



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El prototipo de docente en la formación inicial
del profesorado
The teacher profile in the pre-service teacher
training

Máster Universitario en Profesorado de
Secundaria y Bachillerato

Especialidad Geografía e Historia

Autor

DANIEL SIN BAGÜÉS

Director

JAVIER PARICIO ROYO

Facultad de Educación
2015-2016

Índice

1. Introducción.....	3
2. El Perfil del Docente.....	4
2.1. El modelo competencial.....	4
2.2. Análisis de las competencias específicas.....	5
2.2.1. Integración en el contexto de la actividad docente.....	5
2.2.2. Capacidad de interacción	7
2.2.3. Comprensión de los procesos cognitivos	8
2.2.4. Diseño curricular, instruccional y de actividades	10
2.2.5. Innovación e investigación.....	11
2.3. El modelo de docente.....	12
3. Justificación.....	15
4. Reflexión Crítica	16
4.1. Memoria del Prácticum II.....	16
4.2. Proyecto de Innovación	19
4.3. Comparación	22
5. Conclusiones	26
Bibliografía.....	28
Recursos en red	30
Anexo.....	31
Memoria Prácticum II.....	31
Proyecto de Innovación	50

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster refleja los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster Universitario en Profesorado de Secundaria y Bachillerato, haciendo énfasis en aquellos aspectos más relevantes de la formación recibida. No pretende ser un informe exhaustivo, sino más bien una síntesis de las aportaciones más importantes del Máster a la formación docente, siguiendo para ello un discurso que va de lo general (repaso las competencias y de cómo se reparten entre las diferentes asignaturas del Máster) a lo particular (análisis de dos trabajos realizados durante el curso).

La mayor parte del contenido del trabajo se ha dividido en dos grandes bloques, el bloque titulado El Perfil del Docente se centra en analizar las capacidades que, a día de hoy, se demandan en todo profesional de la educación. A su vez, este bloque se subdivide en otros tres, el primero de ellos viene a ser un acercamiento a la implantación de las competencias en el ámbito educativo, el segundo constituye un análisis de las competencias específicas del Máster, y el tercero recopila la información anterior a la que se da significado desde el contexto actual.

El segundo gran bloque está compuesto por el análisis de dos trabajos realizados durante el curso, el Proyecto de Innovación y la memoria del Prácticum II. Ambos constituyen planteamientos teóricos que han sido puestos en práctica, de modo que se busca contrastar la diferencia entre las dos realidades (la teórica y la práctica) en la labor docente, pero también abordar algunos aspectos formales del Máster (el condicionamiento de un trabajo sobre el otro) y profundizar en un tema concreto de la profesión docente, como es el de la investigación y la innovación.

2. El Perfil del Docente

2.1. El modelo competencial

No cabe duda de que el docente es uno de los grandes protagonistas de cualquier escenario educativo, al tiempo que constituye un factor determinante de la calidad de la educación. Dada su relevancia, resulta necesario detenerse a reflexionar sobre su formación inicial, aquella destinada a dotar al docente de los rudimentos básicos para poder desempeñar su función. En esta línea cabría plantearse una serie de cuestiones como ¿qué cualidades debe tener un buen docente? o, en todo caso, ¿en qué referentes puede apoyarse para asegurar un desempeño óptimo de su profesión? Lo cierto es que no existe unanimidad a la hora de determinar las pautas que deben guiar a todo educador en su labor en el aula. La construcción de una identidad profesional docente ha demostrado ser una tarea harto complicada, debido principalmente al carácter dinámico de todo fenómeno pedagógico. El contexto educativo es un contexto cambiante e impredecible, siendo la incertidumbre uno de sus rasgos más notorios. Cada grupo de alumnos es diferente y cada profesor se adapta a las circunstancias de distintas maneras, es por ello que hay que contar con la subjetividad como factor a la hora de construir un pensamiento práctico que oriente la labor educativa (Argos, 2015, pp. 35-39).

Hoy día, hablar de las cualidades que debe tener un docente supone hablar de competencias. El concepto “competencia” proviene del ámbito empresarial, donde empezó a utilizarse a partir de los años setenta, vinculándose con la selección de personal. Sin embargo, en los últimos años, el uso de este término se ha extendido a otros campos, y se ha consolidado en el discurso educativo. La tendencia hacia un modelo competencial supone que ya no basta únicamente con poseer un conocimiento determinado, sino que hay que saber adaptar ese conocimiento a unas circunstancias concretas (Bernal y Teixidó, 2012, pp. 23-30). Según Elena Cano, el uso de competencias lleva a adoptar una perspectiva holística; están ligadas a la persona, de modo que incorporan aspectos instrumentales, pero también personales. Esta misma autora achaca la deriva hacia las competencias en la formación del profesorado a tres causas: El constante cambio de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías; los

conocimientos quedan obsoletos rápidamente, o como señala Marcelo García “tienen fecha de caducidad” (Marcelo, 2010, p. 7), por ello se hace necesario un aprendizaje por competencias que permita adaptarse a los cambios. La necesidad de superar la fragmentación disciplinar, frente a la que las competencias aportan un enfoque integrador. La apuesta por una formación integral, que tenga en cuenta las diferentes capacidades, fundamentales para hacer frente a las problemáticas del mundo actual (Cano, 2007, pp. 34-35).

Entre los países pioneros en la aplicación de competencias a los programas de formación del profesorado destacan Inglaterra, Holanda, Dinamarca y Suecia. La presencia de competencias mínimas (determinadas por las autoridades centrales) en la formación inicial del profesorado conlleva tener en cuenta nuevos criterios, que van más allá de los contenidos (determinados por las instituciones de formación), y que establecen nuevas formas de control de la calidad (Eurydice, 2004, pp. 14-16). En el caso del Máster en Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, se establecen, a partir de lo estipulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007 y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, cinco grandes competencias específicas, en torno a las cuales se articulan las principales asignaturas 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 las actividades de aprendizaje y evaluación y mejora de la docencia.

2.2. Análisis de las competencias específicas.

2.2.1. Integración en el contexto de la actividad docente

La primera de las competencias busca que el estudiante del Máster sea capaz de integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades. Se trataría de una cuestión clave en la formación del profesorado, ya que “resulta muy difícil que nos podamos referir al aula, y al

trabajo que en ella se desarrolla, sin considerar los contextos más amplios en los que se inserta, tanto en el institucional como el social" (Murillo, 2007, p. 130). Esta misma dualidad de contextos se ha trasladado a la competencia, que ha quedado dividida en dos bloques, uno referido al contexto educativo (el centro y la profesión) y otro referido al contexto social y familiar.

En el caso del contexto educativo, se hace hincapié en la necesidad de conocer la situación de la profesión, tanto en el pasado como en el presente, prestando especial atención a la figura del docente. Por otro lado, también se desataca la importancia de conocer la legislación educativa, teniéndola en cuenta de cara al diseño de actividades que van a ser aplicadas en el centro. A la formación en este aspecto se han dedicado asignaturas como la de Contexto de la Actividad Docente, donde se profundiza en el ámbito legislativo, partiendo de la Ley de Instrucción Pública (1857) hasta la actualidad, pasando por los principales hitos en la reforma educativa; Ley General de Educación (1970), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)... La asignatura está conectada con el Prácticum I, ya que exige la comparación de la legislación con la programación del centro de prácticas, favoreciendo con ello una mirada más precisa hacia el funcionamiento de los centros educativos. Además, ya en la propia memoria del Prácticum I se demanda un análisis de la organización del centro y de los distintos documentos que integran su Proyecto Educativo.

Desde el punto de vista del contexto social, se insta a estudiar la evolución histórica de la sociedad y la comunidad educativa, haciendo énfasis en la transformación del modelo de familia, así como a diseñar actividades que hagan del centro un lugar de participación. A este respecto, la misma asignatura (Contexto de la Actividad Docente) dedica una gran cantidad de temario a abordar la evolución de la sociedad a lo largo de la historia, partiendo de la caída del Antiguo Régimen hasta la actualidad. Puede parecer un marco temporal exagerado, pero sólo así se alcanza una visión global que permite entender como se ha llegado a la situación actual. Resulta imposible comprender el estado de los sistemas educativos sino se tienen en cuenta los cambios políticos, culturales, económicos, sociales y educativos que los han conformado (Calvo, Osoro y Louzao, 2015, p. 79). Además, hay que tener en cuenta que nuestra

sociedad es muy diferente a las que se sucedieron en el pasado; el avance de la tecnología ha llevado a una sociedad de la información, donde las demandas y las expectativas de la población ya no son las mismas, de modo que tampoco debe serlo la oferta educativa (Murillo, 2007, p. 132).

Por otro lado, en ambos bloques de la competencia se demanda el diseño de actividades que tengan en cuenta el contexto social y el marco legal. En este sentido, pueden destacarse asignaturas como Fundamentos de Diseño Instruccional y Metodologías de Aprendizaje, en la que se exige tener en cuenta el contexto social del centro antes de plantear las metodologías a utilizar. El objetivo es optar por métodos y estrategias que se ajusten al contexto del centro, por lo que se adapta perfectamente a esta competencia.

2.2.2. Capacidad de interacción

La segunda de las competencias estipula que la formación del profesorado debe estar destinada a propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares. Así pues, si bien la anterior competencia pretendía acercarse al perfil del docente, esta segunda se centraría en el perfil del alumnado. Al fin y al cabo, el alumno es el otro gran protagonista del escenario educativo, de modo que es de gran importancia que el docente sea conocedor de la personalidad de los adolescentes. Tiene que ser capaz de acercarse a los alumnos y de generar una coyuntura favorable de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje, con todo lo que ello supone; puesta en marcha del aprendizaje colaborativo, resolución de conflictos, atención a la diversidad, etc.

La principal aproximación a esta competencia llegaría a través de la asignatura Interacción y Convivencia en el Aula, la cual se orienta hacia el estudio de los cambios propios de la adolescencia, ya sean físicos o psicológicos, y ofrece una primera aproximación a ideas como el autoconcepto, los roles de los estudiantes o la búsqueda de una identidad por parte de los adolescentes. Conocimientos todos ellos necesarios si se pretende mantener un buen clima en el aula, al tiempo que se evitan posibles escollos en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y se combaten problemas propios de esta etapa

(*bullying*, consumo de estupefacientes, trastornos alimenticios, etc.). Desde el punto de vista práctico, la asignatura ofrece actividades que pueden ayudar a favorecer la participación de los alumnos, asegurar una mayor homogeneidad en el grupo y facilitar la resolución de conflictos. En esta última cuestión, también resulta interesante la asignatura Prevención y Resolución de Conflictos (en este caso optativa), desde la que se insta a aprovechar las situaciones conflictivas como oportunidades de aprendizaje (gestión positiva del conflicto), y al uso de la mediación como técnica efectiva para la resolución de conflictos entre alumnos.

La capacidad comunicativa es fundamental para todo buen docente y, aunque no cabe duda de que el componente didáctico tiene un importante peso en dicha capacidad, no por ello hay que minusvalorar el valor de la interacción. Necesariamente, el docente, establecerá vínculos afectivos con sus alumnos y afrontará emociones y conflictos, de tal modo que es fundamental que reconozca tanto sus propios impulsos como los de los demás. La empatía, el manejo de las relaciones interpersonales y la tolerancia hacia diferentes puntos de vista serán también componentes de la capacidad comunicativa del docente y, como tales, deben ser incluidos en su formación (Bernal y Teixidó, 2012, p. 127). Además, reconocer la importancia del papel de la interacción supone avanzar hacia un sistema educativo más comprensivo, condición necesaria para alcanzar una educación inclusiva; que reconozca la diversidad y promueva la participación y el aprendizaje de todos (Haya, 2015, p. 144).

2.2.3. Comprensión de los procesos cognitivos

La tercera de las competencias pone el acento en la necesidad de impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. Se buscaría hacer énfasis en las diferencias existentes entre los alumnos a la hora de asimilar la información, diferencias que derivarían, en gran medida, de su desarrollo cognitivo. Tener en cuenta esta variedad cognitiva resulta de gran importancia, ya que sólo así se puede atender a los diferentes ritmos de aprendizaje.

El acercamiento a los aspectos que componen esta competencia llega a través de la asignatura Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, la cual se centra

en la transmisión de conocimientos relativos a las diferentes perspectivas o vertientes de la psicología en el ámbito educativo; Conductismo, Constructivismo y Cognitivismo. Cada uno de estos paradigmas plantea un modelo de enseñanza diferente, en el que cambia el papel del alumno, pero también el del profesor. Así pues, Skinner, cercano al Conductismo, propone una dinámica cercana al modelo tradicional de la enseñanza, en el que el profesor es el protagonista, mientras que el alumno queda reducido al papel de espectador. Se trataría de un modelo en el que la memorización ocuparía el centro del proceso de aprendizaje. Otra perspectiva sería la de especialistas como Piaget, Vigotsky o Bruner, los cuales, más cercanos al Constructivismo y al Cognitivismo, proponen un aprendizaje por descubrimiento. En oposición al modelo tradicional encontraríamos también a Ausubel, el cual entiende que el docente no debe centrarse en la transmisión de información, sino que tiene que convertirse en un facilitador del aprendizaje de los alumnos. La perspectiva que tenga el docente de la capacidad cognoscitiva de los alumnos no es un tema baladí, ya que en función a ella optara por un modelo de enseñanza u otro. En cualquier caso, y como defiende esta competencia, el docente siempre deberá tener en cuenta la diversidad cognitiva presente en el grupo; no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni tienen el mismo ritmo de aprendizaje, por ello, el educador debe ser capaz de ajustar la marcha de las clases al nivel de los alumnos.

Los alumnos de secundaria se hallan en una etapa de transición a la vida adulta, un momento de incertidumbre que se ve agravado por el contexto socio-cultural; cada vez se dilata más en el tiempo la transición a la vida adulta. Es en esta misma etapa cuando se da, entre otras cosas, el desarrollo de las capacidades cognitivas. Dicho desarrollo se ve condicionado por múltiples factores que, en algunos casos, el docente puede controlar. Uno de estos factores es el propio clima del aula, de modo que el educador debe propiciar un clima afectuoso y seguro, contribuyendo con ello a facilitar el aprendizaje de los alumnos (Lázaro-Visa, 2015, pp. 54-55). En definitiva, podría decirse que resulta conveniente para el docente tener en cuenta, no sólo las diferencias en la cognición de los alumnos, sino también la posibilidad de influir sobre ellas. Este hecho nos llevaría hablar de estrategias para controlar aquellos factores que condicionan el aprendizaje de los alumnos.

