos necesariamente debe ser la ciencia, lo cual no debe impedir que la transposición didáctica deba estar siempre vigente para fomentar los aprendizajes significativos, objetivo final del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por eso he creído conveniente relacionar la Unidad Didáctica con los resultados del Practicum II, ya que así podremos comprobar en qué proporción esto ha sido así.

La relación de ambos documentos es directa respecto a la metodología, objetivos, criterios de evaluación, contenidos etc. Ambos trabajos plasman la teoría y la práctica que han sido el eje orientador del proceso de enseñanza.

La primera es el resultado del aprendizaje extraído de los conocimientos históricos que me han sido aportados por el Grado y las enseñanzas pedagógicas y didácticas del Máster. La segunda, nos muestra cómo esos esfuerzos de clarificación de la actividad docente se desarrollaron durante la aplicación práctica, es decir, durante la estancia en el instituto.

La Unidad Didáctica se realizó con un conocimiento directo, aunque no profundo, de los grupos a los que iba destinado. Por lo tanto, el documento del Practicum II nos muestra en qué medida los planteamientos seguidos eran los correctos y cuáles deberían

ser mejorados, modificados o incluso eliminados. Todo ello teniendo siempre presente quienes son los destinatarios.

B- La Unidad Didáctica: El Periodo de Entreguerras (4º ESO Ciencias Sociales)

Como comentaba con anterioridad la Unidad Didáctica que me fue asignada no fue elegida por el autor de dicho trabajo, sino que vino estipulada por las condiciones en las que se desarrollaron los acontecimientos. La asignación de un instituto, en este caso el IES Pedro Cerrada en Utebo, así como de un tutor, supuso que tuviera que adaptarme a las condiciones estipuladas. En mi caso, mi tutor tenía asignada la asignatura de Ciencias Sociales en dos grupos de 4º de ESO por lo que consideramos que sería en esos grupos donde yo desarrollaría mi actividad durante los Practicum II y III. Por otro lado, a la hora de elegir la Unidad concreta que me tocaría desarrollar tuvimos en cuenta el periodo en el que se desarrollaban dichas prácticas.

He de decir, que la Unidad era del gusto del autor ya que como graduado en Historia y especialista en el periodo contemporáneo se adecuaba perfectamente a mis gustos, así como a mis inquietudes, facilitando enormemente esa primera experiencia al frente de un aula.

La plena coincidencia de los gustos propios respecto de la Unidad que me tocó impartir permitió dejar a un lado el manual de referencia de la asignatura, así como incorporar planteamientos y actividades desarrolladas personalmente, con el consiguiente enriquecimiento común de la experiencia. Por lo tanto, traté de dejar a un lado el mero acto expositivo de la lección, introduciendo elementos innovadores, utilizando como base componentes audiovisuales, los cuales son más agradables y más atractivos para un alumnado de 15 y 16 años.

La preparación previa de la Unidad, por supuesto se llevó a cabo siguiendo la composición formal que dicta la legislación, no obstante, tuvo siempre como objetivo adecuarse en la medida de lo posible a las inquietudes de un “público” adolescente. Creo que ese es el principal objetivo, captar su atención y tratar de hacerles introducirse en las clases y participar. Solo así podemos pasar de un mero aprendizaje memorístico

que sirve para plasmarlo en las pruebas de conocimientos, al tan ansiado aprendizaje significativo, objetivo final de todo docente.

La Unidad Didáctica, tal y como comentaba con anterioridad, se elaboró siguiendo las directrices del currículo aragonés según la LOE (Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria), tal se venía haciendo en el instituto, siguiendo por supuesto la propia programación del Departamento.

Dadas las características de los grupos a los que se me asignó impartir docencia, especialmente la cantidad de alumnos en torno a la treintena en uno de ellos y la falta de experiencia docente, opté por ser realista planificando las sesiones de la Unidad apoyándome en la exposición complementadas con actividades en las que los alumnos trabajaban individualmente o bien por grupos. Dichas actividades están plenamente vinculadas con el Practicum III, es decir, el proyecto innovador, que en mi caso consistía en el aprendizaje a través del concepto de fascismo.

Las actividades seleccionadas tenían como misión ahondar en esa adaptación de los contenidos que marca la legislación a las necesidades e inquietudes de los alumnos. Además, se pretende introducir elementos innovadores, así como debates presentes, todo ello con el deseo de generar estímulos intelectuales, así como debates enriquecedores entre los alumnos.

Comentaba con anterioridad el hecho de que para facilitar la tarea docente el componente expositivo estuviera presente, lo cual no significa que las clases fueran “conferencias” o lecciones magistrales. Para apoyar dichas explicaciones se elaboraron powerpoints, los cuales estaban a disposición de los alumnos a través del correo electrónico. Estos consistían en vídeos e imágenes representativas que permitieran además distender el ambiente de las clases.

Los objetivos didácticos se plantearon en base a dos realidades. En primer lugar, en relación a la asimilación de los contenidos, mientras que en segundo lugar, en relación con la obtención de las competencias básicas y temas transversales, ambos entendidos como cuestiones fundamentales en el desarrollo del alumnado.

Los contenidos se establecieron teniendo en cuenta siempre el marco legal de referencia, correspondiéndose con los contenidos del bloque referente a la primera

mitad del siglo XX, concretamente al Periodo de Entreguerras, el cual comprende desde el final de la I Guerra Mundial en 1918 hasta el estallido de la Segunda en 1939.

El estallido de la I Guerra Mundial supone tal y como decía el historiador Eric Hobsbawm el final de una era, dando lugar a un nuevo periodo que se va a caracterizar por la incertidumbre y la reformulación del escenario global. La Gran Guerra marca el final de los Antiguos Imperios (alemán, otomano, ruso y austrohúngaro), asistiendo a su vez a la creación de nuevas naciones como Polonia o la Unión Soviética, fruto de la Revolución de octubre de 1917. Estamos pues ante un periodo de cambios profundos y de crisis continuada, que tras verse sorteada durante los breves “felices años 20”, se ve magnificada con el Crack del 29. A ello se le suma la aparición de nuevas formulaciones políticas tales como el fascismo, el cual verá su nacimiento en Italia, experimentando una rápida expansión con el ascenso de Hitler al poder en 1933.

Se trata de un periodo virulento, de extrema complejidad y de un gran atractivo, el cual precisa de una minuciosa selección de contenidos a la hora de transponerlos a una clase de adolescentes.

La explicación se desarrollará a lo largo de 7 sesiones, las cuales van a verse divididas en cinco apartados, a los que habremos de sumar la sesión utilizada por el examen, así como otra sesión fuera ya de mi periodo de prácticas dedicada a la devolución de las pruebas y la explicación y resolución de dudas sobre las mismas.

La primera de las sesiones, la utilicé para introducir el temario, así como para entregar por escrito como iba a estructurar la Unidad, resolver dudas, así como hacer un breve repaso acerca de las consecuencias de la Gran Guerra, cuestión fundamental para abordar el Periodo de Entreguerras.

Una vez introducido el tema, utilicé una sesión para hacer un breve repaso por la Revolución Rusa, ya tratada en el tema anterior, así como introducirnos en el desarrollo del Estado soviético durante el gobierno de Lenin, así como con el ascenso de Hitler a la jefatura del partido.

La tercera de las sesiones estuvo dedicada a lo comúnmente conocido como los “felices años 20”, es decir, ese periodo en el que el mundo occidental desarrollado parece haber sorteado la crisis de posguerra y se encuentra inmerso en un periodo de crecimiento.

Dicho crecimiento se verá interrumpido con el crack del 29, cuestión a la que dediqué la cuarta sesión. Esta sesión también me permitió introducir aspectos relacionados con los nuevos modelos de producción, fordismo y taylorismo.

Las tres últimas sesiones, en consonancia con los requisitos establecidos en el Practicum III las dediqué al proyecto de innovación, que en mi caso consistía en el aprendizaje a través de un concepto que sirva de guía para llevar a cabo una explicación de un periodo concreto. El concepto elegido será el fascismo, el cual tras una introducción acerca del surgimiento y desarrollo, me permitirá profundizar en los elementos que lo caracteriza.

Las competencias básicas a las que mejor se adecuan esta Unidad, por la naturaleza de la disciplina histórica, es a la “competencia social y ciudadana”. Ya señalábamos con anterioridad que uno de los principales cometidos de la enseñanza de la historia consiste en fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y social para así formar ciudadanos que respeten y preserven la convivencia democrática. A través del estudio del periodo de entreguerras se pretende que el alumnado comprenda el origen y funcionamiento de las sociedades contemporáneas, junto con sus transformaciones. El conflicto mundial que la situación de crisis e inestabilidad internacional que se desata aporta las claves del periodo tratado. Todo ello merece un previo tratamiento didáctico, acerca de la necesidad de mantener y valorar el sistema democrático, junto con el respeto de las diferentes identidades y la necesidad de construir una sociedad basada en criterios de justicia social y de tolerancia respecto a la diversidad.

Respecto a las cuestiones que considero que quizá están poco desarrolladas en la Unidad Didáctica son las actitudes y formas de intervención respecto a la atención a la diversidad. Únicamente se tratan medidas que fomentan la integración así como la prevención de conflictos, pero es cierto que no están desarrolladas como tal. Es la propia experiencia docente, en uno de los grupos la que me hace replantearme esta situación, ya que en dicho grupo encontramos algunos alumnos con necesidades específicas. No se trata de alumnos conflictivos ni con graves carencias cognitivas, no obstante, sí que observo que alguno comporta un déficit de atención, así como dificultades para comprender cuestiones que no denotan extrema dificultad para su edad. Además, pude observar también como algún alumno tenía especial dificultad a la hora de abordar relaciones normales con sus compañeros.