2.2.4. Diseño curricular, instruccional y de actividades

La cuarta competencia busca orientar a los futuros docentes en la planificación, diseño y desarrollo del programa y de las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Esta gran competencia se divide en tres grandes bloques de subcompetencias:

- Competencias relativas al diseño curricular: supone conocer las cuestiones básicas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto incluiría saber reconocer los diferentes elementos del currículo, así como la importancia de las competencias dentro de este. Este bloque también englobaría la capacidad de adecuación del currículo al contexto educativo, así como la de evaluar la calidad de los distintos diseños curriculares y la de la adaptación de los contenidos de la disciplina científica a los requerimientos del currículo.
- Competencias relativas al diseño instruccional: exige el análisis de los criterios para el diseño de actividades y sistemas de evaluación, atendiendo siempre a los modelos de referencia, especialmente a aquellos centrados en el aprendizaje por competencias. Por otro lado, si el anterior bloque se centraba en la calidad de los diseños curriculares, este tiene en cuenta la de los diseños de actividades, atendiendo a factores como el impacto derivado del uso de nuevas tecnologías.
- Competencias relativas a la organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje: este bloque comprendería todas aquellas subcompetencias relacionadas con el contexto que rodea al desarrollo de las actividades, de modo que se centraría en el análisis del entorno de aprendizaje, y en el conocimiento de las claves para gestionar y organizar actividades.

Las destrezas recogidas en el primer bloque de subcompetencias las hallaríamos en la asignatura Diseño Curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía, que se imparte en el primer cuatrimestre del Máster, y que plantea un primer acercamiento a los diferentes elementos y modelos del currículo educativo. En sí mismo, el currículo constituye una “regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (Calvo, Osoro y Louzao, 2015, p. 92). Tener noción de las

características del currículo resulta básico en la formación del profesorado (en mi caso, antes de cursar el Máster, desconocía incluso la existencia de este elemento), pues su labor debe orientarse en torno a los elementos que lo componen; objetivos, competencias, contenidos, metodología didáctica, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Otro aspecto que se deriva de este bloque es el de la transposición didáctica, es decir, la traducción del saber científico en saber didáctico, que se aborda especialmente en la asignatura Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geografía e Historia. En esta materia, entre otras temáticas, se atiende a las diferentes problemáticas de la Didáctica de Ciencias Sociales, entre las que se encontraría la mencionada transposición.

Con el segundo bloque de subcompetencias se corresponderían también las asignaturas anteriormente citadas, especialmente la primera, en la cual se hace hincapié en el tema de la evaluación. Se distingue entre diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y final), que permiten hacer de este proceso algo más que una mera forma de calificar. La evaluación debe servir de vía para reconducir el aprendizaje del alumnado, pero también de indicador para el docente, al que puede servir de referencia para ajustar su propia actuación (Calvo, Osoro y Louzao, 2015, pp. 120-121). Por otro lado, en relación a las actividades, tanto en su diseño, como en la atención a su entorno, destacaría la segunda asignatura mencionada, en la que se exige la planificación de varias actividades, prestando especial atención al grupo a las que van dirigidas, el momento del curso en el que se van desarrollar, aspectos logísticos, etc.

2.2.5. Innovación e investigación

La última competencia insta a evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. Se busca que el docente aplique la investigación al aula y, al mismo tiempo, que sea capaz de llevar a cabo un análisis crítico, identificando las principales problemáticas que conciernen a la profesión. El objetivo final es que el docente sepa formular propuestas innovadoras en base a su experiencia.

Respecto a esta competencia, la asignatura que mejor la abarca es la de Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa en Geografía e Historia. Dicha asignatura está compuesta por un temario relativo a la innovación y la investigación en el ámbito educativo, centrándose en temas como el aprendizaje por conceptos y el *Learning Cycle*, y por un trabajo, que será analizado más en profundidad en el cuarto apartado, consistente en la elaboración y puesta en práctica de un proyecto de innovación. Este último aspecto resulta fundamental para que una innovación pueda ser considerada como tal, así lo señalan Bernal y Teixidó, los cuales ven en la innovación una función que debería estar implícita en el trabajo docente (Bernal y Teixidó, 2012, p. 251). Así pues, se configura como un aspecto de la profesión, inseparable de la investigación en el aula; la innovación requiere de la metodología de la investigación para poder demostrar las mejoras de su puesta en práctica. Entendida desde este punto de vista, la investigación se constituiría ante todo como una investigación evaluativa, es decir, como una investigación destinada a verificar los resultados del aprendizaje (Salvador, González-Fuente y Rubín, 2015, pp. 157-159).

Cabría recordar que, antes de vincular la evaluación al método científico, ya encontramos una aproximación a la cuestión evaluadora en el primer cuatrimestre, concretamente en la asignatura Fundamentos de Diseño Instruccional y Metodologías de Aprendizaje, en la que se profundiza en aspectos como la importancia de la evaluación para los alumnos. Como advierte Morales Vallejo, estos configuran su aprendizaje en función a dicha evaluación: “El alumno estudia para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es cómo pregunta o cómo examina el profesor” (Morales, 2010, p. 6) de ahí la importancia de que el docente se vea en la labor evaluadora, para así poder orientarla de tal manera que contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3. El modelo de docente

Del anterior análisis de las competencias que articulan el Máster, podría concluirse que se busca un modelo de docente que no se limite a la transmisión de información, sino que sea capaz de dotar a los alumnos de herramientas para aprender por ellos mismos. Se trataría de un enfoque ajustado al contexto social

actual, en el que los alumnos se hallan saturados de información y, más que información nueva, necesitan medios para poder discriminar la que se les ofrece, tanto dentro como fuera del aula. Parece evidente que en la sociedad cambiante en la que vivimos, ha cambiado también el papel del profesorado, ahora orientado a crear las condiciones necesarias para favorecer la toma de conciencia propia, por parte de los estudiantes, de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Lázaro-Visa, 2015, pp. 72-73). Si el referente de docente tradicional era el del especialista con amplios conocimientos sobre su materia (Alonso, 2000, p. 481), el modelo a seguir en la actualidad es el del educador que sabe generar en los alumnos la inquietud por reflexionar sobre los temas abordados en el aula.

Por otro lado, nos encontramos también con la necesidad de una perspectiva más abierta y una actitud más flexible entre los docentes, debido principalmente al cambio en la composición del alumnado. Vivimos en un mundo más globalizado y en una sociedad más multicultural, evidencias que tienen un especial reflejo en las aulas, donde cada vez hay una mayor diversidad entre los alumnos. Ante esta situación, los docentes tienen que ser capaces de favorecer la convivencia, para lo cual, necesariamente, deben estar familiarizados con aquellas competencias vinculadas a la interacción, entendida esta como otra forma más de comunicación (Aguirre y Roblas, 2011, pp. 86-88). El profesor actual no sólo tiene que promover la reflexión y el interés sobre los temas vinculados a su asignatura, también tiene que poseer y transmitir valores que faciliten la convivencia y, en definitiva, la adaptación a un mundo globalizado, como la tolerancia y el respeto hacia otras culturas.

Pero, además de la realidad social, el docente también debe conocer en profundidad su propia profesión; currículo, funcionamiento y organización de los centros educativos, etc., a lo que habría que sumar la tendencia a la innovación y la investigación, concebida como un impulso que guíe el trabajo docente en todo momento. Los educadores tienen que estar siempre abiertos a posibles mejoras, y a compartir sus avances con la comunidad, valiéndose para ello de una metodología que asegure la científicidad de sus resultados. Este último aspecto se hace todavía más acuciante en el caso concreto de la Didáctica de

las Ciencias Sociales, puesto que sus métodos siempre han sido más cuestionados que los de las ciencias experimentales.

Vistas las competencias en su conjunto, podría parecer que se exige de los docentes una excesiva variedad de virtudes, aunque la realidad es que lo que se demanda son profesionales más completos y, en definitiva, competentes. No en vano, sobre los educadores recae una gran responsabilidad, sobre todo si se tiene en cuenta el contexto actual, en el que los conocimientos quedan obsoletos rápidamente, haciendo de la formación permanente una necesidad.

3. Justificación

A la hora de elegir los trabajos a analizar se ha optado por aquellos que han sido llevados a la práctica, es el caos del Proyecto de Innovación y la memoria del Prácticum II (ambos en anexo). A través de ellos se puede incidir en diversas cuestiones como las dificultades derivadas de la aplicación práctica de planteamientos teóricos (como la Unidad Didáctica o el Proyecto de Innovación), el uso de metodologías activas, la importancia de la investigación evaluativa o la transposición de conocimientos propios de las Ciencias Sociales.

La memoria del Prácticum II incluye un diario donde consta el desarrollo de las diferentes clases impartidas a lo largo del período de prácticas en el IES Goya, la Unidad Didáctica (La Descolonización y el Tercer Mundo) diseñada de cara a esas clases y una comparación de la programación del Departamento de Geografía e Historia del centro con la legislación autonómica y nacional. Así pues, además poder contrastar la teoría con la práctica, este trabajo también acerca a otras cuestiones ya mencionadas, como la importancia del contexto, ya sea social o educativo.

Por su parte, el Proyecto de Innovación, además de la experiencia en sí, comprende también contenidos relativos a la cognición de los alumnos y, concretamente, a su capacidad de comprensión de conceptos propios de las Ciencias Sociales, de modo que resulta de gran interés a la hora de plantear el tema de la transposición. Confrontados, ambos trabajos dan muestra del contraste entre dos formas de pensar la labor del docente, una más tradicional, basada en las clases expositivas, y otra más innovadora, centrada en fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

4. Reflexión crítica

4.1. Memoria del Prácticum II

La memoria del Prácticum II trata de reflejar la puesta en práctica de la Unidad Didáctica previamente diseñada, tarea en la cual puede destacarse el diario, pero también busca profundizar en aspectos organizativos y curriculares, siendo prueba de ello la parte dedicada a contrastar la programación del Departamento de Geografía e Historia con los currículos autonómico y nacional. Cabría señalar que en la guía en la que se estipulaban los requisitos de la tarea, se incluía una comparación entre el comportamiento de dos grupos distintos ante el mismo temario, sin embargo, en mi caso, no fue posible llevar a cabo dicha comparación, ya que las clases se limitaron a un único grupo. Concretamente, la Unidad Didáctica se diseñó para ser aplicada en una clase de alumnos de 1º de Bachillerato nocturno.

Del diseño de la Unidad Didáctica (previo al segundo periodo de prácticas y al Proyecto de Innovación), puede apreciarse que estaba orientado sobre todo a seguir el método expositivo. En general, se pretendía seguir una dinámica en la que el docente fuera explicando los diferentes temas siguiendo el libro de texto, para después comprobar los conocimientos de los alumnos a través de una prueba escrita que contrastaría con el cuestionario inicial, siguiendo así una suerte de evaluación formativa, resultado de la combinación de una evaluación diagnóstica y otra final. Se ajustaría con ello a la normativa del departamento, en la que se estipula que el 80% de la nota debe corresponder a una prueba escrita, mientras que el resto de la calificación puede provenir de otras actividades realizadas en el aula.

En general, los procedimientos planificados en la Unidad Didáctica delatan una visión tradicional del docente, aunque esta puede quedar camuflada bajo el uso de las TIC, pues entre las actividades a realizar se planteaba la reproducción de fragmentos de video. Pero, si bien es cierto que el uso de las nuevas tecnologías con este fin contribuye a favorecer la comunicación y a incrementar la atención de los alumnos (Pérez, 2005, pp. 188-189), también es una realidad que las actividades planteadas no suponían un gran avance con respecto a las clases expositivas. De hecho no contribuían a favorecer la interacción con los

alumnos, ni mucho menos a un trabajo activo por su parte. Por el contrario, seguían siendo sujetos pasivos, manteniendo el rol que les ha venido asignado el sistema educativo.

En el caso concreto de la Historia, la enseñanza tradicional se centra en la memorización de datos. La dinámica responde a una determinada visión de la estructura cognitiva de los alumnos, por la cual estos no son sino almacenes de datos que se van apilando sin llegar a establecerse relaciones entre ellos. Partiendo de esta premisa, la enseñanza se limita a la presentación de la información que los alumnos deben memorizar, ordenada de acuerdo a la lógica de la disciplina. Por su parte, desde la disciplina, ya se ha abandonado la historia narrativa, sustituida por una historia explicativa y conceptual, pero el cambio no se ha reflejado en las estrategias de enseñanza.

No ha habido una transformación en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, de modo que los métodos usados para la enseñanza de conceptos siguen siendo los mismos que los usados antes para transmitir datos. Las modificaciones didácticas han sido superficiales, limitando la enseñanza a una cuestión de organizar debidamente los materiales siguiendo las preferencias de la disciplina, para que el alumno los memorice hasta que pueda reproducirlos fielmente. La preponderancia del saber científico sobre el didáctico es evidente, y esto repercute en la estructura del currículo, donde los contenidos están organizados de forma cronológica, olvidando la realidad cognitiva de los alumnos y su limitada comprensión del tiempo (Carretero, Pozo y Asensio, 1991, pp. 215-217).

La enseñanza del tiempo histórico es una de las principales preocupaciones de la didáctica de la Historia ya que, como constatan numerosas investigaciones, sigue siendo una cuestión de difícil comprensión entre el alumnado de la escuela obligatoria. De hecho se han introducido en los currículos contenidos específicos sobre el tiempo histórico, pero la visión que de este se ofrece en dichos contenidos sigue ligada a una concepción cronológica, que luego se transmite a los alumnos. No es de extrañar pues que estos entiendan la historia como un continuo lineal, al margen de las personas que la protagonizan. Se trata de una concepción derivada de una perspectiva positivista, por la que el tiempo histórico aparece como una realidad objetiva, ajena a los hechos y situaciones que se

estudian, y que sólo sirve para ubicar acontecimientos y personajes (Pàges, 1999, pp. 187-190). Nos encontraríamos por tanto ante otro elemento que no hace sino reforzar, desde el propio currículo, ese aprendizaje basado en la memorización de información (conceptos, fechas, personajes, etc.), vinculado al modelo tradicional.

Sin embargo, esta no parece la forma adecuada de proceder, especialmente si se tiene en cuenta el contexto del centro y la estructura del grupo de alumnos. Tanto es así, que buena parte de la Unidad Didáctica está destinada a analizar ese entorno, con el fin de adecuar la dinámica de las clases al grupo esperado de acuerdo a la contextualización. Pero, pese a la previsión, y como puede observarse en la parte del diario, la aplicación práctica de las pautas previamente planificadas fueron imposibles. Podría decirse que buena parte de este hecho se debe a esa cuestión de la incertidumbre que envuelve el trabajo del docente, y de la que hablábamos al principio de este trabajo. Es precisamente esta idea del no saber qué puede suceder en el aula la que, en muchas ocasiones, hace del trabajo previo algo inútil, realidad que puede resultar algo frustrante.

En la memoria puede verse ese gran contraste existente entre la teoría y la práctica educativa. La planificación previa de las clases que se recoge en la Unidad Didáctica quedó descartada ya en la primera sesión e incluso antes si se tiene en cuenta algunos condicionantes ajenos al grupo de alumnos como el hecho de que el tutor del centro me ofreciera realizar una clase más, o el conflicto existente entre la forma de proceder planteada en la Unidad Didáctica y la exigida por el Proyecto de Innovación. Todo el transcurso de las clases puede apreciarse en el diario, donde además de reflejar los contenidos impartidos y las actividades realizadas cada día, también incluye comentarios relacionados con el comportamiento y la actitud de los alumnos.

En general, la elaboración de la memoria resultó un ejercicio interesante y que jugó un papel importante, especialmente a la hora de llevar a cabo la reflexión posterior sobre nuestra experiencia en las prácticas. Sólo a través de dicha reflexión puede adquirirse consciencia de la dimensión de algunos de los fenómenos observados en el aula como, por ejemplo, el lenguaje físico de los alumnos, el cambio de la dinámica de la clase en el momento en que deja de seguirse el libro de texto o bien cuando se opta por otra forma de evaluación que

no es el examen tradicional. Al respecto de estas últimas cuestiones se puede destacar la falta de atención que se denotaba en los alumnos ante las clases meramente expositivas, como parecía recuperarse esta atención cuando se abandonaba el libro de texto; así pasaban a coger apuntes, aunque esto tampoco es un indicador de que se esté prestando atención, y el interés que despertaba en algunos de ellos el seguimiento de una evaluación continua, o al menos así lo hicieron constar en su opinión personal al final del periodo de prácticas.

4.2. Proyecto de Innovación

El trabajo del Proyecto de Innovación se halla estructurado en cinco apartados. El primero de ellos es un planteamiento teórico de la investigación educativa centrada en el aprendizaje de conceptos. Viene a ser un resumen del debate existente en la comunidad científica sobre la capacidad de los alumnos para comprender conceptos propios de las Ciencias Sociales, deteniéndose en la postura del *Learning Cycle*, que defiende la posibilidad de adquirir conocimientos independientemente del desarrollo cognitivo del alumno.

El segundo apartado está constituido por una explicación del concepto y las dimensiones que los alumnos deben ser capaces de construir en la última fase del proyecto. Se determinan 5 dimensiones del concepto Tercer Mundo: ausencia de entramado industrial, dependencia de la exportación de materias primas, inestabilidad social, inestabilidad política y vulnerabilidad. Podrían considerarse el conjunto de contenidos a transponer, proceso que queda recogido en el siguiente apartado, donde se justifican los materiales utilizados para que los alumnos trabajen en clase. Este segundo apartado fue uno de los más complejos de elaborar ya que el concepto de Tercer Mundo, más que histórico, es un concepto de naturaleza geográfica. Este precisamente es uno de los problemas en la formación del profesorado, pues se necesita adquirir un conocimiento multidisciplinar, coincidente con la complejidad de los fenómenos estudiados por las Ciencias Sociales (históricos, geográficos, económicos, artísticos, etc.) (Álvarez, 2000, p. 152)

El tercer apartado se dedica a desarrollar la metodología a seguir; básicamente se hace una descripción de los textos sobre los que los alumnos van a tener que reflexionar y dejar una breve redacción por escrito. Se trata de

actividades para realizar en clase, aunque la falta de asistencia obligara a que, en muchos casos, se realicen fuera del aula con las consecuencias que ello conlleva (se copian entre ellos o de la Wikipedia). A modo de ejemplo destacaría el conjunto de documentos seleccionados para explicar la cuestión de la inestabilidad política en el Tercer Mundo; una noticia de periódico sobre las elecciones en Guinea Ecuatorial, en la que se resalta el contexto de crisis económica derivada de la caída del precio del petróleo y la escasa calidad democrática de los comicios. La noticia viene acompañada de un mapa de riesgo político, en el que se reflejan los pronósticos de inestabilidad política para los diferentes países del mundo. El objetivo es que los alumnos sean capaces de relacionar la inestabilidad política con la dependencia económica y la vulnerabilidad del Tercer Mundo. En este caso se evidencia que la caída del precio del petróleo tiene graves consecuencias en la economía del país, cuyos ingresos dependen de la exportación de esta materia prima. Dichos ingresos no están destinados a contribuir al llamado estado de bienestar, sino al lucro de empresas y de las élites políticas que se perpetúan en el poder. El cambio político no es posible por vías democráticas debido a la corrupción, lo que hace muy viable que la situación de crisis económica cristalice en conflicto político.

Sin embargo, no todos los documentos tienen como fondo el marco internacional, algunos de ellos están centrados en escenas de la vida cotidiana del Tercer Mundo, que los alumnos también han podido ver a través de los fragmentos de video expuestos en clase. Con ello lo que se pretende es que los alumnos retengan imágenes que puedan resultarles cercanas, pero que también les lleve a tomar conciencia sobre las situaciones que se dan en estos países. Pero lo cierto es que encontrar casos que puedan resultar de utilidad de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje resulta una tarea muy complicada; “enseñar ciencias de forma contextualizada y relacionada con la vida cotidiana es uno de los retos más desafiantes de esta época” (Torres, 2010, p. 135)

El objetivo de esta metodología no es tanto que los alumnos conozcan una determinada información o que memoricen datos, sino que interioricen pautas que luego puedan extrapolar. Se trataría de una dinámica activa que se podría englobar dentro del estudio de casos. Lo que se busca es que los alumnos conozcan casos concretos y sepan identificar en ellos unos elementos

determinados, para que posteriormente puedan aplicarlos a otros casos similares. Esta metodología supone un trabajo previo del docente (la selección de los textos), pero lleva a que los alumnos desempeñen un trabajo continuo y autónomo, en el que ya no dependen únicamente del libro de texto, y por el que se favorece la adquisición de un conocimiento significativo.

Ya no se trata de que el alumno adquiera nuevos saberes, sino de que utilice esos saberes para analizar el mundo que le rodea. Esta nueva dinámica derivaría de un cambio en la percepción de las capacidades psicológicas de los alumnos, ligado al resurgimiento del cognitivismo. Una de las premisas de este paradigma cognitivo es la de la naturaleza constructivista del conocimiento, de modo que conocer no es sólo interiorizar la realidad que nos viene dada, sino elaborar una realidad propia.

Es esta idea la que nos lleva a hablar de un aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje en el que el alumno descubre algo que no conocía a través de su propio proceso mental. Se trata de una perspectiva que conlleva una nueva organización del trabajo en el aula, esta vez centrada por completo en el alumno. El cambio se extiende a las estrategias de enseñanza, de forma que las exposiciones por parte del profesor y los libros de texto son desplazados por recursos orientados a despertar la curiosidad del alumno. La tipología de dichos recursos es muy variada, pero todos ellos buscan implicar de un modo activo al alumno, de modo que tratan de acercarse lo máximo posible a su realidad (Carretero, Pozo y Asensio, 1991, pp. 218-220).

Volviendo a los apartados del Proyecto de Innovación, es en el cuarto en el que se da la presentación de resultados. A la hora de evaluar el grado de adquisición de conocimientos, se establecen una serie de indicadores (categorías) que deben estar presentes en los textos entregados por los alumnos. La muestra es escasa, ya que aunque hay una veintena de matriculados, lo cierto es que sólo acuden a clase nueve personas, y sólo una de ellas de forma regular. Al seleccionarse unos indicadores la investigación pasa a ser una investigación evaluativa y, de hecho, la mayor parte de la calificación final pasa a depender del resultado de dicha investigación. Así pues, obtienen mayor calificación aquellos que más categorías consiguen acumular.

El quinto apartado está destinado al análisis de los resultados. Lo que se busca en esta parte es, sobre todo, localizar patrones entre las diferentes categorías, es decir, que categorías requieren de otras para su adquisición o que categorías son innecesarias de cara a la comprensión final del concepto. Se trata de una parte de la investigación que nos acerca a la cuestión de la transposición, pero también a la de la capacidad cognitiva de los alumnos. Este método, el del *Leraning Cycle*, parte de la premisa de que es posible alcanzar conocimientos independientemente de la capacidad cognitiva y por tanto de la edad, sin embargo, habría que destacar que en algunas de las asignaturas del Máster se abordaban teorías que señalaban la edad como uno de los principales condicionantes de la capacidad cognitiva de los adolescentes.

Respecto a los resultados de los alumnos, no fueron del todo malos teniendo en cuenta las características del grupo, y permitieron llevar a cabo satisfactoriamente la investigación. Además, en general, todos los alumnos integraron nuevas ideas en su concepción del Tercer Mundo, tal y como se extrae del contraste entre el cuestionario inicial y el final. Pero lo más importante es que las respuestas a estos cuestionarios no eran meras reproducciones de contenidos previamente memorizados, sino que eran fruto de un proceso de reflexión favorecido por el estudio de casos.

4.3. Comparación

Como ha podido observarse, existe un conflicto entre ambos trabajos cuando se llevan a la práctica, esta situación se deriva principalmente del diseño previo de la Unidad Didáctica y la metodología a seguir en el Proyecto de Innovación. Así pues, si el primero da paso al protagonismo exclusivo del profesor, el segundo se traduce en un papel más activo de los alumnos. Ambos trabajos representarían dos modelos distintos de enseñanza, uno más cercano al modelo tradicional de exposición por parte del profesor y memorización por parte del alumno, y otro enfocado hacia el estudio de casos, con los alumnos como protagonistas y el profesor como facilitador del aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, es la alternativa innovadora la que mejor garantiza la adquisición de un conocimiento significativo por parte de los alumnos, pero, además, es un tipo de enseñanza que contribuye mejor a la

adquisición de competencias que la enseñanza tradicional, pues los alumnos sólo se sienten interesados a profundizar en los temas que se les enseña cuando la información tiene sentido para ellos. Sin embargo, y aún a pesar de sus múltiples virtudes, la normativa no favorece esta forma de proceder. De la comparación de la programación del departamento con el currículo se denota que dicha programación es básicamente una reproducción de lo establecido en la normativa, concretamente de lo tipificado en el RD 1105/2014 de 26 de diciembre, el cual establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para todo el Estado, hecho que limita en mucho la posibilidad de seguir las pautas establecidas en el Proyecto de Innovación.

La normativa determina unas formas de evaluación que difícilmente son compatibles con la investigación y la innovación. Aunque desde el punto de vistas teórico estas pautas están orientadas a asegurar un aprendizaje efectivo, lo cierto es que a la hora de ponerlas en práctica no hacen sino generar en los alumnos una dinámica de memorización enfocada hacia la superación de pruebas escritas. Este hecho se ha achacado a la burocratización de la profesión docente, pues cada vez es más frecuente que agentes externos (administración, universidad, libros de texto, etc.), a los que se les supone un conocimiento científicamente fundado, ejerzan su influencia sobre la toma de decisiones en los centros educativos. Prueba de ello serían las políticas destinadas a la centralización y jerarquización de las decisiones curriculares; las actuales reformas buscan combinar las decisiones del Estado con la autonomía de los centros educativos para organizar el currículo, aunque la realidad es que esta autonomía es sólo aparente, evidencia que se ve reflejada en el aumento de los controles por vías indirectas y externas, y que también se ve plasmado en la memoria del Prácticum II, al comprobarse que la programación del departamento es una copia casi literal de la legislación.

Pero el control burocrático no sólo influye en la forma en la que los docentes imparten o evalúan la materia, también afecta a su propia condición profesional. José Luis Medina habla de una “proletarización” del profesorado, haciendo referencia a la pérdida de aquellas características que hacían de los docentes auténticos profesionales, pues la racionalización del trabajo docente a través del

control burocrático sobre su actividad, conduce necesariamente a la descualificación profesional (Medina, 2006, pp. 84-85).

El cambio de paradigma parece positivo, sin embargo, para que este se dé, no sólo se necesita un cambio en la legislación que favorezca la autonomía de los docentes, puesto que también hay otros obstáculos como la tradición expositiva, muy presente todavía entre el profesorado. De hecho, algunos autores han señalado la necesidad de un cambio en la mentalidad y la cultura del profesorado como algo clave para favorecer la innovación. Entre los elementos que se han destacado como obstáculos para la innovación docente podríamos mencionar algunos como la rígida organización del trabajo o la falta de identificación de los docentes con la institución educativa, pero también hay factores menos evidentes como la falta de colaboración y el individualismo en las relaciones profesionales (López, 2007, pp. 204-205). De hecho, el aislamiento es muy habitual entre el profesorado, reduciéndose las interacciones a las reuniones de departamento o de claustro, en las que normalmente las conversaciones se reducen a temas “formales” (horarios, evaluaciones, materiales curriculares, etc.), siendo mucho menos habituales los comentarios en torno a métodos para mejorar el aprendizaje de los alumnos. El individualismo es un factor profundamente arraigado en la cultura escolar y, en este caso, deriva directamente de las costumbres heredadas (Medina, 2009, pp. 89-90).

A la cultura de los docentes convendría añadir como obstáculo la cultura de la sociedad en general, pues en el imaginario colectivo está arraigada la imagen del profesor vinculado al modelo tradicional, que debe su puesto al conocimiento de su materia y no a una formación académica orientada a fomentar las aptitudes que faciliten la transmisión de dichos conocimientos (González, 2005, p. 208). Apenas se vislumbra la posibilidad de una educación en la que no esté presente la memorización y los largos discursos de los docentes, situación que deriva de la experiencia previa como alumnos de los aspirantes a docentes.

Así lo prueba la investigación de Liliana Isabel Bravo que, tras realizar una serie de encuestas entre los alumnos de formación básica de profesorado, concluyo que el origen de sus ideas previas sobre la profesión docente provenían de su propia etapa escolar, predominando ideas vinculadas al estilo “clásico” o tradicional, al que además suelen asociar con aspectos negativos como el papel

pasivo de los alumnos, la fragilidad de conocimientos o el exceso de información (Bravo, 2000, pp. 431-433).