Pese a la no inclusión dentro de la Unidad Didáctica de estas cuestiones que pudieran afectar al normal desarrollo de las sesiones, dentro de lo posible y con la ayuda del docente tutor, las clases se desarrollaron con total normalidad. Creo que pude subsanar las cuestiones que pudieran suponer un problema y adapté en la medida de lo

posible las cuestiones formales con las necesidades y actitudes del alumnado. Se trata, como vengo repitiendo desde las primeras páginas, en saber adaptar los contenidos curriculares y los objetivos a las necesidades específicas de los alumnos.

Por otro lado, otra cuestión que no introduce de manera desarrollada es el desarrollo del proyecto de innovación como tal. Si bien sí que estipulé la división de las sesiones teniendo en cuenta que iba a dedicar las últimas a desarrollar el proyecto, no introduce las actividades como tal. No obstante, sí que se corresponden las introducidas con las realizadas en gran proporción, ya que únicamente cuestiones que iban a desarrollarse de manera individualizada por el docente, las reelaboré para que las trabajaran los alumnos. Trato por lo tanto de asimilar el trabajo previo realizado en la preparación de la Unidad Didáctica con los requisitos estipulados en el Practicum III. Queda por lo tanto presente en todo momento necesidad de generar en los alumnos unas estructuras conceptuales operativas, que es lo que al final permite otorgar una utilidad o aplicación a la Historia, que vaya más allá de la mera transmisión de información.

C- Practicum II: Mi experiencia docente en el IES Pedro Cerrada: Preparación previa y aplicación práctica en el aula.

El Practicum II supone la aplicación práctica de la preparación previa llevada a cabo a través del periodo de observación en el aula y la preparación de la Unidad Didáctica que posteriormente debía desarrollar.

La aplicación práctica permite poner a prueba ese trabajo previo, ya que consiste en llevar a cabo de manera directa e in situ aquellas cuestiones preparadas previamente.

Tal y como comentaba anteriormente el trabajo previo es fundamental, ya que la capacidad de improvisación para un alumno en prácticas sin experiencia docente es casi nula. Sin embargo, no cabe duda de que es extremadamente complejo cumplir al dedillo todas las cuestiones planificadas previamente. No tanto quizá por una mala planificación, sino porque la actividad a la que nos referimos se lleva a cabo con personas, las cuales se encuentran inmersos en un proceso educativo obligatorio, lo cual obliga a adecuar los objetivos y metodologías a las necesidades de los alumnos. Además, la aplicación de ese trabajo previo está sujeto a múltiples cuestiones que escapan del propio docente e incluso del alumnado, como pueden ser actividades del centro o cuestiones relacionadas con el propio calendario.

Mi experiencia concreta, desarrollada en dos grupos, uno más numeroso de 30 alumnos y otro de 11, es plenamente satisfactoria. Es cierto que podría matizar esta afirmación, ya que toda experiencia es mejorable, sin embargo, ahora que ya ha transcurrido el tiempo, lo que me ha permitido una reflexión más sosegada sobre el periodo, considero que éste ha sido grato y tremendamente provechoso tanto para mí como para las clases.

En un primer momento mi tutor me aconsejó impartir docencia únicamente en un grupo, el de 30 alumnos, ya que se trataba de una clase que registraba un alto nivel de participación y de implicación. Esto se debía a que la composición de los grupos se realizaba con criterios de futuro. Esta clase de 30 alumnos concentraba a aquellos que casi con total seguridad iban a continuar con sus estudios de Bachillerato. El otro grupo, menos numeroso, acogía a aquellos alumnos que no tenían intención de proseguir su formación en los estudios preuniversitarios y que por lo tanto estaban dirigidos a ciclos formativos o a iniciarse en el mundo laboral. Elegí impartir docencia en ambos grupos, ya que consideraba que ambos grupos me aportarían una grata experiencia, así como me permitirían incorporar diferentes matices a mi formación como docente.

La experiencia fue grata, en ambos grupos, ya que no solo me permitió impartir más horas de docencia (unas 18 en total), sino que pude observar distintas dinámicas grupales, así como extraer resultados cualitativos de cada uno de ellos.

El grupo que estaba dirigido hacia los estudios de Bachillerato, tal y como había sido advertido, funcionó a la perfección. El alumnado respondió de manera satisfactoria tanto a las explicaciones como a la aplicación práctica de la misma. Se trata de un grupo muy capaz y con ganas de participar, cuestión que facilita la labor docente.

Por otro lado, el grupo que parecía no querer proseguir con los estudios preuniversitarios respondió también de manera satisfactoria. Si bien es cierto que pude apreciar una menor disposición a la participación y un déficit de atención, creo que logré captar su atención de manera satisfactoria, lo cual se tradujo en mejores resultados en la prueba de conocimientos. Además, pude desarrollar de manera eficaz las actividades referidas al proyecto de innovación.

Creo que el correcto, así como satisfactorio desarrollo de la experiencia docente se ha debido a una magnífica disposición por parte de los alumnos hacia éste alumno en prácticas. Creo que dicha buena disposición se debe a que mi irrupción en el aula

permite a los alumnos “salirse” de la rutina habitual de las clases. Además, el hecho de que yo todavía forme parte del proceso de aprendizaje y que por lo tanto aún esté al otro lado de la barrera, permitió que pudiera adecuarme en mayor medida a las necesidades y preferencia de la clase.

Desde el primer minuto en el que entré en el aula tuve claro que los protagonistas eran los alumnos y que las necesidades del docente y sus inquietudes deberían quedar solapadas bajo las necesidades e inquietudes de los discentes. El profesor debe ser un mero guía, un transmisor de conocimiento, que utiliza su bagaje para que los alumnos construyan su propio aprendizaje, así como comiencen a erigir su futuro.

Las clases consistían en sesiones expositivas proyectadas en powerpoint y dirigidas por mí. No se trataba de una mera transmisión de conocimiento ni de sesiones magistrales, sino que trataba de establecer un contacto permanente con los alumnos.

La Historia y las Ciencias Sociales en general esconden un doble desafío; por un lado permiten ahondar en cuestiones del pasado más o menos remoto que sin embargo siempre encuentra una similitud con situaciones presentes. Además, se trata de cuestiones puramente relacionadas con el ser humano, con sus relaciones sociales, así como con elementos que definen nuestra naturaleza. Por lo tanto, estamos ante la disyuntiva entre sumergirnos en las profundidades teóricas de los propios procesos, lo cual no ofrece alternativas a la clase magistral o aprovechar la relación con el ser humano y con el propio presente tratando de establecer paralelismos actuales, así como hacer uso de las herramientas de las que disponemos para seducir a los alumnos y que estos sean sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje.

Pretender establecer un diálogo constante con la clase y hacer uso de las nuevas tecnologías no supone rechazar de facto la exposición por parte del docente. Al contrario, considero que en su justa medida y adecuándola a las necesidades de los alumnos es una manera muy provechosa de encauzar una explicación. Es más, en mi propia experiencia pude apreciar como los alumnos atendían más a mis explicaciones que a las intervenciones de sus compañeros. No hay duda de que los alumnos continúan viendo al docente como una figura de autoridad, lo cual no debe ser motivo para actuar de manera autoritaria. Sin embargo, traté de hacerles ver que en ocasiones podían aprender lo mismo o más de sus compañeros que de la propia explicación del profesor, ya que el verdadero aprendizaje significativo no lo contemplo más que de manera

colaborativa. No hay posibilidad de progreso mas que estableciendo un diálogo constante entre iguales, entre los propios compañeros.

Esa visión que los alumnos tienen de los docentes que los alzan a la cima del saber puede ser aprovechada por los mismos para tratar de llevar la iniciativa en el propio proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo pioneros en la búsqueda del conocimiento y tratando de inculcar a los alumnos una visión crítica y constructiva del propio conocimiento.

Por último, a pesar de que no voy a introducir el proyecto de innovación en el trabajo, voy a tratar de manera resumida en qué consiste dicho proyecto y cómo traté de introducirlo en mi propia experiencia docente.

En mi caso, como comentaba anteriormente, el proyecto consistía en desarrollar una unidad mediante la explicación por conceptos. Consiste en seleccionar una serie de conceptos clave que permitan encauzar explicaciones amplias y transversales. Se trata de una metodología novedosa que en el caso de la Historia trata de abandonar la tradicional manera de explicar a través de fechas y sucesos, ofreciendo una visión más profunda, así como considerando que deben ser los alumnos quienes desarrollen su propio aprendizaje.

La limitación temporal y la imposibilidad de adaptar de manera completa el modelo de explicación por conceptos supuso en mi caso una combinación entre unas sesiones desarrolladas a un modo más “tradicional” junto con tres sesiones al final de la Unidad donde iba a desarrollar el propio proyecto innovador.

En mi caso, el concepto elegido fue el fascismo, ya que me permite encauzar un elemento nuevo de este periodo, así como profundizar en el mismo. Además, el hecho de que se trate de un método participativo desarrollado a través de actividades, permite que sean los alumnos los que vayan construyendo su propio aprendizaje, siendo éste más profundo y de mayor calado.

No voy a profundizar demasiado en dichas sesiones ya que no es el cometido de dicho trabajo, no obstante, señalar que las tres sesiones fueron muy provechosas en ambos grupos, lo cual se vio traducido en magníficos resultados en la prueba final de conocimientos. Intercalé documentos gráficos con imágenes y elementos audiovisuales de la época, con formulaciones y reflexiones sobre los mismos posteriores por parte de los alumnos.

He de reconocer que en un primer momento encontré resistencias a trabajar en el aula, ya que no estaban acostumbrados, pero el hecho de seleccionar contenidos sugerentes y atractivos funcionó con la mayoría de alumnos, los cuales mostraron una gran disposición al desarrollo del proyecto.

La única objeción, que por otro lado fue subsanada con la metodología mixta, es la introducción de métodos innovadores en un aula que es más que probable que jamás haya trabajado así. Además, pese a no ser mi caso, es posible que haya tutores que no consideren que sea un método efectivo, lo cual puede verse traducido en problemas para los alumnos. Sin embargo, en mi caso fue muy provechoso ya que añadió un plus de dificultad y de responsabilidad, lo cual enriqueció en sumo grado la propia experiencia.

3. Conclusiones y propuestas para el futuro

El trabajo ante el que nos encontramos puede verse dividido en dos apartados: por un lado una primera parte, la cual sujeta a bibliografía específica combinada con el propio aprendizaje a lo largo del Máster, que consiste en una reflexión sobre la función docente y la tarea del mismo en el presente. En segundo lugar, la selección de dos trabajos de gran envergadura que permitan profundizar en la reflexión del primer apartado, así como contribuyan con la aportación de elementos prácticos.

Hemos de considerar la acción docente del profesor de secundaria como un continuador de la educación básica de los primeros cursos de la formación reglada. La educación secundaria, inmersa dentro de la educación obligatoria en sus primeros cuatro años, tiene como pretensión proseguir con una educación global y transversal que se adapte en la medida de lo posible a las actitudes y aptitudes del alumnado. Únicamente los dos cursos de bachillerato permiten introducir elementos concretos de las materias concretas.

Esto se dispone a través de una metodología que se caracteriza por la consecución de unos determinados objetivos globales, que se adaptan a los específicos de cada materia y de cada unidad. Dichos objetivos están vinculados con las competencias generales que se establecen en cada curso.

El aprendizaje a través de competencias transversales convierte al docente de secundaria en un educador, es decir, éste debe tratar de adecuar sus conocimientos acerca de las materias a impartir a las competencias del nivel, así como a las necesidades específicas del propio alumnado. Esto esconde una doble dificultad, ya que no sólo estamos ante un transmisor de conocimientos, sino que el docente debe ser capaz de desarrollar ese proceso de enseñanza- aprendizaje teniendo en cuenta las características del aula, el entorno de la misma, así como las necesidades individuales y colectivas de los alumnos.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, el docente debe de tratar de hacerlas operativas, es decir, inteligibles por el alumno, así como aplicables y útiles en la propia vida cotidiana. Consiste en que a la par que se impulsa la comprensión de las categorías espacio- temporales, se desarrolle el pensamiento social y crítico y se fomenten las actitudes y comportamientos propios de un sistema democrático basado en el respeto a la diversidad.

Además, el profesor de secundaria tiene que tener presentes una serie de competencias: En primer lugar, aquellas relacionadas con el contexto donde se desarrolla la intervención educativa, teniendo en cuenta tanto las cuestiones relacionadas con la legislación como el propio contexto referido a las realidades sociales y familiares en las que se enmarca la vida del instituto. También se debe tener presente que éste se encuentra inmerso en la realidad de su tiempo, es decir en el siglo XXI, el cual se caracteriza por la aceleración de los cambios, la globalización y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, el profesor de secundaria debe dominar las características específicas de la etapa adolescente, momento que se caracteriza por la sucesión de grandes cambios respecto al desarrollo físico y mental o cognitivos, los cuales serán un elemento fundamental de cara a desarrollar los propios procesos de enseñanza- aprendizaje.

Debemos además resaltar la necesidad de que los docentes partamos de los conocimientos previos de los alumnos, es decir, que no demos la asimilación de conocimientos por concluida, de forma que el profesor pueda actuar como facilitador del saber. Además, hemos de incidir en el hecho de que el acto de aprender, más allá de aprobar, es el resultado de una decisión individual del alumno. Eso sí, el docente tiene que fomentar el surgimiento del deseo de aprender tratando de motivarle.

Otro elemento a tener en cuenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje es la consideración de la evaluación como una realidad orientada a la formación y no tanto a la selección mediante la calificación. La educación, así como la praxis formativa debe fomentar la inclusión del alumnado, por lo que se debe rechazar esa visión de selección que tiene la calificación.

Respecto al diseño curricular y la organización de actividades de aprendizaje, desde las hipótesis teóricas y las propias experiencias prácticas, las metodologías deben orientarse teniendo en cuenta las características específicas del grupo al que van dirigidas, por lo que no se debe caer en el exceso de componentes expositivos dejando al alumno la ocasión de llevar cabo los conocimientos en actividades prácticas y participativas. Respecto a esto, la metodología de trabajo de las Ciencias Sociales por conceptos se considera que es especialmente interesante ya que hace aplicables los contenidos respecto al análisis de situaciones otorgando la posibilidad de pasar de la mera transmisión y posterior captación de la información a la comprensión por parte de los discentes.

La elección de la Unidad Didáctica y del Practicum II responde a los objetivos que me he marcado respecto a éste trabajo. El trabajo previo de plasmación teórica y práctica y la posterior puesta en marcha a través de la intervención en el aula está plenamente ligado con las pretensiones del Máster. Es decir, en el proceso de formación como docentes no cabe duda de que es necesario un proceso de inmersión teórica en cuestiones formales que rodean al propio marco educativo. Estas cuestiones desarrolladas durante el primer periodo del curso, dan lugar a un segundo periodo que tiene como elemento central la intervención práctica del alumno dentro de un aula. Dicha intervención requiere de un trabajo previo y una preparación que se ve establecida a través de la elaboración de la Unidad Didáctica. Por otro lado, la aplicación de dicha elaboración previa se lleva a cabo en los Practicum II y III, del cual he seleccionado el II, por las cuestiones que comentaba con anterioridad.

Además, ambos trabajos me permiten una inmersión profunda respecto del propio modelo educativo, cuestión que me permite obtener visiones propias, así como llevar a cabo aportaciones constructivas respecto del sistema, así como del propio proceso de formación de futuros docentes.

Siguiendo la línea argumentativa iniciada previamente, creo conveniente incidir en la necesidad de llevar a cabo propuestas dirigidas a la atención a la diversidad. Hemos de ser conscientes de que el trabajo del docente se lleva a cabo con adolescentes, los cuales además de sus necesidades e inquietudes fruto del proceso evolutivo físico y cognitivo en el que se encuentran, tienen elementos definatorios de manera individualizada que pueden mermar sus capacidades a la hora de alcanzar los objetivos previstos. No solo se trata de cuestiones individuales relacionadas con aspectos biológicos, sino que cada alumno se encuentra inmerso en un espectro social y familiar concreto, por lo que se hace necesario tratar de estar a la altura de cualquier aspecto que pudiera suponer que un alumno no pudiera adecuarse a las exigencias de nivel que se le requieren.

Sin duda es mucho más sencillo, establecer una serie de criterios objetivos y cuantificables de manera numérica, sin embargo, la diversidad y la complejidad de nuestras sociedades implica que la educación no solo sepa estar a la altura, sino que sepa adelantarse a los propios tiempos, ofreciendo alternativas a los modelos tradicionales.

Por otro lado, los docentes y los futuros docentes debemos ser capaces de mostrar una capacidad de adaptación respecto de las necesidades, gustos e inquietudes de los alumnos. No se trata de banalizar la educación, ni de convertirla en un elemento lúdico, sino de ser conscientes de que si de verdad queremos que la mera transmisión de conocimientos se convierta en aprendizajes significativos no podemos obviar las necesidades de los protagonistas del sistema educativo, el alumnado.

Para ello se puede hacer uso de novedosas formas de impartir docencia, las cuales otorgan un mayor protagonismo a los alumnos, así como utilizar las nuevas tecnologías. Además, se pueden introducir debates presentes o adaptar el temario a cuestiones que puedan ser de mayor interés para ellos. El establecimiento de competencias transversales incide en este proceso, sin embargo, las aulas deben ser pioneras de la adaptación del sistema al tiempo en el que se encuentra inmerso.

Es por lo tanto, la necesaria atención a la diversidad y las sociedades complejas en las que vivimos, junto con la puesta en valor de que los alumnos son y deben ser los protagonistas las cuestiones que deben estar a la cabeza de los aspectos que se deben

tener en cuenta, según mi propio criterio, en la elaboración de los currículos educativos, así como en las programaciones y unidades didácticas.

Para avanzar en estos aspectos es fundamental la formación de los futuros docentes, así como la disponibilidad de medios para llevarlos a cabo. Si queremos fomentar una educación individualizada que atienda a las necesidades específicas de los alumnos y tenga en cuenta la diversidad y la complejidad social de nuestra sociedad, además de docentes formados no cabe duda de que es preciso medios materiales y humanos para ello. Se deben incorporar especialistas que sirvan de apoyo en el aula, así como establecer mecanismos efectivos en los institutos para llevar a cabo los planes diseñados.

Además, si queremos incorporar las nuevas tecnologías al aula no sólo deben estar a disposición de la misma, sino que se debe formar a los docentes para su uso, así como culminar los proyectos que se inicien. La educación no debe ser rehén de las necesidades ni de las ocurrencias de los gobiernos, sino que debe ser una cuestión de estado. Es decir, se deben alcanzar consensos que al margen de quien gobierne permita mantener una partida digna y decente para llevar a cabo el proceso educativo a pleno rendimiento.

4. Bibliografía

ARAMBURUZABALA, P. Y VEGA, A (2010). *Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se práctica*. En I. GONZÁLEZ (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

BOOTH, M. B. (1983), *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. *History and Theory*, 22, (4).

CARRETERO, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. En L.F. RODRÍGUEZ Y N. GARCÍA (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104), México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

COMES, P. (1997). *La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto espacio*. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coord.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 169-187.

CHEVALLARD Y. (2002). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.

GONZÁLEZ I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

PAGÉS, J. (1997). *La formación del pensamiento social*. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 151-168.

PAUL, R., & ELDER, L. (1995). *Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content*. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.

QUINQUER, D. (1997, a) *Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 97-121.