Ambos trabajos, tanto la memoria del Practicum II como el Proyecto de Innovación, han supuesto una importante inversión de esfuerzo y de tiempo, especialmente el segundo, pero es gracias a ellos como se llega a la toma de conciencia de la situación que venimos relatando. De la existencia de una alternativa, la de la innovación, frente a la supervivencia de un modelo “clásico” en el que el docente monopoliza todo el proceso de enseñanza. Es este modelo el que podemos ver reflejado en el diseño inicial de la Unidad Didáctica, fruto de las ideas previas que, como señalábamos anteriormente, provienen de la etapa escolar.

5. Conclusiones

En general el Máster ha servido para romper algunos estereotipos de la profesión docente, y que llevaban a ver a los profesores como meros transmisores de información (prototipo de docente que por otra parte sigue muy extendido). También ha servido de aproximación a elementos básicos de la profesión docente y que hasta ahora eran desconocidos para mí, como el currículo, la programación, etc. A lo que podría sumarse el descubrimiento de conceptos e ideas propios del discurso educativo: aprendizaje significativo, por descubrimiento, evaluación formativa... Aunque quizás la parte más relevante del Máster es aquella que más acerca a la realidad de la profesión docente, las prácticas, pues como venimos recalcando a lo largo de este trabajo, poco tiene que ver la teoría educativa con su práctica. Por todo ello, habría que considerar el Máster de Formación del Profesorado un curso de formación necesario, que sienta las bases fundamentales para garantizar un adecuado desarrollo profesional del docente, al tiempo que constituye una herramienta de transformación del ámbito educativo, especialmente al contribuir a vincular el rol del docente con el del investigador.

Por otro lado, a modo de conclusión, pero también de propuesta de futuro, con la comparación parece constatar que todo intento de innovación en el ámbito educativo queda muy limitado por la normativa vigente. Esto no sólo constituye un obstáculo para la renovación o para la libertad de los docentes, sino que también supone una importante traba a la hora de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las demandas de la sociedad contemporánea. Si bien la introducción de competencias ha sido una de las innovaciones con las que se han tratado de suplir las nuevas exigencias de un mundo globalizado, lo cierto es que de poca flexibilidad se va a dotar al sistema educativo si no se opta por una mayor autonomía de los docentes de cara a la evaluación, proceso que, como han destacado muchos especialistas, condiciona en gran medida la forma de estudiar de los alumnos.

Al fin y al cabo, sólo orientando a los alumnos a las vías apropiadas de aprendizaje se conseguirá que alcancen un conocimiento significativo, un conocimiento que despierte en ellos la inquietud de reflexionar sobre las

problemáticas de la sociedad actual. En este sentido, es evidente el papel transformador de la educación y, por consiguiente, la gran responsabilidad y el necesario compromiso social de los educadores.

Bibliografía

Aguirre, J. M. y Roblas, S (2011). "Multiculturalidad en el aula: un problema de comunicación integral" en *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Nº 24, pp. 85-100.

Alonso, A. M. (2000). "La eficacia docente del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales" en Pàges, J.; Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 479-488.

Álvarez, R. M. (2000). "La didáctica de las Ciencias Sociales: eje de la formación del profesor" en Pàges, J.; Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 151-156.

Argos, J. (2015). "Ser docente de educación secundaria: perfilando su tarea desde diferentes miradas" en García, M. y Osoro, J. M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 35-51.

Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Síntesis.

Blanco, F. (dir.) (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Bravo, L. I. (2000). "Las ideas previas de los futuros profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria: Un estudio de caso" en Pàges, J.; Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva, pp. 425-438.

Cabello, I. (coord.) (2005). *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Calvo, A.; Osoro, J. M. y Louzao, M. (2015). "Características de los centros y del currículum de secundaria" en García, M. y Osoro, J. M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 79-155.

Cano, E. (2007). "Las competencias de los docentes" en Blanco, F. (dir.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 33-60.

Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1991). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" en Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, pp. 211-239.

García, M. y Osoro, J. M. (eds.) (2015). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria.

González, I. (2005). "Una formación invertebrada: la de ser profesor" en Cabello, I. (coord.). *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 205-256.

Haya, I. (2015). "Re-pensar la educación secundaria en clave inclusiva: el reto de dar respuesta a la diversidad" en García, M. y Osoro, J. M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 141-155.

Lázaro-Visa, S. (2015). "Adolescentes en las aulas: cuestiones generales sobre el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de educación secundaria" en García, M. y Osoro, J. M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 52-78.

López, A. (2007). "Innovación y formación del profesorado" en Blanco, F. (dir.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 195-215.

Marcelo, C. (2010). "Políticas de inserción a la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente" en Marcelo, C. (coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro, pp. 7-58.

Medina, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Murillo, P. (2007). "Nuevas formas de trabajar en clase: metodologías activas y colaborativas" en Blanco, F. (dir.) *El desarrollo de competencias docentes en la*

formación del profesorado. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 129-153.

Pagès, J. (1999) “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas” en García, M. T. (coord.). *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño, Diada, pp. 187-207.

Pàges, J.; Estepa, J. y Travé, G. (eds.) (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva.

Pérez, A. (2005). “Las nuevas tecnologías como método didáctico” en Cabello, I. (coord.). *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 185-203.

Salvador, L.; Gonzalez-Fuente, I. y Rubín, E (2015). “Investigación para la mejora y el desarrollo profesional en contextos socioeducativos” en García, M. y Osoro, J. M. (eds.). *Temas clave en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Santander, Universidad de Cantabria, pp. 157-221.

Recursos en red

Eurydice (2004). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.seligipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_teaching_profession_in_europe_report_iv_keeping_teaching_attractive_for_the_21st_century_sp.pdf. (Consultado el 13 de junio de 2016).

Morales, P. (2010). *La evaluación formativa*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>. (Consultado el 18 de junio de 2016).

Torres, M. I. (2010). “La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas” en *Revista Electrónica Educare*. Vol. 14, Núm. 1º, pp. 131-142. Recuperado de file:///C:/Users/sin_b/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaTradicionalDeLasCienciasVersusLasNuevas-4780946.pdf.

(Consultado el 22 de junio de 2016)

Anexo

Memoria Prácticum II

Índice

Diario	3
Revisión de la programación	9
Comparación con la legislación.....	9
Encaje de la UD	11
Unidad Didáctica y análisis de su desarrollo.....	12
Unidad Didáctica	12
Análisis de su desarrollo	20

Diario

- *Día 18 de abril, clase de ciudadanía en 1º de bachillerato nocturno (16:30):* 4 alumnos en clase (más de los que suele haber) de los cuales 3 son chicas y 1 chico de origen extranjero (latinoamericano).

Esquema conceptual: Comienzo con una introducción y una presentación del tema a desarrollar durante esta sesión; el Tercer Mundo. Tras la introducción lanzo una pregunta abierta: ¿qué entendéis por Tercer Mundo?, ¿qué es lo primero que se os viene a la mente? Apunto en la pizarra las respuestas dadas por los alumnos, que servirán de esquema conceptual. Una de las primeras respuestas es la de subdesarrollo, a ella contrataco con una nueva pregunta ¿en qué se refleja el subdesarrollo? A lo que responden con diferentes respuestas que constituirán elementos característicos del Tercer Mundo: pobreza, falta de sanidad, de educación, problemas de alimentación... Una vez extraídos los principales reflejos del desarrollo, planteo una nueva pregunta: ¿a qué se debe el subdesarrollo?, ¿por qué son pobres los pobres? Los alumnos achacan la pobreza del Tercer Mundo a la corrupción de los gobiernos que retienen la ayuda internacional. A ello respondo con una nueva pregunta ¿sabéis cómo se han formado esos gobiernos? A lo que contestan: con golpes de estado y dictaduras. Respondo con una nueva pregunta: ¿qué había antes de los golpes de estado? No hay respuesta clara lo que me lleva a realizar una breve explicación sobre el proceso de colonización y descolonización.

Explicación: Las pautas que los países europeos siguieron durante la colonización (destrucción de las comunidades tribales, relaciones desiguales de intercambio; manufacturas a cambio de materias primas, transformación de una economía de subsistencia por una economía especializada en la extracción y exportación de materias primas, ausencia de sector secundario...) ayudan a los alumnos a entender las causas del subdesarrollo del Tercer Mundo, mientras que las pautas seguidas en la descolonización ayudan a entender las causas de la inestabilidad política. Para apoyar todos estos argumentos recorro a algunos elementos visuales como mapas (mapa de riesgo político en 2015) o tablas (tabla de predicción sobre desempleo de la OIT). Sin embargo la explicación es demasiado rápida y pocos pueden seguirla (o así me lo hace entender el tutor).

Documental: Les pongo escenas seleccionadas de un documental *A life in a day* que, sin embargo, parece eclipsar las explicaciones anteriores (algunos alumnos se quedan más con lo visto en las escenas que con lo explicado anteriormente aun a pesar de que está relacionado). El documental viene a estar compuesto por una sucesión de escenas de la vida cotidiana de personas de distintos lugares del mundo. El objetivo era dar a conocer a los alumnos las diferentes situaciones que se dan en los países subdesarrollados, en contraste con los subdesarrollados.

Resumen: En los últimos cinco minutos de la sesión les dejo tiempo para que escriban un resumen de lo que para ellos es el Tercer Mundo, los resultados son muy variados: sólo una de las alumnas ha conseguido captar algunas de las ideas expuestas en clase y no todas de forma adecuada, otros dos alumnos no han conseguido profundizar en el concepto, mientras que otra alumna está completamente alejada del concepto (define el Tercer Mundo como una clase social).

- *Día 20 de abril, clase de historia del mundo contemporáneo (18:10):* 8 alumnos (muchos más de los que suele haber), 4 chicas y 4 chicos, de entre ellos una chica y un chico son alumnos de origen extranjero (latinoamericanos). Lo primero que me sorprende es la disposición de la clase: no parece haber grupos de afinidad, cada alumno se sienta guardando las distancias con los demás, no hay dialogo entre ellos.

Cuestionario: Reparto un dossier con los documentos que vamos a utilizar a lo largo de la unidad didáctica y comienzo la clase haciendo que escriban la respuesta a una pregunta “¿Qué es el tercer mundo?” Las respuestas son variadas, en ellas se puede distinguir que el nivel de conocimientos es muy desigual. Una vez acabado les paso un video sobre la descolonización del Sahara occidental. El video abarca muchos de los aspectos presentes en los textos del dossier (fronteras artificiales, división de pueblos, relaciones centro-periferia, contexto de Guerra Fría), aunque en el caso concreto del Sahara occidental.

Explicación: Comienzo explicando las causas de la descolonización, la mayoría de los alumnos parecen distraídos y no prestan atención, alguno de ellos da

muestra de sueño ya desde el principio de la explicación, para reforzar algunos de los aspectos utilizo elementos visuales como un fragmento del primer capítulo de Apocalipsis: la segunda guerra mundial. Con el fragmento trato de ejemplificar el uso de tropas coloniales en Europa, antes de explicar el efecto de este hecho en la descolonización. En general parecen prestar atención al documental pero no a las explicaciones.

Esquema conceptual: Ante la falta de atención generalizada decido cambiar la dinámica de la clase y empiezo a hacer el esquema conceptual, muy similar al de la clase de ciudadanía. Consigo atraer así la atención de algunos alumnos que participan en la elaboración del esquema, aunque la mitad de ellos no parece interesados. La elaboración del esquema conceptual es mucho más lenta y torpe esta vez, la alumna de origen extranjero me reprocha el uso de algunos términos en el esquema (pobreza o subdesarrollo) por considerarlos ofensivos al aplicarlos a países del Tercer Mundo. Decido hacer caso omiso de sus indicaciones, a lo que sigue un intenso debate entre esta alumna y otra (parece ser que hiperactiva). La situación se va tensando, de modo que decido cortar la discusión y atraer de nuevo la atención hacia la pizarra.

- *Día 21 de abril (17:20):* Acuden 5 alumnos a clase (2 chicos y 3 chicas), todos ellos se sientan separados (por una separación que va de un extremo a otro de la clase, 5 o 6 pupitres entre cada uno de ellos), sin entablar contacto con los otros, salvo por dos de las chicas que se sientan juntas, una de ellas no había asistido a la clase anterior por lo que carecía del dossier de textos, yo tampoco había traído otro así que tiene que compartirlo con la otra compañera.

Esquema conceptual: ante el poco éxito de la clase magistral decido continuar con los esquemas conceptuales, en este caso con el de la descolonización de la India, que viene acompañado de un fragmento de documental sobre Gandhi. En general hay poca participación, muy limitada a dos alumnos en concreto. Voy alternando esquema y explicación y reforzando los conceptos con documentos visuales como mapas o fotos.

Texto: les pongo a trabajar un texto de Karl Marx sobre la colonización de la India, que deben vincular con la imagen de Gandhi con una rueca de hilar. El objetivo es que entiendan la importancia que existe en la relación entre la

ausencia de industria y la dependencia económica, y como este binomio acaba llevando a la configuración de una relación centro-periferia. Tardan más de lo que esperaba en acabar de leerlo y dejar por escrito sus conclusiones.

Fragmento de video: Al acabar la actividad queda poco tiempo para continuar con explicación alguna, por lo que decido recurrir al fragmento del video *A life in a day*. Nuevamente vemos el mismo fragmento que en la sesión de ciudadanía, aunque el tiempo no da para acabarlo.

- *Día 25 de abril (18:10):* Acuden 4 alumnos a clase (dos chicos y dos chicas) de los cuales sólo una de las chicas había acudido a la clase anterior. Ninguno de ellos se sienta contiguo al otro (el tutor ya me había informado en la sesión anterior de que no se llevaban muy bien entre ellos).

Explicación: Comienzo con un recordatorio de la última clase y continuo con una explicación de la colonización y descolonización del Congo belga. Recorro sobre todo a la pizarra y me apoyo en un mapa de Zaire con las distintas zonas en las que se escindió tras la descolonización. Señalo a los personajes más importantes y destaco la intervención de países extranjeros como EEUU. En general, los alumnos parecen seguir la explicación y tomar apuntes.

Documental: Pongo un fragmento bastante largo sobre la descolonización de Ruanda. Voy comentando algunos elementos del documental y haciendo preguntas para comprobar la atención de los alumnos: ¿Qué es lo primero que se ha dicho en el documental sobre las diferencias entre hutus y tutsis? Pregunta a la que un alumno, acertadamente, contesta “agricultores y ganaderos” lo que me permite seguir con la explicación. A partir de entonces la interacción con los alumnos es más escasa, continua la clase magistral.