QUINQUER, D. (1997, b). *La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales*. En P. BENEJAM, J. PAGÉS (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE Universidad de Barcelona. pp. 123-148.

SOBEJANO, M.J., TORRES, P.A (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: tecnos.

VAN SLEDRIGHT, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York y London: Teachers College Press, Columbia University.

Legislación

LGE (1970)

LOGSE (1990)

LOE (2006)

Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre

Orden EDU/ 3498/2011, del 16 de diciembre

ANEXO 1

UNIDAD DIDÁCTICA PERIODO DE ENTREGUERRAS

1. INTRODUCCIÓN.

2. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

3. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA.

4.2. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA.

4.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS.

5. COMPETENCIAS BÁSICAS

6. CONTENIDOS

6.1. CONCEPTUALES.

6.2. PROCEDIMENTALES.

6.3. ACTITUDINALES.

7. EDUCACIÓN EN VALORES

8. METODOLOGÍA

8.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS.

8.2. ACTIVIDADES.

8.3. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN.

8.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

8.5. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

9. EVALUACIÓN

9.1. TIPOS E INSTRUMENTOS.

9.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

9.3. INSTRUMENTOS DE RECUPERACIÓN.

1. INTRODUCCIÓN

El periodo de entreguerras constituye un tema básico a la hora de comprender la Historia contemporánea. Tras la firma de los acuerdos de paz de la Primera Guerra Mundial, el mundo parecía que dedicaría su esfuerzo para impedir una nueva contienda mundial. Sin embargo, tres focos rompieron con este horizonte de paz dando lugar a una nueva confrontación bélica: el debilitamiento de los regímenes parlamentarios en favor de opciones extremas, el empobrecimiento generalizado a raíz de la crisis económica surgida a partir del crack del 1929 y el ascenso al poder de regímenes totalitarios de corte fascista, especialmente tras 1933 con el ascenso al poder de Hitler.

Desde el punto de vista didáctico, es una unidad que tiene un fuerte componente social. El alumnado comprenderá, a lo largo de la misma y de forma genérica, cómo una sociedad desarrollada y con cauces democráticos puede caer en la oscuridad del totalitarismo y de la agresión a las libertades individuales y colectivas. El objetivo, por lo tanto, es que adquieran el valor de la democracia frente al fascismo, así como la necesidad de su conservación y protección.

2. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

Esta unidad didáctica está encuadrada en el bloque 2 de contenidos del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) bajo la denominación “Bases históricas de la sociedad actual”, tal y como lo expresa el Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de

Educación (LOE). El objeto de este real decreto es establecer las enseñanzas mínimas de la Educación secundaria obligatoria.

La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, como indica el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dicha formación facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado.

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, establece que la asignatura tiene un carácter obligatorio y consta de tres sesiones a la semana a lo largo de todo el curso académico.

3. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

Nos encontramos con un grupo-clase homogéneo y compacto. Se trata de un grupo ordinario de 31 alumnos/as, que permanece con leves alteraciones desde 1º de ESO, lo que facilita las relaciones interpersonales y del grupo con el docente. Ocasionalmente surgen conflictos, pero en general se observa un buen clima de aula.

Tenemos dos alumnos repetidores y dos alumnos nuevos extranjeros. Ninguno de ellos precisa de atención especial personalizada, ya que los alumnos repetidores se han acoplado a la perfección al ritmo de la clase, mientras que los alumnos extranjeros al ser procedentes de países de lengua hispana no han tenido dificultades con el lenguaje.

Por otro lado, se trata de un grupo que precisa por sí mismo de participar en clase, fundamentalmente de cuestiones de actualidad, lo cual facilita la labor del docente, aunque pueda suponer la necesidad de establecer casi cotidianamente debates, lecturas y exposiciones de aspectos que recaben su atención. Las características de la unidad favorecen en gran medida estas cuestiones, por lo que se prevé una gran implicación del alumnado en el desarrollo de la unidad.

4. OBJETIVOS

Los objetivos van referidos a la personalidad del alumno y al desarrollo de sus competencias básicas, esto es, el desarrollo integral del alumnado. Distinguimos por lo tanto entre:

4.1. OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece una serie de objetivos generales, cuyo espíritu se encuentra ligado a la formación en valores ciudadanos y democráticos, el crecimiento personal y la capacidad de adquirir un espíritu crítico. Además, establece la necesidad de adquirir habilidades comunicativas, orales, sensibilidad artística, así como fomentar la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Por otro lado, se pretende afianzar el conocimiento y la valoración de la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Este último apartado puede ser el menos relacionado con el aprendizaje de la Historia Contemporánea, sin embargo, considero que las Ciencias Sociales son una materia de especial utilidad a la hora de alcanzar los objetivos generales previstos por el Ministerio, especialmente esos objetivos relacionados con el conocimiento del funcionamiento de las sociedades, el fomento del aprendizaje constructivo, la formación en valores y el espíritu crítico. Por otro lado, no hay duda de que la Historia beneficia la adopción de habilidades comunicativas escritas y orales, así como establece el desarrollo de sensibilidad artística como uno de sus pilares de conocimiento.

4.2. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA.

La enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia, según la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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.

10. 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.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

4.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS ESPECÍFICOS

La enseñanza del Periodo de Entreguerras pretende establecer un estudio sobre ese periodo que parte desde el final de la I Guerra Mundial y el inicio de la Segunda. Son apenas veinte años en los que lejos de observar como el mundo y especialmente Europa, lejos de “aprender la lección” del desastre de 1914-1919, se adentra en una segunda guerra que tendrá unas consecuencias todavía más desastrosas para el ser humano.

Por lo tanto, el punto enfático hay que ponerlo en esas consecuencias que tiene la primera guerra, donde encontraremos por otro lado las explicaciones de esa segunda guerra, sin embargo, la divergencia y complejidad del periodo exige realizar una explicación de los aspectos siguientes:

- 1) En primer lugar ubicar en el tiempo y en el espacio los principales acontecimientos del período y relacionarlos entre sí desde un punto de vista integral.
- 2) Conocer las características propias de la Rusia zarista, la revolución rusa y el proceso de formación de la URSS.
- 3) Entender las causas que explican el crecimiento económico y la supremacía de los

Estados Unidos durante los años 20, así como el crack bursátil de 1929 y sus consecuencias

4) Describir los factores que favorecieron el ascenso al poder del fascismo y del nazismo, así como su relación con el estallido de la II Guerra Mundial.

5. COMPETENCIAS BÁSICAS

La Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte establece que la aportación de las Ciencias sociales, geografía e historia, a la consecución de las competencias básicas de la etapa se puede establecer en tres niveles:

En primer lugar, las tres competencias a cuya adquisición puede contribuir esta materia de una manera primordial son: competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística. En efecto, de la antedicha definición de las finalidades de la materia devienen tres campos nucleares que articulan las aportaciones competenciales de las ciencias sociales:

1. Conocer y comprender la territorialidad u organización del espacio, debida a la intervención del ser humano y las sociedades, supone el desarrollo de las competencias relacionadas con:

a. La organización del territorio, como las capacidades para conocer los elementos que lo componen y sus interrelaciones o como las que tienen que ver con la comprensión de cómo esos elementos son el resultado (causalidad) de las interacciones de las sociedades entre sí y con el medio en el que se desarrollan. También aquellas orientadas a evaluar las consecuencias que la organización territorial tiene sobre los individuos y los grupos sociales, así como a identificar los impactos que las acciones humanas tienen sobre el medio natural.

b. La aplicación de algunas nociones y conceptos geográficos, como los elementos de medición y representación del territorio, los fundamentos básicos de la Cartografía, o como el desarrollo de destrezas de localización y orientación sobre mapas y sobre el terreno, o como la comprensión y utilización de criterios de distribución geográfica.

c. El concepto de tiempo histórico en una doble acepción: como el proceso de evolución y cambio de las diferentes sociedades a través de su historia y en el sentido de que, para poder ser comprendidas, las diferentes manifestaciones de las sociedades deben ser situadas en el tiempo y el espacio en el que tuvieron o tienen lugar, lo que supone el desarrollo de las competencias relacionadas con la comprensión de los procesos de

evolución y cambio de las diferentes sociedades que han conducido al «mundo actual»; la identificación de las diversas sociedades que conviven y se interrelacionan en un determinado momento histórico; la contextualización de los diversos hechos económicos, sociales, políticos, religiosos, culturales, etc., para lo que se debe ser competente en situar y comprender las diferentes manifestaciones económicas, sociales, políticas, religiosas, etc. en el contexto en el que se dieron o se dan, y el uso de elementos de investigación, medición y representación de la Historia

d. El conocimiento y valoración de las principales manifestaciones culturales y artísticas del pasado y del presente que constituyen el patrimonio de las sociedades. En este apartado, la aportación de las ciencias sociales no consiste tanto en desarrollar en el alumnado las capacidades orientadas a la creación y manipulación como en procurar que adquiera las destrezas o herramientas que le puedan permitir valorar la producción artística y cultural de la Humanidad y poder disfrutar con ello. Estas capacidades llevan asociadas las destrezas relacionadas con la valoración del patrimonio cultural y artístico propio como un elemento especialmente relevante en la constitución de la propia identidad, individual y colectiva, a la vez que se mantiene una actitud abierta y respetuosa hacia la diversidad de las expresiones artísticas y culturales de otros pueblos.

2. La contribución de las Ciencias sociales, geografía e historia, a la adquisición de las competencias en comunicación lingüística, matemática y de tratamiento de la información competencia digital se establece de una forma general en cuanto que esta materia tiene un carácter instrumental en la construcción del conocimiento.

a. Contribuye a desarrollar la competencia lingüística por cuanto está intrínsecamente relacionada con la búsqueda de información en fuentes escritas o verbales, el intercambio comunicativo, la propia construcción del conocimiento a través del proceso de formalización que va desde la información hasta la obtención de interpretaciones explicativas. Además, lo hace también en la medida en que facilita lograr habilidades para utilizar diferentes variantes del discurso, en especial la descripción, la narración, la disertación y la argumentación, y se favorece la adquisición de un vocabulario específico.

b. Contribuye a la competencia matemática en cuanto que el aprendizaje en ciencias sociales lleva consigo la adquisición de capacidades para manejar elementos y operaciones matemáticas básicas en la búsqueda de información, en su codificación y en su representación, además de las destrezas asociadas al razonamiento, la precisión y el

desarrollo del pensamiento formal. básica en cuanto que se postula un modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la construcción del conocimiento que, obviamente, tiene su punto de partida en la capacidad para buscar, identificar, leer, seleccionar, organizar, relacionar, etc., la información, todas ellas habilidades básicas en el aprendizaje de las ciencias sociales. La materia contribuye también de una forma relevante a la adquisición de esta competencia en la medida en que posibilita la búsqueda, obtención y tratamiento de la información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, que es parte importante del contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana del alumno. Por otra parte, la información se encuentra hoy en una enorme variedad de fuentes, entre las que están cobrando una importancia cada día mayor las vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se desarrolla la competencia digital mediante el uso de las herramientas informáticas para el tratamiento de la información y para poder interactuar convenientemente en una sociedad en la que tales tecnologías están adquiriendo una creciente importancia.

3. La metodología que se utilice en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias sociales incidirá en la consecución de las competencias para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, dado que pueden desarrollar la conciencia de las capacidades propias, de lo que se sabe y de lo que es necesario saber, de cómo se aprende, o pueden aumentar la autoestima y correctos y suficientes hábitos de trabajo. De la misma forma, la didáctica utilizada fomentará la adquisición de capacidades para el trabajo cooperativo o para interactuar de forma positiva y creativa en el grupo.

6. CONTENIDOS

Aspectos relacionados con el método de enseñanza-aprendizaje que consideramos útiles para el desarrollo formativo y personal del alumnado. Los contenidos concretan el qué enseñar y constituyen el medio para alcanzar los objetivos educativos.

6.1. CONCEPTUALES.

Referentes a principios, hechos y conceptos.

- Consecuencias de la I Guerra Mundial.
- Revolución Rusa. Formación de la URSS. El “Stalinismo”
- Los años veinte. La crisis del 29.
- El ascenso de los totalitarismos. Fascismo y nazismo.

- El mundo antes de la II Guerra Mundial. Crisis económica. Políticas expansionistas.

6.2. PROCEDIMENTALES.

Son los referentes a formas de trabajar, etc.

- Análisis de mapas del mapa europeo tras la I Guerra Mundial.
- Visionado de imágenes para explicar el culto al líder “stalinista”.
- Dinámica sobre el funcionamiento de la bolsa y el porqué del “crack”
- Análisis de documentos audiovisuales.
- Lectura y comentario de textos sobre los fascismos.
- Visionado de la película “La Ola” y reflexión compartida sobre el fascismo y la posibilidad de movimientos fascistas de masas en la actualidad.

6.3. ACTITUDINALES.

Son los referentes a los valores, normas y actitudes.

- Comprensión de la implicación de todo proceso revolucionario.
- Respeto hacia los diferentes planteamientos ideológicos.
- Valoración de la importancia de las actitudes democráticas como garantes de la paz.

7. EDUCACIÓN EN VALORES

- Educación moral y cívica. Nos encontramos con una unidad didáctica idónea para abordar este aspecto. El objetivo es que el alumnado desprece el culto a la violencia, la minusvaloración del Estado de derecho... y cultive actitudes y valores democráticos, de tolerancia, de respeto a la diversidad...
- Educación para la paz. Con el objeto de que el alumno desarrolle una conciencia contraria a la guerra como forma de resolución de conflictos.
- Educación no sexista. El alumnado conocerá a partir de la unidad la fuerte discriminación que se ofrece desde el poder, la clasificación del sexo femenino según su función reproductora o la exaltación de la belleza física (no así la inteligencia)

8. METODOLOGÍA

Establece el “cómo” en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.1. CRITERIOS METODOLÓGICOS.

La Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte nos dice que la metodología que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales incidirá en la consecución de las competencias para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, dado que pueden desarrollar la conciencia de las capacidades propias, de lo que se sabe y de lo que es necesario saber, de cómo se aprende, o pueden aumentar la autoestima y correctos y suficientes hábitos de trabajo. De la misma forma, la didáctica utilizada fomentará la adquisición de capacidades para el trabajo cooperativo o para interactuar de forma positiva y creativa en el grupo.

Por ello, vamos a establecer una serie de principios metodológicos atendiendo a las necesidades, actitud y aptitud del alumnado:

- Desarrollar un aprendizaje constructivo y significativo.
- Usar distintas estrategias para la resolución de problemas.
- Practicar la lectura.
- Utilizar nuevas tecnologías y medios de comunicación.
- Fomentar la memorización comprensiva y el aprendizaje funcional.
- Motivar e interesar al alumno mediante una metodología activa.
- Fomentar el aprendizaje y hábitos de estudio autónomos.
- Fomentar la participación de los alumnos.

8.2. ACTIVIDADES.

- 1) Comentario de texto sobre las dos primeras hojas del libro “Europa contra Europa de Julián Casanova. Comparativa entre el absolutismo zarista y el totalitarismo nazi. Es decir entre los viejos absolutismos y las dictaduras modernas del siglo XX.
- 2) Análisis y comentario de mapas: Un primer mapa de 1914 y un segundo mapa de 1919. Comparar y analizar qué consecuencias territoriales provoca la I Guerra Mundial y como inciden esas consecuencias en los años posteriores.
- 3) Visionado y análisis de imágenes relacionadas con la figura de Stalin y ese proyecto totalizador de culto a su persona y de eliminación de disidentes. Comentario de las imágenes trucadas y de la monumentalidad hacia su persona.
- 4) Actividad sobre el funcionamiento a grandes rasgos de la bolsa para dirimir sobre las causas del crack del 29.
- 5) Visionado de partes de la película “La Ola” y comentario acerca de la posibilidad de que en la actualidad pudiera triunfar un movimiento de masas fascista.

6) Visionado del discurso final de “El Gran Dictador” de Chaplin y debate sobre el fascismo y la guerra.

Estas actividades supondrán el 15% de la nota final, algunas las realizaremos en clase y otras los alumnos las desarrollarán en su casa. Dispondrán previamente de toda la información y recursos necesarios. En este apartado cabe añadir alguna actividad que surgiera fruto de la curiosidad de los discentes.

Considero que las actividades se ajustan tanto a su edad como a los objetivos de la Unidad, así como van en consonancia con las competencias básicas que hemos marcado. Sin embargo, podría haber modificaciones en virtud de la necesidad y de las preferencias de los alumnos.

8.3. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN.

Recomendación de bibliografía de ampliación, en concreto el ya citado libro de Europa contra Europa, así como la película “La Ola”. Para quien lo solicitara, posibilidad de ofrecer materiales adicionales y recomendables, por citar un ejemplo, podría tratarse del libro de Keynes “Las consecuencias económicas de la paz”, el visionado de la película “Tiempos Modernos” de Chaplin o “Fascistas” de Michael Mann.

8.5. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

Utilización de materiales escritos y audiovisuales tanto en las actividades planteadas como en las sesiones expositivas por parte del docente. Fomentar la visualización de los conceptos como estrategia de captación y de fomento de la participación.

9. SESIONES

El desarrollo de la Unidad Didáctica consta de 7 sesiones explicativas con las actividades planteadas y otra sesión para el examen.

1) Presentación de la Unidad. Explicación breve sobre los sucesos acaecidos durante la I Guerra Mundial a modo recordatorio, así como sus causas.

Reparto del texto de “Europa contra Europa”, lectura y comentario.

Introducción a las consecuencias de la I Guerra Mundial.

2) Consecuencias I Guerra Mundial. Análisis y comentario de los mapas de 1914 y 1919.

3) Sesión exponencial sobre años 20 a través de imágenes que caracterizan el periodo (sociedad de masas, consumismo, arte...). Actividad planteada sobre el funcionamiento de la Bolsa y establecer los porqués del crack del 29.

4) Sesión explicativa acerca de la Revolución Rusa a modo de repaso, formación de la URSS y el “Stalinismo”. Comentario de imágenes sobre el culto a Stalin y la eliminación de sus competidores y enemigos.

5) y 6) Fascismo, contextualizar y conceptualizar. Características fundamentales. Visionado de parte de la película “La Ola” y posterior comentario sobre la posibilidad de reproducir en la actualidad la posibilidad de que un partido fascista alcanzara el poder.

7) Repaso de la unidad y explicación de ese camino hacia la guerra que se abre con la llegada de Hitler al poder. Visualización vídeo del discurso final del “Gran Dictador” de Charles Chaplin y debate posterior sobre el fascismo y la violencia.

10. EVALUACIÓN

La evaluación determina el grado de éxito en la consecución de los objetivos.

10.1. TIPOS E INSTRUMENTOS.

La evaluación que se propone tiene las siguientes características: individualizada, integradora, cualitativa, orientadora y continua (inicial o de diagnóstico, formativa y sumativa).

Destacar que a partir de la evaluación del alumnado, procederemos a la evaluación de la propia práctica docente, así como de la propia evaluación.

Instrumentos para evaluar el proceso de aprendizaje.

- Observación: lista de control, escalas de estimación y registro anecdótico.
- Análisis del trabajo de los alumnos: cuaderno de clase (presentación, orden, corrección de ejercicios, etc.)
- Pruebas escritas específicas: al final de la unidad didáctica.
- Participación activa en clase.
- Autoevaluación.