Textos: Pretendía acabar el siguiente texto del dossier pero el tiempo no lo permite, ya que, ante las dudas de la alumna hiperactiva, había tenido que volver a repetir algunos aspectos de la escalada de tensión entre hutus y tutsis que acabaron llevando al genocidio en Ruanda. La clase termina antes de que pueda explicar el conflicto en su totalidad.

- *Día 27 de abril (18:10):* 7 alumnos en clase (tres chicos y cuatro chicas). Ante la alta afluencia decido acabar la mayor cantidad de textos posibles del dossier.

Explicación: comienzo la clase acabando la explicación sobre el conflicto en Ruanda y continúo haciendo una asociación con la violencia sucedida tras la descolonización de la India (en este caso entre hindúes y musulmanes). Tras la explicación dejo un tiempo para que relacionen los textos del apartado estructura social del dossier. El objetivo es que los alumnos entiendan la importancia de la fragmentación social en el Tercer Mundo y su relación con la inestabilidad política. Los alumnos se alargan demasiado y tengo que recoger los textos antes de que los acaben.

Caso ficticio: dibujo una serie de chozas en la pizarra entre las cuales trazo una línea para explicar el establecimiento de fronteras artificiales. Después incluyo un icono que representa el gobierno colonial, posteriormente abandonado y dejado en manos de una de las chozas (que representa una tribu). Con ello pretendo explicar la cuestión de los estados fallidos en el Tercer Mundo, ante la incapacidad de hacerse con el monopolio de la fuerza, hecho a su vez derivado de la fragmentación social. En general la actitud de los alumnos es receptiva.

Explicación: desarrollo el caso de Guinea ecuatorial, deteniéndonos a analizar algunos aspectos de la figura de Teodoro Obiang, aprovechando las últimas noticias de los resultados electorales en Guinea. Todo ello a fin de adelantar el temario para el siguiente texto que, ante la falta de tiempo, queda como trabajo para casa.

- *Día 28 de abril (17:20):* 5 alumnos al inicio de la clase (tres chicas y dos chicos), llegará una alumna más hacia el final de la clase.

Explicación: comienzo la sesión recogiendo los trabajos que había dejado para hacer en casa, pero sólo lo entregan dos personas (dos chicos). Mientras explico el resultado óptimo del texto dejo tiempo al resto de alumnas para que solucionen ellas mismas el texto que no han hecho en casa. El objetivo de este texto (sobre las elecciones en Guinea), era que lo compararan con el mapa de riesgo político adjuntado en el dossier y en el que se mostraba como la bajada del petróleo afectaba sobre todo a la estabilidad política de aquellos países donde el poder llevaba mucho tiempo siendo monopolizado por una única persona. Posteriormente empiezo con una explicación sobre la situación actual de Siria

(aprovechando la sesión de geopolítica realizada en el master) y la comparo con la situación inmediatamente posterior a la guerra árabe-israelí.

Texto: Dejo algo de tiempo para que los alumnos trabajen los últimos textos del dossier donde aparecen fragmentos de noticias relativas a la intervención de Rusia y EEUU en Siria, pero también un fragmento de un manual donde se explica la importancia de la influencia exterior en la política siria. El último texto comprende los 12 puntos de la conferencia de Bandung, en los cuales se reivindica la no intromisión de países extranjeros en los asuntos internos de otros países. El objetivo de los textos es que los alumnos entiendan la vulnerabilidad internacional de los países del Tercer Mundo.

Esquema: Dedico unos minutos a la elaboración del esquema conceptual, similar al que se había realizado el primer día en clase, pero completándolo con aspectos que no habían sido percibidos por los alumnos en la primera sesión.

Cuestionario: Los últimos 10 minutos los reservo para que elaboren una breve redacción respondiendo a la pregunta ¿Qué es el Tercer Mundo? Y a que dejen por escrito sus impresiones de las cinco sesiones. También dejo mi dirección de correo para que los que no han asistido a todas las clases puedan mandarme sus redacciones.

La opinión general es buena, dicen haber disfrutado con las clases y agradecen el trabajo a través de documentos en lugar de memorizar la teoría, aunque alguno se queja de la dificultad de los textos. Ya había advertido este último aspecto en las redacciones que me habían ido entregando, puesto que pocos de ellos eran capaces de relacionar los textos entre ellos o sacar la idea de fondo, únicamente se limitaban a resumirlos.

Revisión de la programación

Comparación con la legislación:

En general, la programación del centro se acerca mucho a lo tipificado en el currículo, basándose en el RD 1105/2014 de 26 de diciembre, el cual establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para todo el Estado.

Esta orden aprueba el currículo de Bachillerato para su aplicación en los centros docentes de Aragón. Y, dentro del marco de sus competencias, concreta los elementos constitutivos del currículo: los objetivos de etapa, las competencias clave, los contenidos, los métodos pedagógicos, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos y los estándares de aprendizaje evaluables.

Empezando por los objetivos de la asignatura, la programación del departamento de Geografía e Historia del IES Goya plantea nueve objetivos, uno más que el currículo autonómico. Por lo demás no distan demasiado en su contenido. Quizás el objetivo que más se diferencia del currículo es el primero: “Comprender y valorar el cambio radical y revolucionario que supone la modernidad y el tiempo acelerado que separa a las generaciones de los siglos XIX y XX de las anteriores”. Por otro lado, el objetivo que menos aparece representado en la programación es el octavo del currículo: “Transmitir correctamente los conocimientos, expresarlos con claridad y utilizar razonamientos lógicos para explicar los hechos históricos”.

Respecto a la contribución de la materia a las competencias, la programación del centro le adjudica el desarrollo de siete competencias, exactamente igual que el currículo autonómico. De hecho esta parte es copiada y pegada del currículo. Exactamente lo mismo sucede con los bloques de contenidos, de modo que la materia se divide, al igual que en el currículo, en diez bloques. La programación del departamento establece que los cuatro primeros se impartan en el primer cuatrimestre, los cuatro siguientes en el segundo y los tres últimos en el tercero. Los criterios de evaluación asignados a cada bloque de contenidos son también los mismos que en la ley.

Justo después de los criterios de evaluación, la programación estipula una serie de medidas destinadas a la atención a la diversidad, a la educación en valores, a la incorporación de nuevas tecnologías, etc., sin embargo no se concreta demasiado su contenido.

Atendiendo a los principios metodológicos, la programación hace énfasis en la motivación y la interactividad como principios, tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista didáctico. El objetivo es conseguir

que el alumno desarrolle un aprendizaje autónomo, tal y como también se especifica en las orientaciones metodológicas del currículo.

Por otro lado, entre los procedimientos de evaluación se contemplan pruebas escritas, exámenes y tareas, mientras que entre los instrumentos de evaluación se distinguen diversos indicadores a tener en cuenta, muchos de los cuales se ajustan a los estándares de aprendizaje marcados por la legislación: Comentario de texto, diagramas, croquis, planos, mapas, expresión oral y escrita, ortografía, análisis crítico, intervención en debates, participación, interés, conducta y asistencia. Respecto a la calificación, la programación establece que el 80% corresponda a exámenes, y el resto al trabajo en clase.

Encaje de la UD en la programación:

La Unidad Didáctica “La descolonización y el Tercer Mundo” se ubica en el bloque siete, de modo que se impartiría al final de la segunda evaluación. En general mi UD ha seguido las pautas de la programación del centro, y por tanto las del currículo. Así pues, se han planteado actividades y recursos contemplados en la programación, y se ha intentado ajustar todos los contenidos a las diferentes sesiones.

Quizás en el aspecto en el que más difiere la UD con respecto a la programación es en la calificación, ya que, teniendo en cuenta la especificidad de los alumnos (mayores de edad) se ha buscado un sistema de calificación que prime el trabajo en clase. Un sistema que busca también ajustarse a los criterios del Master y concretamente al Proyecto de Innovación, que exigía obtener información escrita de los alumnos.

Debido a este último aspecto se ha optado por unos determinados materiales (dossier de textos) y una determinada metodología (cercana a la del *One-minute paper*) que, en cualquier caso, se ajusta a los contenidos y a los criterios de evaluación estipulados en currículo y programación. Prueba de ello sería, por ejemplo, el sexto criterio de evaluación aplicado al bloque siete: “6. Obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su credibilidad y considerando la presentación gráfica o escrita.”, pero también podría destacarse el segundo y el tercero: “2. Describir las etapas y consecuencias del proceso descolonizador identificando las que afectan a unas

colonias y a otras, estableciendo hechos y personajes significativos de cada proceso.”, “3. Analizar el subdesarrollo del Tercer Mundo estableciendo las causas que lo explican”.

La misma comparación se podría hacer con los estándares de aprendizaje, pero el que más apropiado es el “Est.HMC.7.5.1. Explica la evolución de las relaciones entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo, comparando la ayuda internacional con la intervención neocolonialista”. En cualquier caso se podrían destacar muchos otros, de igual manera que se podrían aplicar a ellos las diferentes competencias especificadas en el currículo.

UD y análisis de su desarrollo

1. Contextualización de la Unidad Didáctica

1.1. Contextualización en la materia

La Unidad Didáctica “La Descolonización y el Tercer Mundo” corresponde al bloque 7 del currículo LOMCE, se engloba dentro de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, que se imparte en primero de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, normalmente a alumnos de entre 16 y 18 años (en este caso se aplicará a un curso de Bachillerato nocturno, con alumnos mayores de 18 años).

Además de por la vigente normativa nacional y autonómica (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato), la Unidad Didáctica también se ve condicionada por lo establecido en los documentos elaborados por el propio centro (Programación Didáctica).

1.2. Contextualización del centro y del aula

El IES Goya es un instituto de grandes dimensiones ubicado en una zona céntrica de la ciudad, concretamente en el distrito Universidad. Hay unos 1200 alumnos inscritos en el centro, divididos en los diferentes grupos de ESO y Bachillerato; 4 grupos en 1º de la ESO, 5 grupos en 2º de la ESO, 3 grupos en 3º de la ESO más un grupo PMAR, 3 grupos en 4º más un grupo de Diversificación curricular, 7 grupos en 1º de Bachillerato diurno, 10 grupos en 2º de Bachillerato diurno, 4 grupos en 1º de Bachillerato nocturno, 5 grupos en 2º

de Bachillerato nocturno y 2 grupos en curso de Acceso a Ciclo Formativo de Grado Superior nocturno.

De ellos se hace cargo un personal docente de aproximadamente 90 profesores, de los cuales 19 son jefes de departamento y 45 tutores, siendo el Departamento de Geografía e Historia y el Departamento Lengua y Literatura dos de los más poblados (11 profesores cada uno). La mayoría del personal pertenece al Cuerpo de Profesores de Secundaria, pero también hay dos Maestros, un Profesor Técnico de FP y una profesora de Religión. A todos ellos se suma el personal no docente con 5 limpiadoras, 5 miembros del personal administrativo y 7 conserjes.

Respecto al contexto sociocultural, según las evaluaciones realizadas entre el alumnado, este proviene mayoritariamente de familias de renta media. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la realidad del entorno ha cambiado en los últimos años. Lo que antes era una zona céntrica, con familias jóvenes con hijos y de clase social media, ha pasado a ser una zona habitada por población de cierta edad y sin hijos en edad escolar, ya que la mayoría de las familias jóvenes se han desplazado a barrios de nueva construcción en la periferia de Zaragoza. La zona centro presenta muchas fincas con pisos antiguos de alquiler bajo que vienen a ser ocupados por población extranjera, que sí necesitan escolarizar a sus hijos. Es por ello que el IES Goya presenta un alto grado de interculturalidad; en la ESO hay 93 alumnos inmigrantes, procedentes de 27 países entre los que destacan Ecuador, China y Rumania, y que constituyen el 25% del total de alumnos de esta etapa. En el Bachillerato diurno el número se reduce a 47, procedentes de 15 países, y que representan el 10% del total. En el Bachillerato nocturno y Ciclo Formativo el número es aún menor, unos 31, procedentes de 15 países, constituyen el 9% del total.

Las carencias en el idioma y en las competencias educativas suponen grandes retos para la actividad docente en este centro, pero no son los únicos inconvenientes a los que deben hacer frente los profesores. En el entorno sólo hay un colegio público, el CEIP Basilio Paraíso, frente a la multitud de centros concertados. La mayoría de estos centros no ofertan educación secundaria, de modo que muchos de los alumnos acaban cursando la ESO o el Bachillerato en el IES Goya. Como consecuencia, los docentes deben llevar a cabo un intenso esfuerzo a fin de unificar los contenidos. Este problema se hace especialmente

evidente en 1º de Bachillerato, curso en el que comienzan gran cantidad de alumnos recién llegados.

La presente programación se pondrá en práctica en el grupo N1B de 1º de Bachillerato nocturno. Este tipo de grupos cuentan con unas condiciones específicas: Se trata de grupos generalmente reducido, compuestos por unos 20 alumnos de edades dispares (desde los 16 a los 60 años). La mayoría de ellos suelen ser mayores de edad (por lo que el desarrollo cognitivo no parece una limitación) y con contrato de trabajo, aunque hay algunas excepciones de alumnos que habrían accedido al Bachillerato nocturno debido a condiciones especiales; deportistas de élite, cuidado de personas dependientes, contratos de trabajo... En cualquier caso, todos ellos realizan algún tipo de actividad que les imposibilita seguir las clases en horario diurno y, pese a asistir en horario nocturno, lo cierto es que el absentismo tiende a ser muy elevado. A su vez, la escasa continuidad de la asistencia a clase conlleva un importante obstáculo para que se genere una buena dinámica de grupo.

Por otro lado, también suele haber alumnos extranjeros, pero sin dificultades con el idioma. Sí es más habitual encontrarse con una gran disparidad de conocimientos, de modo que hay alumnos que ya cuentan con la base necesaria como para superar el curso, pero también los hay que presentan mayores dificultades. Generalmente, estos últimos presentan una menor disposición hacia el trabajo en clase, aunque ya de por sí la motivación de la mayoría de los alumnos suele responder más a la obtención del título que a la adquisición de conocimientos.

En lo referente a las condiciones materiales, el aula presenta un espacio más que suficiente como para albergar a todos los alumnos. Cuenta con un cañón de luz, pero no con pizarra digital, recurso que sólo está disponible en las aulas de secundaria.