10.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

- Examen escrito → 70%

- Participación y actitud en clase → 15 %
- Actividades de clase → 15 %

En los apartados referidos al examen escrito y a las actividades que tengan que presentar también por escrito se valorará la presentación, así como la ortografía y la narración. El alumno podrá perder hasta un máximo de un punto por estas cuestiones.

10.3. INSTRUMENTOS DE RECUPERACIÓN.

La recuperación planteará la misma fórmula que la anterior, con la salvedad de que si el 30% de la nota que no forma parte del examen escrito fuera considerablemente baja y pudiera perjudicar en la recuperación, se planteará la realización de un pequeño comentario de algún texto, imagen o audiovisual relacionado con la unidad para subir la nota referente a ese 30%.

ANEXO 2

PRACTICUM II

Esta segunda y tercera sesión de Prácticas en el centro educativo, en mi caso en el IES Pedro Cerrada (Utebo), tal y como queda reflejado en la guía la he dividido en dos partes.

En primer lugar una primera experiencia de observación y anotación en el aula, la cual ha durado aproximadamente tres semanas (hasta la semana de después de las vacaciones de semana santa) y otra sesión de ejercicio docente con una duración de otras tres semanas hasta completar el mes de abril.

No era mi primera experiencia en el aula, pues ya pude entrar en el Practicum I, pero si bien antes procuraba entrar en todas las clases diferentes que podía, ahora me centro en los dos grupos que me va a tocar impartirles la unidad: 4ºB y 4ºC.

La elección de la unidad ya la había seleccionado con mi tutor en el Practicum anterior, así que yo ya estaba en plena fase de preparación de materiales, simplemente a mi llegada confirmamos la unidad y establecimos un calendario para llevar a cabo mis sesiones. Estas, tal y como he comentado antes quedaron fijadas para la semana posterior a las vacaciones, por lo que aún disponía de tiempo para elaborar materiales y prepararme las sesiones con mas tranquilidad.

Estas tres semanas las combiné con entrar a las sesiones de estos dos grupos, los cuales estaban dando la unidad referida al periodo de la I Guerra Mundial, con la asistencia a alguna reunión de departamento, sesión de evaluación de Bachillerato, así como demás cuestiones relacionadas con el apartado organizativo. Mis compañeras y yo, ninguna de ellas de ésta especialidad, hemos tenido mucha suerte con la dirección y organización del instituto ya que no solo no hemos sido vetados en ningún sitio, sino que siempre hemos sido invitados a aquellas cuestiones que pudieran sernos útiles o de especial interés para nuestra formación.

En mi caso particular, todo mi agradecimiento a los miembros del Departamento de Ciencias Sociales, ya que he contado en todo momento con su apoyo y la disposición del lugar que tienen de trabajo, sin necesidad de supervisión. He tenido por lo tanto pleno acceso a todos los materiales y todas las herramientas que tienen a su disposición y que utilizan en sus clases.

Las sesiones de observación han sido muy interesantes, ya que o bien me colocaba en la mesa del profesor o en alguna mesa al final de la clase. A título particular prefiero estar en la mesa del profesor ya que mas o menos te colocas en el lugar desde donde vas a impartir las clases, por lo que vas haciéndote una idea de cual es la perspectiva. Desde allí tienes pleno acceso a observar todo lo que ocurre en el aula y encima con una capacidad muy por encima de la que creemos que el profesor tiene cuando somos alumnos.

En esta fase de observación, lo mas interesante fue ver la diferencia entre los dos grupos. Mientras que por un lado el grupo B era el grupo que salvo casos de no promoción iba a ir al Bachillerato por la rama científica, el grupo C, era junto al D los grupos de diversificación, los cuales hacían algunas asignaturas en común, mientras que otras daban la asignatura ordinaria, como en el caso de Ciencias Sociales.

El grupo B, mucho más numeroso, era por un lado un grupo muy participativo pero que a su vez también merecía una mayor atención y esfuerzo por mantener el aula en silencio. También observé una gran preocupación siempre por los exámenes, cuestión que luego vi clarísima cuando fui yo quien impartió las clases. Hay un gran miedo/preocupación por los exámenes, los cuales, dado que tenían el calendario a la vista y en él iban apuntando los que tenían, eran muchos. Aprovecho este espacio ya que la ocasión lo ofrece para mostrar mi desacuerdo, tanto con los deberes (los cuales no hay que confundir con algún trabajo eventual o el repaso de las asignaturas) como con la multitud de exámenes que los alumnos de secundaria y bachillerato deben enfrentar.

Es evidente que debe haber algún modo de evaluar, sobre todo a partir de 3º de ESO, pero creo que deberíamos evitar los famosos exámenes por temas, a los que algunos docentes añaden el examen de evaluación, mas el necesario examen de recuperación.

He notado mucha preocupación por estos exámenes, lo cual en ocasiones dificulta la comprensión de la materia y que los alumnos se dediquen a escuchar y participar y no tanto a copiar o a buscar donde sale de lo que el docente habla.

Son continuas las preguntas sobre si tal cuestión entra para el examen o que en qué página del libro está. Y no solo en las clases sino también entre ellas y en los recreos.

Creo que es mas efectivo un modelo que incluya menos exámenes y mas posibilidades de ejercer otros tipos de enseñanzas mas participativas y menos de “dictado de apuntes” o de lectura de manual. No obstante, es únicamente una valoración propia.

El otro grupo, el de 4°C, no tenía esa preocupación constante por los exámenes o al menos no de manera tan manifiesta, así como tampoco era tan participativo. Constaba de tan solo 11 alumnos, los cuales 10 eran varones y una sola chica. Es un grupo que mayoritariamente y por lo que pude comentar con ellos quieren acceder a los ciclos formativos de grado medio, para a continuación (si todo va bien y esto son palabras textuales) pasar a los ciclos de grado superior. Por lo tanto, tenían un menos interés por el estudio de la materia, aunque bastante curiosidad por las cosas, lo cual en ocasiones generaba clases interesantísimas. Si bien es cierto que se trataba de un grupo mas apático y menos dispuesto que sus compañeros del B, si conseguías picarles la curiosidad conseguías una implicación y una compenetración que en circunstancias normales he de reconocer que parecía complicada.

En esta clase, por lo tanto, el temario en ocasiones iba un poco mas avanzado, ya que había algunas clases en las que debido a que no había interrupciones porque no se captaba demasiado su atención pues el profesor continuaba explicando para aquellos que no estuviesen en otra galaxia en ese momento. Tanto como observador como impartiendo clase hay que reconocer que la clase del miércoles a primera hora con este grupo era bastante agotadora ya que era muy difícil captar su atención. Yo decidí aprovechar para poner videos y plantearles cosas como las preguntas del proyecto de innovación. El último miércoles tuvieron el examen, así que sortee esta dificultad con algo de éxito, creo.

Este periodo de observación, también me permitió establecer un pequeño análisis mas individualizado de cada alumno, o al menos conocer a grandes rasgos si tenía interés por las Ciencias Sociales, si era un alumno estudioso o si por el contrario, únicamente buscaba el aprobado o ni si quiera eso. No solo pude establecer contacto con ellos académicamente, sino que la menor distancia en términos de edad, también me permitió acercarme a ellos para conocer a grandes rasgos sus sensaciones e inquietudes. Para poner un ejemplo concreto, un alumno de 4°C me contó su pasión por la meteorología e

incluso me enseñó que tenía un blog y una cuenta en las redes sociales donde hacía análisis del tiempo diarios sobre Aragón.

Por otro lado conocí otros casos de alumnos que tenían serias dificultades con la Historia, no solo de contenido sino conceptuales. Eran alumnos que no comprendían cuestiones elementales como la temporalidad, así como tenían serias dificultades para entender conceptos elementales de la Historia Contemporánea y en concreto del siglo XX como la sociedad de masas, la cultura de masas o el arte de vanguardia.

Sin embargo, la mayor de las dificultades que ya observé fue ese miedo por no poder superar la asignatura, miedo que también se extendía a los alumnos de otros cursos de Secundaria y del Bachillerato, por lo que podemos decir que es un miedo extendido.

Como ya comentaba combiné la entrada en estas clases de cuarto de secundaria con otras clases que impartía mi tutor como las de segundo de bachillerato, donde una vez que cogí confianza con los alumnos, me ofrecí para que me enviaran los textos que después les entran para la selectividad. Por lo tanto esta estancia y todavía permanece pese a haber acabado, además de las cuestiones relacionadas con las prácticas y con ese periodo de observación y de intervención en el aula me he dedicado a ayudar a los alumnos de segundo de Bachillerato con los textos. Mayormente lo hice por una cuestión que podríamos llamarla humanitaria. Ese agobio por los exámenes que antes comentaba acerca de los alumnos de cuarto curso se multiplica por cien cuando se trata de 2º de Bachillerato, por lo que consideré que debía echarles un cable. El profesor por imposibilidad de tiempo no puede corregir todos los comentarios de todos los alumnos, sobre todo ahora en el último tramo del curso, por lo que yo como Graduado en la materia creo que podía ayudarles, y bueno, creo que la propuesta ha sido satisfactoria. Hay un alumno que me ha ido mandando todos los comentarios, es un alumno que el año pasado estuvo en EEUU y ha tenido problemas de convalidaciones, ya que al regresar le han bajado las notas que allí obtuvo. Es un alumno de sobresaliente que quiere estudiar Medicina, que pese al golpe que le supuso ver sus notas mermadas ha sabido sobreponerse y trabajar a destajo para levantar la media y acudir a la PAU con todas las posibilidades intactas para entrar en la carrera que desea. Le he ido corrigiendo todos los textos y creo y espero que en nuestra materia logrará buenísimos resultados. Espero que en el resto de las materias y en la Selectividad también, creo que lo merece.