2. Contribución de la asignatura a los objetivos

2.1. *Objetivos de la etapa*

Según la legislación estatal “el Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y

habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia”. Concretando más en los objetivos dispuestos en la legislación, la Unidad Didáctica puede contribuir a:

- a) Adquirir una conciencia cívica responsable. Especialmente dado su contenido y el periodo histórico que abarca.
- b) Afianzar el hábito de lectura, sobre todo a través del análisis de documentos.
- c) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Algo accesible a través de esta Unidad Didáctica, muy vinculada a la realidad del mundo actual.

2.2. Objetivos de la asignatura

Tal y como se especifica en el currículo LOMCE, la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo busca que los alumnos den sentido a su presente a través del estudio del pasado. En este empeño resultan de gran importancia las unidades didácticas que explican procesos históricos de dimensiones globales, como es el caso de la Descolonización y el Tercer Mundo.

Profundizando más en los objetivos presentes en el currículo autonómico, los objetivos que más se corresponden con esta UD son:

- a) Conocer los hechos históricos más relevantes del mundo contemporáneo e identificar sus principales características, siendo capaz de ubicarlos en el tiempo y en el espacio y valorar sus aspectos políticos, económicos, culturales y sociales.
- b) Entender las relaciones internacionales en los diferentes estados en los siglos XIX y XX comprendiendo su implicación histórica, sus causas y sus consecuencias.
- c) Valorar la situación del mundo actual a partir de los referentes históricos utilizando una visión global y comprendiendo las problemáticas existentes.
- d) Comprender y valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial, las relacionadas con los derechos humanos y la paz.

e) Reconocer la historia como una disciplina e identificar el análisis histórico como una herramienta fundamental para crear una visión crítica que permita argumentar ideas propias, teniendo en cuenta nuevas informaciones y corrigiendo estereotipos y prejuicios.

3. Contribución de la UD a las competencias

En el currículo autonómico se recogen las competencias básicas que la Unidad Didáctica debe potenciar en los alumnos, vinculándolas a estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. Siguiendo esta legislación, una de las competencias que más se va a desarrollar es la Competencia Social y Cívica (CSC), que busca ayudar a los alumnos a comprender conceptos fundamentales como los derechos humanos, la diversidad cultural y social o la importancia de las instituciones democráticas. Se trata de una competencia muy prolífica en esta UD, gracias a la presencia de temas tan sensibles como la descolonización o las relaciones entre países desarrollados y subdesarrollados.

Por otro lado, también se va a destacar la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), potenciable a través de comentarios de texto, y la Competencia de Aprender a Aprender (CAA), gracias al uso de métodos que permiten al alumno participar en el proceso de aprendizaje (Ej. Análisis de imágenes). Una de las últimas competencias en la que más se va a incidir es la Competencia Matemática y competencias en Ciencia y Tecnología (CMCT), que puede desarrollarse a través de actividades como la localización en mapas.

4. Contenidos

Orígenes, causas y factores de la descolonización.

Desarrollo del proceso descolonizador: el papel de la ONU.

El Tercer Mundo y el Movimiento de Países No Alineados: problemas de los países del Tercer Mundo.

Las relaciones entre los países desarrollados y no desarrollados, el nacimiento de la ayuda internacional

5. Criterios de evaluación

1. Explicar los motivos y hechos que conducen a la descolonización estableciendo las causas y factores que explican el proceso (CMCT).
2. Describir las etapas y consecuencias del proceso descolonizador identificando las que afectan a unas colonias y a otras, estableciendo hechos y personajes significativos de cada proceso (CCL-CSC-CAA).
3. Analizar el subdesarrollo del Tercer Mundo estableciendo las causas que lo explican (CSC).
4. Definir el papel de la ONU en la descolonización analizando información que demuestre sus actuaciones (CSC).
5. Apreciar el nacimiento de la ayuda internacional y el surgimiento de las relaciones entre los países desarrollados y subdesarrollados, reproduciendo las formas de ayuda al desarrollo y describiendo las formas de neocolonialismo dentro de la política de bloques (CSC-CAA).
6. Obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su credibilidad y considerando la presentación gráfica o escrita (CMCT-CAA).
7. Ordenar cronológicamente los principales hechos que intervienen en el proceso descolonizador y describir sus consecuencias a partir de distintas fuentes de información, online o bibliográficas (CAA-CSC).

6. Estándares de aprendizaje

- 1.1. Localizar en un mapa las zonas afectadas por la descolonización y sus conflictos (CMCT).
- 2.1. Establecer de forma razonada las distintas causas y hechos factores que desencadenan y explican el proceso descolonización (CCL-CSC).
- 2.2. Identificar y comparar las características de la descolonización de Asia y de África (CAA).
- 3.1. Analizar las características de los países del Tercer Mundo a partir de gráficas (CSC).

4.1. Explicar las actuaciones de la ONU en el proceso descolonizador a partir de fuentes históricas (CSC).

5.1. Explicar la evolución de las relaciones entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo, comparando la ayuda internacional con la intervención neocolonialista (CSC-CAA).

6.1. Localizar en un mapa los Países del Tercer Mundo (CMCT).

6.2. Analizar textos e imágenes del Movimiento de Países No Alineados y de los países subdesarrollados (CAA).

7.1. Elaborar líneas del tiempo que interrelacionen hechos políticos, económicos y sociales de los países capitalistas, comunistas y del Tercer Mundo (CAA-CSC).

7. Metodología

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, comenzaría descartando el uso de aquellas metodologías que implicasen demasiado trabajo fuera del aula, debido principalmente al escaso tiempo con el que cuentan los alumnos, aunque ello no implica renunciar a actividades que fomenten el interés por la materia, o a aquellas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos.

Dentro del aula, el método expositivo ocuparía la mayoría de las clases. A fin de dinamizar el discurso, se combinara con documentos y recursos audiovisuales (Power Point o visionado de fragmentos de documentales). Aunque el uso de esta metodología es inevitable en la enseñanza de la historia, conviene alternarlo con otro tipo de metodologías que favorezcan la participación de los alumnos. Así pues, parte de las clases se dedicaran a actividades cooperativas, como el comentario de textos o imágenes en grupo. Se conseguiría con ello aunar la adquisición de conocimientos por un lado, y la mejora de las relaciones en el aula y la cohesión del grupo por otro. De este modo se atenuarían algunos inconvenientes dentro del grupo que nos ocupa, como la falta de contacto entre los alumnos por el alto absentismo o la diversidad de conocimientos.

La metodología de resolución de ejercicios y problemas permite el desarrollo del aprendizaje significativo en los alumnos. Sin embargo, el análisis de textos e imágenes plantea problemas, ya que, en muchas ocasiones, los alumnos no

cuentan con las destrezas necesarias para ello. Sería por ello conveniente la realización de una evaluación diagnóstica a este respecto.

8. Actividades

Predominio del método expositivo, acompañado de recursos TIC, para la transmisión de la mayoría de los contenidos de la UD.

Realización de una prueba conceptual inicial (Ej. Define descolonización, define Tercer Mundo, cuenta lo que sepas del personaje que aparece en la imagen), a modo de evaluación diagnóstica, en la que se compruebe los conocimientos previos de los estudiantes. Al finalizar la Unidad Didáctica se realizara una nueva prueba con los mismos conceptos que la anterior para comprobar el resultado del aprendizaje.

Análisis de imágenes o textos en grupo o individualmente (dependerá del número de asistentes a clase) (Ej. Los diez puntos de la conferencia de Bandung, mapa de países descolonizados y conferencias) y lectura de documentos más recientes, que den una visión más actual del proceso descolonizador (Ej. “El conflicto del Sahara en menos de 3000 palabras” de Mauro Entrialgo).

Visionado de fragmentos de documentales (fragmentos de “Hijos de las nubes” para la descolonización del Sahara Occidental y de “*Quand le monde bascule - Inde de Gandhi*”, traducido al castellano, para la descolonización de la India).

9. Secuenciación

Del 18 al 26 de abril (4 sesiones)

1ª sesión: prueba conceptual inicial (15 minutos) y explicación sobre el concepto de Tercer Mundo y del proceso de descolonización, haciendo hincapié en los factores que lo favorecieron (35 minutos).

2ª sesión: explicación de la fase inicial de la descolonización, distinguiendo entre la descolonización de la India (25 minutos, de los cuales 5 corresponderían a un fragmento del documental sobre Gandhi) y la de Palestina (10 minutos). Explicación sobre el Movimiento de Países No Alineados y análisis de los principios de la Conferencia de Bandung (15 minutos).

3ª sesión: explicación de la fase de expansión del proceso descolonizador, centrada en el norte del continente africano; Egipto, Libia, Túnez (20 minutos) y Marruecos, atendiendo también a la descolonización del Sahara Occidental (30 minutos, de los cuales 5 corresponderán a un fragmento del documental sobre el conflicto del Sahara Occidental y otros 10 al comentario del tebeo de Mauro Entrialgo).

4ª sesión: explicación de la fase tardía, dedicada a la parte sur del continente africano; Sudáfrica, Congo, Angola, Mozambique (20 minutos), explicación del neocolonialismo (15 minutos) y prueba conceptual final (15 minutos).

10. Calificación

La asistencia, participación y el trabajo en clase constituirían el 60% de la nota en esta unidad didáctica, el otro 40% correspondería al grado de contraste entre la prueba conceptual inicial y la final, siendo este contraste una importante muestra del esfuerzo de cada alumno en la comprensión o la profundización de los contenidos de la materia, así como en la ampliación de sus conocimientos previos.

Por otro lado, dado el alto grado de absentismo en este tipo de clases, podría darse la opción de realizar una única prueba escrita, similar a la prueba conceptual final, y a la que correspondería el 100% de la nota.

Análisis del desarrollo

En general ha habido bastantes variaciones con respecto a lo planificado en la UD, esto se debe principalmente a un cambio en la periodización; lo que originalmente iban a ser 4 sesiones acabaron siendo 5 (el profesor decidió darnos una clase más), esto supuso cambiar toda la planificación. Las consecuencias pueden apreciarse en el diario desarrollado al principio de este trabajo.

Entre las consecuencias destacaría un aumento del uso de recursos audiovisuales, como el documental del genocidio en Ruanda, así como el desarrollo de un caso ficticio que ocupó buena parte de la sesión del día 27. Sin embargo, el tiempo ganado no fue tanto si se tiene en cuenta los comentarios de los textos del dossier que había que realizar en clase (no solían hacerlos en

casa) por exigencia del proyecto de innovación, y que consumieron un buen tiempo de clase.

Por otro lado, se suprimieron algunas actividades como la relativa al comic de la descolonización del Sahara, debido a su larga extensión. También se obviaron algunos temas que estaban planificados para su explicación en clase y que sólo se mencionaron de pasada, siendo el caso de la formación del estado de Israel. En general, los contenidos que no se explicaron en clase no eran sino casos genéricos de lo que supuso la descolonización.

Finalmente, sobre el tema de la calificación, habría que destacar que se dio prioridad a los comentarios elaborados en clase, aunque también a la asistencia y a la participación. No hubo examen como tal ni tampoco suspendidos; las calificaciones variaron entre el 5 y el 8, alcanzando mayores calificaciones aquellos que más se habían ajustado a las pautas marcadas para el comentario de los textos del dossier (había que relacionarlos y no limitarse a resumirlos).

Proyecto de Innovación

Índice

Introducción.....	3
Planteamiento general y contexto teórico del estudio	3
Presentación del problema objeto de estudio	5
Metodología	8
Presentación de resultados.....	12
Discusión de resultados y conclusiones	19
Bibliografía.....	21
Anexo	22

1. Introducción

Tercer Mundo, entendido dentro de la Unidad Didáctica de Descolonización y Tercer Mundo, ha sido el concepto seleccionado para esta experiencia, encaminada a profundizar en el aprendizaje de conceptos propios de las Ciencias Sociales, y desarrollada en una clase de Primero de Bachillerato nocturno del IES Goya. El objetivo es observar la progresión de los alumnos en el aprendizaje del concepto, para lo cual se han determinado una serie de dimensiones y categorías que los alumnos deben alcanzar. Sin embargo, la puesta en práctica no ha estado exenta de dificultades, debido principalmente a las características del grupo de alumnos, que han entorpecido enormemente la recogida de datos.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

El presente trabajo está vinculado al aprendizaje de conceptos, cuestión en la que muchos autores han visto la clave del conocimiento. Es el caso de Jon Nichol y Jacqi Dean, los cuales defienden el aprendizaje a través de redes compuestas por conceptos, en las que el conocimiento se hace significativo para el estudiante cuando halla los enlaces entre los nodos que componen dicha red. Así pues, la construcción de redes conceptuales sería fundamental a la hora de desarrollar un aprendizaje con sentido para los alumnos. Esto es así en todas las disciplinas cuya estructura está compuesta por un cuerpo conceptual, sin embargo se han planteado diferencias en el aprendizaje de conceptos entre unas ciencias y otras.

En el caso del aprendizaje de la historia, Peter Lee (2011) señala la distinción entre dos tipos de conceptos, de primer orden y de segundo orden, ambos están ligados entre sí, siendo los primeros de carácter categórico y los segundos de carácter procedimental. Estos últimos, también llamados metaconceptos, permiten a los investigadores ocuparse de aspectos como el cambio y la continuidad en un periodo determinado. Dentro de los conceptos de primer orden, distingue entre conceptos sustantivos y asociativos; los sustantivos son aquellos relacionados con el contenido de la historia, útiles en grandes periodos, pero cuyo significado se modifica con el tiempo, lo que lleva a que su comprensión este ligada al conocimiento de la situación en un momento

determinado de la historia. La comprensión de estos conceptos es necesaria para entender los conceptos asociativos o *Colligatory Concepts*, conceptos que se inventaron para categorizar grupos de acontecimientos. La adquisición de conceptos de primer y segundo orden permite alcanzar lo que el proyecto *How People Learn* llamó comprensión profunda (paso de información factual a conocimiento utilizable).

Sin embargo, las opiniones en torno a la adquisición de conocimientos propios de disciplinas de las Ciencias Sociales no siempre han sido favorables, desarrollándose diferentes perspectivas desde mediados del siglo XX. Una de las primeras corresponde a Piaget, el cual supeditaba el aprendizaje al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos. Sus teorías tuvieron un fuerte impacto en los años sesenta y setenta, influyendo en los estudios en torno a las capacidades de los alumnos para la comprensión de conceptos de Ciencias Sociales. Dichas investigaciones revelaron una falta de pensamiento hipotético-deductivo en los alumnos, y concluyeron que el pensamiento concreto no se alcanzaba hasta los doce años, mientras que el formal no se desarrollaba hasta los dieciséis años.

En los años ochenta se replanteó el enfoque de los estudios, haciéndose hincapié en las especificidades de las Ciencias Sociales frente a las Ciencias Naturales. Esta era la idea de algunos especialistas como Hirst (1973) o Shemilt (1983), que entendieron la historia como una forma de conocimiento. A toda forma de conocimiento le corresponden unas características diferenciadoras: un conjunto de conceptos específicos, una manera diferente de articular y relacionar esos conceptos, un modo específico de aportar evidencias que apoyen la validez de las teorías y un modo propio de realizar investigación. A estos mismo años pertenece el trabajo de Martin Booth *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* (1983), donde se reivindica la necesidad de un análisis del razonamiento de los alumnos dentro de la forma particular de conocimiento de la historia, y no siguiendo los criterios aplicados a otras disciplinas. Además, Booth llegaba a la conclusión de que el pensamiento histórico abductivo podía ser asequible para estudiantes de entre 12 y 13 años.

Más recientemente, Mario Carretero (2011), basándose en un estudio anterior (Carretero, Asensio y Pozo, 1991) ha señalado la incapacidad de los alumnos para entender conceptos históricos antes de los doce años. Esta dificultad sería

especialmente evidente en los conceptos de tipo cronológico (prehistoria, neolítico), más que en los de carácter personalizado (esclavo, señor feudal) y los de tipo sociopolítico (monarquía, colonia), cuya comprensión iría mejorando acorde al desarrollo cognitivo. Por otro lado, también ha destacado la incapacidad de comprender realidades sincrónicas y diacrónicas hasta los quince o dieciséis años.

Frente a las teorías que insisten en las limitaciones de los alumnos a la hora de acceder a los conocimientos propios de las Ciencias Sociales, el *Learning Cycle* se presenta como un sistema que defiende la posibilidad de llevar a cabo el aprendizaje de conceptos con independencia de las limitaciones cognitivas de los alumnos. Para ello parte de la idea de que todos los conceptos están interrelacionados entre sí, formando una red sobre la que el alumno debe razonar. El docente debe ser capaz de facilitar ese proceso de razonamiento, dotando al alumno de recursos (como casos concretos) que le permitan alcanzar los conceptos previos necesarios para iniciar procesos de razonamiento que requieran de una mayor abstracción. En todo este proceso, Edmund A. Marek (2008) distingue tres fases: una de exploración, otra de desarrollo del concepto y una última de expansión. En la primera fase es en la que el docente recoge aquellos materiales que van a fomentar en los alumnos ese primer proceso de razonamiento que, a su vez, les va a abrir la puerta a niveles de razonamiento más abstractos y complejos. En la segunda fase los alumnos van construyendo el concepto bajo la supervisión del profesor, y en la última fase se insta al alumno a aplicarlo.

En definitiva nos hallamos ante un método que promete superar aquellas carencias en la capacidad de comprensión de los alumnos, sobre las que tanto se ha debatido en la segunda mitad del siglo XX.

3. Presentación del problema objeto de estudio

El término Tercer Mundo fue acuñado a principios de los cincuenta por Alfred Saury, profesor de la Universidad de París, al comparar a los pueblos subdesarrollados con el Tercer Estado en la época de la Revolución Francesa, cuando representaba a una gran parte de la población que no podía englobarse

dentro del clero ni de la nobleza. Con ello buscaba un término que permitiera integrar al conjunto de países no alineados ni en el bloque capitalista (Primer Mundo) ni en el comunista (Segundo Mundo) (Mejía, 1996, p. 9). En la actualidad, el concepto Tercer Mundo se asocia a todos aquellos países con un desarrollo inferior al de los países industrializados, aunque también es habitual el uso de otros términos como el de países en vías de desarrollo. En cualquier caso el uso del término es problemático, no solo por el cambio de significado, sino también por la existencia de una casuística muy variada cuando se habla de países del Tercer Mundo. Pese a todo pueden distinguirse una serie de rasgos comunes a casi todos ellos:

Uno de los términos más asociados a los países del Tercer Mundo es el de subdesarrollo. Siguiendo una definición simple del desarrollo, los países desarrollados son aquellos que presentan determinados grados de crecimiento, riqueza y bienestar. Teniendo esto en cuenta, los países subdesarrollados serán aquellos que no alcancen dichos grados (Arroyo, 1984, p. 15), lo que se va a reflejar en una serie de factores: problemas demográficos, desempleo, hambre, insuficiencia sanitaria, necesidades educativas, etc. En la raíz de este problema estaría la colonización; la relación entre metrópolis y colonias se basaba en un intercambio desigual, siguiendo la dinámica “centro-periferia”, la cual, lejos de favorecer el desarrollo de la zona, la empobrecía. Uno de los cambios que se produjo al finalizar la Segunda Guerra Mundial fue el “descubrimiento” de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina. El hallazgo llevó a que los países del Primer Mundo se decidieran a acabar con el subdesarrollo de estas zonas siguiendo la vía que les había llevado a ellos mismos al desarrollo, la de la economía de mercado (Escobar, 2007, pp. 51-53).

Sin embargo, ni la independencia política ni las relaciones de tipo capitalista alivian la situación de estos países. La **ausencia de un entramado industrial** lo suficientemente desarrollado impide la ruptura de las relaciones centro-periferia. El Tercer Mundo sigue **dependiendo de la exportación de materias primas** con todo lo que ello conlleva; explotación sin freno de los recursos naturales, indefensión ante los vaivenes del mercado (variación en los precios de la materia prima), sobredimensionamiento del sector primario y terciario, falta de interés por parte de las élites en la inversión en el sector secundario (estas élites ya perciben

suficientes beneficios a través de la concesión de explotaciones y la exportación de materias primas) y ausencia de un estrato social intermedio que atenúe la polarización y la conflictividad.

Así pues, la **inestabilidad social** sería otro de los rasgos definitorios de los países del Tercer Mundo. En estos países se da la coexistencia entre segmentos de la población propios de la sociedad capitalista y segmentos propios de la sociedad pre-colonial. Una situación que deriva de las fronteras artificiales establecidas por los colonizadores y que tiene múltiples consecuencias, entre las que se encontraría la marginación de la población indígena, pero también la supervivencia de lealtades tribales o familiares, que chocan con la autoridad del Estado. Dentro de las sociedades poscoloniales existe una fuerte preferencia por la forma de vida occidental, especialmente entre los sectores más acomodados y cercanos al poder, que ven en la adopción de los cánones occidentales la única forma de superar el subdesarrollo, lo que les ha llevado a renegar de su propio pasado, pero también a aceptar aquellos sacrificios necesarios para alcanzar el “desarrollo” (Cabrerero, 2006, pp. 11-17). Nos encontramos ante un factor que tiene graves consecuencias a nivel social y político; por un lado, existe una sociedad fragmentada, en la que algunos sectores tienden a la aculturación y a los cánones occidentales, por otro lado, existen grupos tribales cuyos intereses chocan con los intereses del Estado. Teniendo en cuenta estos dos elementos, es fácil entender la **inestabilidad política** propia del Tercer Mundo.

Entre los países subdesarrollados predominan los regímenes autoritarios, estados fallidos en los que el poder está monopolizado por élites ajenas a las necesidades de la mayoría, y que buscan únicamente mantener las clientelas que les permiten perpetuarse en el poder. Estos estados no cuentan con el control efectivo de todo el territorio, sino que se disputan el monopolio de la violencia con grupos armados de distinto signo político, étnico o religioso. Esta dinámica lleva a la proliferación de guerras civiles y golpes de estado, que tienen como consecuencia la formación de dictaduras. Podría decirse que la independencia no trajo consigo demasiados cambios de cara a la organización política; las nuevas élites indígenas no hicieron sino reproducir el modelo de las antiguas administraciones coloniales, acaparando el poder y beneficiando únicamente a pequeños segmentos de la población, en perjuicio del resto

(Ylönen, 2009, p. 39-40). En muchas ocasiones, la polarización resultante tuvo como consecuencia el estallido de guerras civiles que se vieron agravadas por el contexto; la Guerra Fría condujo a que EEUU y la URSS intervinieran en estos conflictos¹, llevando a que los países del Tercer Mundo optaran por la vía de la no-alineación.

La Conferencia de Bandung (1955) marco el inicio de esta tendencia, propia de los países subdesarrollados en su búsqueda por hacer frente a otro de los males que les aqueja: la **vulnerabilidad**. Tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista económico, los países del Tercer Mundo son muy sensibles a la influencia externa. Desde el punto de vista político, los países desarrollados pueden coaccionar fácilmente a los gobiernos tercermundistas, aprovechando la disidencia y apoyando a cualquiera de los grupos opositores. Aunque a veces les basta únicamente con llegar a un acuerdo con las élites gobernantes, que no pueden ser desplazadas del poder por vías democráticas. Desde el punto de vista económico, la variación en el precio de las materias primas de cuya exportación depende la economía del país puede tener efectos devastadores, como el aumento del desempleo y todo lo que conlleva (pobreza, emigración, conflictividad...).

El objetivo de esta experiencia será comprobar si los alumnos han sido capaces de entender los rasgos principales presentes en el Tercer Mundo (ausencia de entramado industrial, dependencia económica, inestabilidad social, inestabilidad política y vulnerabilidad), así como de reconocer las fuertes vinculaciones existentes entre ellos. En vistas a estos fines, se han planteado las siguientes preguntas:

- Pregunta 1: ¿Entienden el Tercer Mundo como un concepto geográfico que implica la supeditación económica, ligada a la dependencia de unas pocas materias primas ante la ausencia de sector secundario?
- Pregunta 2: ¿Comprenden la complejidad de las sociedades tercermundistas y su conflictividad, derivada de los procesos de

¹ Para Lozano Bartolozzi la marcha de los europeos elevó al poder a élites no siempre bien acogidas, situación aprovechada por EEUU y la URSS, que buscaron sustituir a las potencias europeas empleando medios de dominación indirectos (Bartolozzi, 1990, p. 134).

colonización (fronteras artificiales), pero también de la formación de una élite hostil a sectores muy amplios de la población (ya sean indígenas u otros clanes, tribus, etc.)?

- Pregunta 3: ¿Entienden las implicaciones de la inestabilidad política en el Tercer Mundo, señalando aspectos como la competición por el monopolio de la violencia o la corrupción? ¿Son capaces de vincular esta inestabilidad con la inestabilidad social o con la vulnerabilidad?
- Pregunta 4: ¿Entienden la sensibilidad de los países subdesarrollados a las presiones externas, ya sean de tipo económico o político?

4. Metodología

Siguiendo la metodología del *Learning Cycle*, tras diseccionar el concepto de Tercer Mundo y extraer sus principales rasgos, se deben elaborar materiales que doten a los alumnos de conocimientos previos, necesarios para iniciar el razonamiento que les lleve a establecer relaciones y a construir el concepto por ellos mismos. Así pues, he seleccionado toda una serie de documentos² que deberían conducir a los alumnos al descubrimiento de las diferentes dimensiones que integran el concepto. Se trata sobre todo de textos (aunque también hay documentos visuales) extraídos de manuales o de noticias de prensa. Están orientados a que los alumnos conozcan casos concretos e identifiquen patrones que se repiten en todos ellos. El objetivo es que establezcan relaciones entre los diferentes casos y entre las diferentes dimensiones, hasta que ellos mismos sepan extrapolarlas, aplicarlas e identificarlas en cualquier país del Tercer Mundo.

El primero de los documentos está destinado a que los alumnos vinculen la ausencia de industrialización con la dependencia económica; se trata de un texto de Karl Marx sobre la colonización de la India, en el que se relata la situación de centro-periferia previa y posterior a la colonización. En un primer momento la India sería un centro económico autónomo (exporta tejidos e importa oro que se transforma y es consumido por el mercado interior), situación que permitiría la

² Todos los documentos están incluidos en el anexo.

presencia de capas de población dedicadas a las manufacturas (tejedores y orífices). Con la llegada de los británicos la situación se invierte, se da un proceso de desindustrialización forzada (los colonizadores destruyen los tornos de hilar) y la India pasa a una posición periférica (exporta algodón y consume tejidos producidos en Gran Bretaña con el algodón hindú) con todo lo que ello conlleva: despoblamiento de los centros industriales (las clases manufactureras desaparecen) y sobredimensionamiento del sector primario. El texto viene acompañado de una imagen de Gandhi con una rueca de hilar, con lo que reivindica la importancia de recuperar esa economía desarrollada y autónoma, previa a la colonización.

El segundo apartado de documentos estará enfocado a que los alumnos comprendan la inestabilidad social presente en el Tercer Mundo. Para ello se han seleccionado cuatro textos: el primero de ellos relata los estallidos de violencia en el Congo en el momento inmediatamente posterior a la independencia, situación que se achaca a la artificial formación del país (hace referencia a las lealtades tribales y regionales de los partidos políticos). El segundo texto hace referencia a los enfrentamientos violentos entre hindúes y musulmanes que se produjeron nada más proclamarse la independencia de la India, y que le costaron la vida al propio Gandhi. En ambos acontecimientos el elemento clave es la conflictividad social, resultado de la delimitación de fronteras artificiales sin atender a ningún criterio que no fuera el político o el económico. El tercer texto se centra en la conformación de élites en los países subdesarrollados, siguiendo los cánones occidentales, mientras que el cuarto texto reflejaría una de las consecuencias de este proceso; la negación del propio pasado y el rechazo por la cultura indígena. Todos los textos dan muestra de la complejidad de las sociedades tercermundistas, así como del potencial de conflictividad que en ellas subyace, un potencial que, en muchas ocasiones, se traduce en inestabilidad política.

El tercer apartado de documentos está orientado a entender esta última inestabilidad. Se trata de una noticia de periódico y de un mapa. La noticia informa sobre la convocatoria de elecciones en Guinea Ecuatorial, país en el que Teodoro Obiang ejerce de presidente desde 1979, y siempre con un apoyo mayoritario. Sin embargo, la noticia también se hace eco de la difícil coyuntura

en la que se celebraran las nuevas elecciones, pues la caída del precio del petróleo ha tenido graves consecuencias en la economía guineana, dejando a muchas personas sin empleo. El texto va acompañado de un mapa, en el cual se muestran los países con mayores índices de riesgo político en 2015. Ha sido publicado por una empresa especializada en gestión de riesgos y correduría de seguros (la agencia Marsh), que adjudica los mayores índices de riesgo político a aquellos países cuya economía depende casi en exclusiva de la exportación de petróleo y donde el poder está monopolizado por unos pocos. Estos líderes no podrían ser desplazados de forma democrática, de modo que el conflicto es evidente. El objetivo de estos textos es que los alumnos relacionen la dependencia económica con la corrupción³, la inestabilidad política y la vulnerabilidad.