Los aspectos relacionados con los asuntos organizativos del centro no voy a entrar a valorarlos tan minuciosamente, simplemente valorar y agradecer que tanto yo como mis compañeras pudiéramos entrar en todos los lugares y se nos resolvieran todas las dudas. Ha sido una experiencia muy gratificante y hemos aprendido mucho sobre los pormenores de un instituto público, que no son pocos. Como alumnos solo vemos la parte del aula, la cual ahora que estamos en la otra orilla estamos en condiciones de afirmar que hay un trabajo inmenso previo y durante para que ese aprendizaje en el aula se dé.

Por poner un ejemplo, organizar una simple excursión a unas exposiciones en el Caixaforum exigen una preparación previa espectacular, ya que se debe planificar con meses de anterioridad, ya que los alumnos en una mañana dan seis asignaturas distintas y es necesario poner de acuerdo al equipo docente, transmitirlo a la asociación de madres y padres, sondear a los alumnos sobre sus gustos e inquietudes, que el equipo directivo apruebe la propuesta y ya ahora se puede empezar a organizar. La organización también requiere mucho tiempo ya que no solo es el contacto con el lugar de destino y cuadrar las fechas y horas con ellos, sino que se debe organizar también el transporte y establecer fechas para que los alumnos abonen su parte y traigan los correspondientes justificantes de sus padres, madres o tutores. En conclusión, un trabajo farragoso pero que al menos en el caso que yo viví se dio de manera satisfactoria.

Nosotros fuimos al Caixaforum con todos los alumnos de 4º a ver las exposiciones sobre la mujer en Roma y la del cineasta Melies. Yo ya las había visto previamente, ya que suelo acudir asiduamente a ver exposiciones de este tipo, pero tuve la oportunidad de verlas una segunda vez con una visita guiada, lo cual mejoró mucho lo visto previamente, y lo que es mas importante a los alumnos les gustó mucho.

La segunda fase de las prácticas, la referida a la intervención en el aula, se desarrolló en las tres últimas semanas de abril, tal y como he comentado anteriormente. En principio tenía 7 clases para 4ºB y 8 para 4ºC, todo esto incluyendo el examen y teniendo en cuenta que perdía dos días con el grupo B debido a la fiesta de San Jorge, Patrón de Aragón y a la salida que he descrito antes al Caixaforum. Además, en este periodo hubo dos días de huelga educativa, que los alumnos de 4ºC secundaron mayoritariamente, mientras que los de 4ºB decidieron venir a clase. Por otro lado, diez alumnos de 4ºB estuvieron la segunda semana en un intercambio en Holanda, cuestión que junto a la

huelga secundada en 4°C me hizo ajustar el temario un poco mas a lo que tenían en su libro de referencia. Simplemente por facilitarles el trabajo.

Reconozco que conforme se acercaba el momento de mi “debut” al frente de la clase mis nervios fueron en aumento, de hecho, la noche anterior prácticamente no pude dormir. No obstante, creo que estuve a la altura desde ese primer momento, ya que impartí un tema que dominaba y lo tenía muy preparado. Por cuestión de comodidad y visualización hice unos Power Points, los cuales me eran útiles a mí y a los alumnos, ya que permiten seguir de una manera mas fácil el desarrollo de la clase. Si en algún momento algún alumno se despista o se pierde, fácilmente puede recuperar la tónica de la clase viendo los Power Points. Estos eran mayoritariamente imágenes sostenidas por las cuestiones elementales, las cuales yo machacaba constantemente.

Me había tocado impartir Periodo de Entreguerras (1919-1939), por lo que retomé las consecuencias de la I Guerra Mundial, para a continuación pasar a la Revolución Rusa. El profesor me dijo que esas cuestiones las había tratado en la unidad anterior, pero aun así creí conveniente hacer un repaso rápido. No se puede entender este periodo sin las consecuencias de la Gran Guerra ni tampoco puedo explicar la formación de la URSS y el Stalinismo sin retrotraernos a la Revolución de 1917.

La suerte de ser la novedad y no tan lejano en edad a los alumnos hace que éstos estén mas atentos a lo que dices. Supongo que te ven mas cercano y tienen curiosidad por saber que vas a decir y cómo lo vas a hacer. Esta cuestión creo que facilitó mucho esa primera clase y el buen desarrollo de las demás. Si bien es cierto, que te sientes muy observado, ya que incluso cuando estás dando vueltas por el aula te siguen con la mirada, esto permite que estén mas atentos e incluso que sean mas participativos.

En referencia a la participación, yo cuando me planifiqué las clases, lo hice con la pretensión de que participaran lo máximo posible, no solo con cuestiones que pudieran surgir de antemano sino con cuestiones y preguntas preparadas de antemano. Creo que podría haber sido mas participativa, pero ya en el periodo de observación vi un cierto temor a que la contestación no fuera la adecuada. Siempre existe un cierto temor entre quien no sabe a ser señalado para responder, pero ese temor se extiende también hacia quien sabe, la cuestión es que éste tiene que saber que sabe y debe lanzarse. Esto es un trabajo costoso, pero que mas o menos lo fuimos mejorando.

El tema de la participación se incrementó cuando en las últimas clases inicié el proyecto de innovación, referente al tercer periodo de Prácticas. Consiste en enseñar a través de un concepto, el cual debe ir desgranándose poco a poco. Para saber si el proyecto iba bien o mal debía recoger por escrito las cuestiones que yo les planteara a los alumnos, por lo que estas clases supusieron un cambio respecto a las anteriores. Ya no era yo tanto el protagonista y ellos espectadores activos, sino que intenté intercambiar los papeles, aunque evidentemente yo tuve que realizar explicaciones.

Mi concepto fue el fascismo, ya que creo que es el aspecto mas importante de este periodo y lo primero que hice fue que me plasmaran por escrito que es lo que sabían de fascismo. Una vez recogido, ya inicié una pequeña explicación sobre los orígenes y las causas del mismo.

No voy a detenerme en como se desarrollaron estas clases, ya que esto es algo del otro trabajo, pero creo que en mi caso no fue demasiado exitoso. Los alumnos empezaron a liarse sobre qué era lo fundamental y que entraba en el examen y no se centraron en las cuestiones que estábamos analizando. Retomo lo dicho anteriormente, hay un pánico extendido por los exámenes y yo como aún alumno puedo extenderlo, lo cual hace muy difícil llevar a cabo explicaciones que no se ciñan al temario y a las cuestiones que pueden entrar en el examen. Con facilidad puedes entrar en mas profundidad en algunos temas y hacer que ellos participen pero rápidamente todo se vuelve hacia qué es lo que entra en el examen y si ésta cosa o ésta otra son importantes y hay que copiarlas.

Para llevar a cabo estos proyectos con éxito, sería necesario mas tiempo y poder establecer uno mismo las reglas. Por ejemplo, yo eliminaría la forma actual de examinar, que implica exámenes por temas, es decir exámenes cada aproximadamente tres semanas en Ciencias Sociales, ya que sumando todas las asignaturas que tienen, supone exámenes constantemente. Por otro lado, a esos alumnos que no les interesan mucho los exámenes, podría afirmarse, que casi en su totalidad tampoco les interesa mucho las disciplinas a impartir.

Para no extenderme mucho mas, a modo conclusorio y como valoración, creo que ha sido una experiencia alucinante, que viene a confirmar lo que en la mayor parte de los que estamos aquí suponíamos: el gusto por enseñar e impartir clase. En mi caso particular, se ha confirmado y confío en que mas pronto que tarde pueda volver a las aulas.

Evidentemente hay dificultades, propias y ajenas, subsanables y otras que hay que lidiar con ellas, pero a mí me compensan enormemente, creándose una enorme satisfacción personal. He de decir, que me he encontrado muchas facilidades en el centro, ya que todos los miembros con los que he tenido contacto, directo o indirecto, se han implicado y han facilitado que mi estancia y mi intervención en el centro fuera plenamente satisfactoria. Valga aquí este espacio para mi mostrar mi agradecimiento y gratitud por el IES Pedro Cerrada, con la esperanza de que ésta colaboración con la Universidad y con ésta nuestra Facultad de Educación sea duradera y fructífera.

Por último, he optado por este modelo de diario, un poco dividido en los dos periodos de las prácticas y entrando en las cuestiones fundamentales. Considero que un diario por días no me permitiría incidir en lo fundamental, así como aportar no solo mi estancia sino como valoraciones personales. Creo que nuestras valoraciones enriquecen el proyecto, ya que somos los que estamos en ese contacto permanente con el centro, ya que durante unas semanas pasamos bastantes horas en él. Por mi parte poco más que añadir, simplemente ampliar el agradecimiento a la Universidad y sus miembros por introducir estos periodos prácticos, donde podemos realizar una simulación real de lo que en principio va a ser nuestro oficio futuro.

Comparativa entre dos clases

Algunos compañeros han tenido problemas para realizar esta actividad, ya que solo daban clase en un grupo, o en más de uno pero de diferente nivel. Por mi parte, el hecho de que desde el principio estuviera establecido que diera clase en dos grupos del mismo nivel (4º B y 4ºC) me ha facilitado el poder desarrollar este apartado.

Las características de cada grupo, pese a estar en el mismo nivel son muy diferentes; por un lado tenemos un 4ºB con 31 alumnos, donde en torno a un 60% son chicas, con solo una alumna repetidora. Por otro lado, en 4ºC hay 11 alumnos, siendo 10 chicos y una sola chica, donde tenemos 3 repetidores.

No obstante, no es solo el volumen de afluencia lo que diferencia a una clase de otra. Pese a que el tutor ya me había hablado de las características de cada grupo, yo utilicé la primera de mis sesiones para además de romper un poco el hielo, conocernos todos

mejor. El grupo de 4°C, con la sola excepción de la alumna que mantenía ciertas dudas sobre su futuro iba a optar al acceso al Grado Medio, de hecho, el propio instituto les estaba ayudando con el tema solicitudes y demás. Los había de varios tipos, pero fundamentalmente iban por la rama de Fontanería, Mecánica, Electricidad y dos alumnos que querían hacer Actividades Físicas y Deportivas.

Este grupo, además, me habían dicho, que junto al grupo de 4°D formaban lo que se llama Diversificación, la cuestión es que éstos sí que realizaban algunas materias de manera ordinaria, como es el caso de Ciencias Sociales.

Por lo tanto, si bien es un análisis prejuicioso, estamos ante un grupo que presenta indicios de querer acceder por la vía rápida a titulaciones que le permitan estar en una mejor posición a la hora de encarar el acceso al mercado laboral. Por lo tanto, en un primer momento podríamos anticipar que no van a mostrar un excesivo interés por la materia. Aunque, insisto, esto es tan solo un análisis previo.

Por otro lado, tenemos el grupo de 4°B, que como ya hemos comentado es mucho mas numeroso, casi el triple que el otro grupo. Estos alumnos mayoritariamente van a intentar promocionar para acceder al Bachillerato, en su rama científica. Como en el cuarto curso ya hay que elegir optativas, éste grupo B equivale, siempre y cuando mantengan su actual decisión, a lo que en los estudios posteriores es el Bachillerato científico. Por lo tanto, podemos intuir un interés por avanzar en los estudios superiores, aunque eso sí, alejados de la rama de esta disciplina.

Los alumnos de este grupo no tenían tan claro a donde querían acceder después del Bachillerato, la gran mayoría tal y como todos en su momento pensamos, decían que “tenían dos años para pensarlo”.

Al igual que en otro grupo, de manera prejuiciosa, podríamos establecer una mayor disposición de éstos al estudio, al menos una mayor predisposición a aprobar la asignatura.

A la hora de impartir docencia, a rasgos generales he visto cambios suntuosos. En primer lugar la diferente afluencia de un grupo y otro, sin embargo, quizá y a título personal, creo que una de las cuestiones que mas diferenciaba un grupo de otro era el horario de las clases. Mientras que en el grupo C, las clases eran a primera y una a segunda, en el grupo B eran a última y un día a 4ª hora. A ello debemos sumarle, que el grupo C, normalmente se encontraba disperso por la clase, respuesta, imagino que a un

comportamiento deficiente. Esto hacía que mantuviesen una buena actitud y un buen comportamiento, la cuestión es que tampoco participaban mucho. Mayormente, podríamos decir, estaban allí en presencia corporal, sin dar muestras de seguir la clase en algunas ocasiones.

Esta cuestión, ya vislumbrada en el periodo de observación, yo intenté subsanarla con la preparación de actividades y con el sostenimiento de la explicación mediante recursos audiovisuales (vídeos, fotos y Power Point). Creo que el resultado no fue malo, quizá no un éxito rotundo, pero en ocasiones logré despertar un súbito interés a algunos alumnos a los que no había visto participar en las tres semanas anteriores del periodo de observación. Intenté en todo momento que participaran, a veces lo conseguí e hicimos clases muy participativas donde ellos eran los protagonistas y yo simplemente un recurso o un moderador, entrando incluso el tutor en los debates (éste solía mantenerse callado, bien en la mesa del profesor o al final del aula).

El otro grupo, el B, el numeroso, tal y como comentaba antes, tenían clase conmigo a últimas horas, lo cual en ocasiones dificultaba el buen funcionamiento. A decir verdad, solía costar en torno a 10 minutos el poder empezar la clase con normalidad, ya que al alboroto inicial se sumaban dudas, las cuales mayormente estaban relacionadas con el futuro examen.

Este grupo, una vez iniciada la clase, se vislumbraba un cierto interés, el cual, en mi opinión se debía más a una necesidad de enterarse y copiar apuntes para el examen que quizá a un interés real por la materia.

Desde un primer momento vi una preocupación por el examen, y desde que les comuniqué que yo sería quien les examinara, cada inicio de clase o en cualquier rato entre clases o recreos estuvieron preguntando dudas acerca del mismo. En el anterior apartado, referente a la memoria de las Prácticas, comentaba mi preocupación por la ingente cantidad de exámenes que tienen que soportar los alumnos de Secundaria. Esta cuestión no la comentaba como un mero ejercicio de expresar mi opinión personal, sino fruto de mi experiencia en el centro como observador y docente de estos grupos. Tan solo mirar su calendario, que tenían a simple vista en el aula con los exámenes ya daba vértigo. Incido en lo dicho, creo que hacer exámenes cada dos o tres semanas de todas las asignaturas no ayuda en nada al desarrollo educativo de los alumnos. Sinceramente, no le veo ningún beneficio, por lo que mi apuesta sería realizar exámenes por trimestre,

los cuales quedarían acotados a lo esencial, los cuales podrían ser completados con trabajos y actividades varias.

No obstante, sé que este modelo, que implica mas trabajo personalizado podría ser mas difícil para ellos, ya que los exámenes constantes les hace estar en continua alerta y teniendo que estudiar cada poco tiempo. Aun así, creo que podría encontrar una fórmula, que pactada previamente con ellos pudiera ser satisfactoria para ambas partes.

Dejando a un lado, el tema exámenes, la diferencia esencial entre los dos grupos, además de las cuestiones relacionadas al volumen de alumnos y el horario, algo que ya he dicho que es esencial, es la predisposición de cada uno. Mientras el grupo B vislumbraba un gran interés por mantener la atención y copiar las cuestiones que después fueran para examen, el grupo C podríamos decir que era más apático. Sin embargo, el apoyo logístico que di a mis clases con vídeos y audiovisuales, mejoró en gran medida la actitud del grupo C, mientras que el grupo B, más participativo desde el principio, no cambió su preocupación constante por el examen.

Quizá podría parecer una exageración, siendo cierto también, que no eran todos los alumnos los que mostraban esta preocupación, pero lo visible, lo que yo podía percibir era este sentimiento mayoritario.

A modo de valoración final, pese a las diferencias de ambos grupos, estoy contento con el resultado que he obtenido en ambos. Creo que han sido unas sesiones productivas en las que hemos disfrutado ambas partes. He intentado sacar lo mejor de cada grupo, pese a las dificultades, lo cual en gran medida considero que lo he conseguido. Reconozco que ser la novedad y no estar tan alejado de ellos en edad, ha facilitado mantener su atención, aunque en ocasiones uno pueda sentirse un poco abrumado por tener tantos ojos encima. Ha sido una experiencia gratificante y creo que los alumnos y yo hemos estado a la altura, dentro de las posibilidades de cada uno.

Análisis crítico Programación Ciencias Sociales 4º ESO de IES Pedro Cerrada

La programación sobre la que vamos a trabajar, grosso modo, está completa y bien trabajada. Es decir, incluye todos los aspectos que se exige que tenga, así como las cuestiones que de dicho documento se esperan.

Si hubiera que destacar algún aspecto sería el hecho de que no contiene elementos de la nueva Ley de Educación (LOMCE). No obstante, esto se debe al hecho de que todavía en el actual curso escolar (2015/16) en 4º curso de Secundaria se mantiene la Ley anterior (LOE). Los propios miembros del Departamento de Ciencias Sociales reconocían la necesidad de que deberían empezar a modificar o a elaborar una nueva Programación que se adaptara a los requisitos de la nueva Ley. Sin embargo la incertidumbre respecto al futuro de la LOMCE y la aplicación en Aragón dificulta la propia labor de los docentes respecto al desarrollo o adaptación de los contenidos de la Programación.

Por otro lado, otra cuestión a tratar respecto de la Programación sería la escasa disposición de adaptar la realidad curricular establecida por los organismos públicos encargados de elaborar los contenidos, respecto de las propias necesidades y cuestiones que rodean a la propia actividad en el aula. Es decir, la Programación transmite tal cual los contenidos establecidos y no trata de asimilarlos a la realidad ni a la necesidad del alumnado.

Se critica comúnmente la amplitud de los temarios, cuestión que dificulta la acción del docente y el propio proceso de aprendizaje de los alumnos, no obstante, creo que la elaboración de la Programación ofrece posibilidades a los docentes para adaptar la amplitud curricular a la realidad del aula.

Respecto a los contenidos de 4º de ESO en la materia de Ciencias Sociales, considero que debería reducirse a la Historia Contemporánea europea. Es decir, los contenidos de Historia Moderna, deberían reducirse a una serie de cuestiones fundamentales que se podrían tratar en dos o tres sesiones, así como los contenidos que se refieren a la Historia de España, trataría de sintetizarlos en una serie de actividades complementarias, tales como lecturas, talleres, salidas, películas, etc.

Creo que ofrecer una visión global respecto de la Historia Contemporánea, centrándonos en el continente europeo, es más que suficiente respecto a contenidos, ya que ampliar materia únicamente deteriora el aprendizaje y dificulta la posibilidad de aplicar métodos interactivos que permitan elaborar un aprendizaje más significativo.

No obstante, como comentaba anteriormente, creo que a modo formal la Programación está bien elaborada y completa. Únicamente señalar la cuestión legislativa, la cual creo que los propios miembros del Departamento son los menos

responsables de la situación, así como la amplitud del temario, cuestión que si bien viene impuesta por organismos superiores, sí que se podría adaptar a la propia realidad del aula y a la necesidad de los alumnos.

Si hubiera que destacar algo positivo e incluso grato sería la amplitud de programas que ofrece el IES de cara a la diversidad. Son programas generales que se incluyen en todas las etapas por lo que se citan también en la Programación de 4º de ESO.

Creo que el trabajo del instituto para tratar de que ningún alumno quede rezagado por cuestiones ajenas al propio trabajo del mismo es muy completo y merece ser reconocido.