El último apartado de documentos está vinculado a dicha vulnerabilidad. Engloba cuatro textos: un fragmento de un manual, dos noticias de periódico y los principios de la Conferencia de Bandung. El fragmento de manual da muestra de cómo los intereses occidentales pueden llegar a influir en la situación política de países del Tercer Mundo. En este caso se detalla la situación de Siria, donde el poder va pasando de unas manos a otras en virtud a los intereses de Gran Bretaña, Arabia, Francia y EEUU, que giran en torno a la construcción de un oleoducto (nuevamente la cuestión de las materias primas). Las dos noticias informan sobre la situación de la guerra (actual) en Siria, la primera destaca el apoyo de EEUU a los rebeldes moderados en su lucha contra el Estado Islámico, aunque también combaten al gobierno Sirio. La segunda habla del apoyo de Rusia al gobierno Sirio, con el que aún conserva lazos heredados de la URSS (podría asemejarse a una situación de neocolonialismo entre un país occidental y uno del Tercer Mundo). Finalmente, de los principios de la Conferencia de Bandung, cabría destacar el séptimo: “abstención por parte de todo país a ejercitar presión sobre otros países”. Con todos estos textos se pretende que los alumnos sean conscientes de la vulnerabilidad de los países subdesarrollados, ya no sólo desde el punto de vista económico, sino también político. Hecho que

³ Para dejar más claro este aspecto, resulta interesante este otro artículo: http://internacional.elpais.com/internacional/2012/03/04/actualidad/1330833751_310526.html en el que se detallan los despilfarros de Teodorín Obiang, hijo del presidente, en contraste con el nivel de vida del guineano medio.

deben relacionar con la fuerte conflictividad presente en sus sociedades⁴ y que es aprovechada por los países occidentales para coaccionar a los gobiernos tercermundistas y confinarlos a su condición de estados periféricos.

Además de todos estos materiales, también se introducirán algunos temas de forma expositiva (como el caso de la descolonización de Ruanda y los posteriores conflictos entre hutus y tutsis, o la situación del Congo bajo el gobierno de Leopoldo II) y se presentará a los alumnos algunos documentos audiovisuales (el primer día un corto sobre la descolonización del Sahara Occidental⁵, y el segundo un fragmento de otro documental sobre la vida de Gandhi⁶). También se llevarán a cabo actividades como la elaboración de un mapa conceptual en la pizarra, donde las ideas son aportadas por los propios alumnos (señalan aspectos del Tercer Mundo como la pobreza, el hambre, la falta de educación, de sanidad, la ausencia de industrialización, que luego conectan con la presencia de gobiernos corruptos). Otra de las actividades destacables es la elaboración de un caso ficticio en la pizarra, donde se dibujan una serie de aldeas (representadas como casas) que son partidas mediante líneas de tiza formando cuadrículas (representan las fronteras artificiales de la colonización). Las aldeas quedan distribuidas de forma desigual dentro de la cuadrícula, lo que hace que la representación política en los gobiernos surgidos de la independencia también lo sea, dando pie al conflicto. La situación es aprovechada desde el exterior de la cuadrícula (por un círculo que representa a los países del mundo desarrollado), fomentándose el conflicto entre aldeas y gobierno (representado como un símbolo así como rectangular) para salvaguardar intereses económicos y políticos.

Los principales elementos para evaluar el progreso de los alumnos en la comprensión del concepto van a ser los comentarios de los apartados de documentos que dejan por escrito⁷. El objetivo es ver en ellos las relaciones entre las diferentes dimensiones (categorías) y su aplicación a la hora de realizar la

⁴ A este respecto, en el caso de Siria, se les podría exponer una breve introducción a la diversidad religiosa de este país, en el que coexisten suníes (los más extremistas en el EI), alauíes (en el gobierno sirio) y kurdos (en el PKK).

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=fzsGYB4qF6U>

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=7R8_JtIPkVU (del minuto 1:50 al minuto 5:33)

⁷ Todos los comentarios elaborados por los alumnos se encuentran en el anexo, justo después de los documentos.

elaboración final del concepto. Para todo ello no sólo se realizarán comentarios de los textos, sino que también se realizará un cuestionario inicial en el que aporten su idea del Tercer Mundo, y un cuestionario final donde hagan lo mismo, pero tras haber trabajado los materiales y presenciado las actividades. La progresión en la elaboración del concepto podrá extraerse de los comentarios de cada uno de los alumnos, donde demostrarán su capacidad para desentrañar los enlaces que unen a las distintas dimensiones del concepto. En caso de que la información reflejada en los escritos no sea suficiente, se recurrirá también a la observación de las contribuciones de los alumnos a las diferentes actividades (especialmente a la construcción del mapa conceptual). Sin embargo, esta fuente de información no parece tan fiable como la de los comentarios.

Finalmente, cabría señalar que la experiencia se realizará a lo largo de las cinco sesiones que desarrollare durante las prácticas. El tema a explicar es el de la descolonización y el Tercer Mundo, por lo que parece viable, dado el concepto elegido, llevar a cabo la experiencia y las clases de forma simultánea. El proyecto de innovación tendrá preferencia, de modo se dedicará a ello la mayor parte de las sesiones, y se informará a los alumnos de que de la elaboración de los comentarios dependerá en gran medida su calificación.

5. Presentación de resultados

En primer lugar, habría que destacar que ha habido ciertas dificultades a la hora de llevar a cabo la recogida de datos, debido principalmente a las características del grupo de alumnos. Se trata de una clase para adultos, de modo que la asistencia no es entendida como obligatoria. Este hecho ha producido que la recogida de información no sea del todo satisfactoria, ya que de veinte matriculados, sólo nueve asistieron a las clases. De estos nueve, uno sólo acudió a la primera sesión, y el resto acudió intermitentemente. Lo más habitual era ver en clase a grupos de cuatro o cinco personas y no siempre las mismas en todas las clases, de modo que pocos llegaron a elaborar todos los comentarios. A ello se suma que no todos elaboraban el comentario en clase, algunos lo mandaban por correo o lo traían otro día ya redactado de clase porque no habían asistido el día anterior (cuando tocaba rellenar el comentario en cuestión). El problema

es que en casa suelen buscar información complementaria para hacer los comentarios (especialmente de Wikipedia). Por su parte, los que hacían el comentario en clase solían acusar la falta de tiempo (no todos llegaban a la hora de inicio de la clase, algunos acudían a los diez minutos del final) o bien no seguían la pauta del comentario; o se limitaban a resumir cada texto o hablaban del contexto sin hacer relación alguna. También hay ciertas pautas en los comentarios que indican que se han copiado entre ellos. Por otro lado, por motivos de tiempo, los principios de la Conferencia de Bandung fueron suprimidos del último bloque de documentos.

Las observaciones tampoco son de mucha ayuda, si bien permiten saber que alumnos poseían mayores conocimientos previos sobre el tema. Este es un aspecto a destacar, ya que los alumnos son de edades y orígenes muy diferentes, de modo que el nivel de conocimientos sobre el tema también lo es. Hay algunos capaces de atisbar las relaciones que se esconden detrás de los textos, mientras que otros ni siquiera son capaces de resumir la información de forma correcta. Por otro lado, la participación en clase rara vez era voluntaria, y cuando lo era solía dar paso a debates que degeneraban rápidamente en discusiones. Las más frecuentes eran las que se daban entre una alumna hiperactiva y otra de origen extranjero, esta última parecía poseer muchos conocimientos sobre el tema, aunque lejos de facilitar la tarea solía dificultarla al expresar su descontento por el uso de términos como subdesarrollo o Tercer Mundo, que a su parecer eran “términos capitalistas” y se negaba a emplearlos. Por su parte, la alumna hiperactiva no aportaba argumentos demasiado coherentes y solía plantear dudas que no tenían nada que ver con el tema.

Todas estas matizaciones han de tenerse en cuenta a la hora de discriminar la información aportada por los alumnos. Especialmente hay que tener presente que no se han elaborado todos los comentarios, de modo que no se puede apreciar la experiencia completa en todos los casos. En algunos puede apreciarse la idea previa (el primer día les hice redactar su idea del Tercer Mundo) o la final (el último día volví a realizar el mismo ejercicio), pero en pocas ocasiones puede apreciarse la progresión en la construcción del concepto (pocos alumnos han elaborado todos los comentarios).

A continuación se presentan las categorías y los resultados de todos los alumnos (no puede excluirse a aquellos que no asistieron a todas las clases, ya que sólo uno de ellos estuvo presente en todas), teniendo en cuenta todos los comentarios entregados. Para evaluar sus respuestas, se hará de acuerdo a las preguntas de la investigación, a las cuales se han asignado una serie de categorías:

- **Pregunta 1: ¿Entienden el Tercer Mundo como un concepto geográfico que implica la supeditación económica, ligada a la dependencia de unas pocas materias primas ante la ausencia de sector secundario?**

Categoría -2: Considera que en estos países hay una gran pobreza pero no la vincula directamente a la relación centro-periferia.

Categoría -1: No entiende el Tercer Mundo como un concepto geográfico.

Categoría 1: Entiende el Tercer Mundo como un término aplicado a países que han sido relegados a una posición periférica dentro del sistema económico mundial.

Categoría 2: Vincula esta posición periférica a la exportación de materias primas o a la ausencia de industria.

- **Pregunta 2: ¿Comprenden la complejidad de las sociedades tercermundistas y su conflictividad, derivada de los procesos de colonización (fronteras artificiales), pero también de la formación de una élite hostil a sectores muy amplios de la población (ya sean indígenas u otros clanes, tribus, etc.)?**

Categoría -2: No menciona ninguno de estos aspectos

Categoría -1: No hace relación o es errónea.

Categoría 1: Entiende la heterogeneidad presente en las sociedades de los países subdesarrollados, haciendo hincapié en la presencia de grupos con autoridades propias y lealtades enfrentadas a las de otros grupos (ya sean religiosos, étnicos...).

Categoría 2: Es capaz de vincular esta fragmentación social con la vulnerabilidad (los países desarrollados pueden apoyar a uno de los grupos sociales en disputa por el poder).

- **Pregunta 3: ¿Entienden las implicaciones de la inestabilidad política en el Tercer Mundo, señalando aspectos como la competición por el monopolio de la violencia o la corrupción? ¿Son capaces de vincular esta inestabilidad con la inestabilidad social o con la vulnerabilidad?**

Categoría -2: No hace mención alguna a estos aspectos.

Categoría -1: No hace relación alguna o es una relación errónea.

Categoría 1: Reconoce que la corrupción (entiéndase como apropiación de los beneficios de la exportación de materias primas) está vinculada con la situación económica.

Categoría 2: Entiende que esa situación económica de dependencia genera a su vez inestabilidad política (la caída en los precios de la materia prima genera conflictividad ante la imposibilidad de cambio democrático).

- **Pregunta 4: ¿Entienden la sensibilidad de los países subdesarrollados a las presiones externas, ya sean de tipo económico o político?**

Categoría -1: No menciona ninguno de estos aspectos

Categoría 1: Entiende la importancia de la variación de los precios de la materia prima en las economías de estos países (la caída en los precios de la materia prima genera una gran cantidad de desempleados que no pueden ocuparse en otros sectores).

Categoría 2: Percibe la tendencia de los países desarrollados a imponer sus intereses, aprovechándose de las condiciones sociales y políticas de los países subdesarrollados.

Una vez expuestas las categorías, se procede a su desglose en los textos elaborados por los alumnos. Se ira caso por caso, identificando al alumno por sus iniciales (van en el mismo orden que en el que aparecen en el anexo):

L.V.: A la pregunta 1 le correspondería la categoría -1 ya que no entiende el Tercer Mundo como un concepto geográfico. En ningún momento se refiere al Tercer Mundo como un conglomerado de países, de hecho tiene una concepción más cercana a la de clase social. “Para mí el tercer mundo son las personas que...”.

A la pregunta 2 le correspondería la categoría -1, ya que, aunque hay vagas menciones a la violencia, la alumna no busca relacionarla con nada en concreto. Únicamente se limita a resumir los textos.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -1. Habla un poco de la inestabilidad política, pero nuevamente se limita a resumir.

A la pregunta 4 le corresponde la categoría -1, puesto que no hace ninguna mención al aspecto de la vulnerabilidad.

J.D.: A la pregunta 1 le corresponderían las categorías 1 y 2, pues entiende el Tercer Mundo como “una serie de países” que “han sufrido de la explotación y apoderamiento de materias primas por parte del primer mundo”, son países “con poca industria”.

A la pregunta 2 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que afirma que “la división y los enfrentamientos étnicos, muchas veces relacionados con la colonización y posterior descolonización” dan paso a “partidos políticos mayoritarios en ocasiones” los cuales “funcionaban como representaciones tribales o raciales”. También considera que “los países imperialistas han separado y unido países al antojo de sus intereses, provocando divisiones tribales de las que se aprovechan geopolíticamente”

A la pregunta 3 le corresponderían la categoría -1. No asistió a la clase en la que se trató el mapa de riesgo político junto con la noticia de las elecciones en Guinea Ecuatorial, sino probablemente habría incorporado estas ideas a su construcción del concepto.

A la pregunta 4 le correspondería únicamente la categoría 2, ya que afirma que existe “un escenario mundial dominado por un primer mundo que los controla y que determina directamente su papel geoestratégico desventajoso”. La ausencia de la categoría 1 seguramente se deba al mismo motivo que en el caso de la pregunta anterior.

N.M.: Respecto a la pregunta 1, podría haber referencias a las categorías 1 y 2, pero no son muy claras, o no lo suficiente como para adjudicárselas. La idea de que “Gandhi persuadió a sus seguidores de que la forma más eficaz de atacar al Imperio británico era no comprar productos textiles de Inglaterra” (esta idea ha salido de internet, ya que está alumna no asistió a la clase en la que se respondió a este comentario, además aparece también en el texto de otra alumna (G.U.) que tampoco asistió ese día) podría acercarse a una idea de la necesidad de industria para superar la dependencia económica, sin embargo no suma esta idea a su discurso posterior. Lo dejaremos en la categoría -2.

A la pregunta 2 le corresponde la categoría -1.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -1 (intenta hacer una relación pero no le sale bien)

A la pregunta 4 le corresponde la categoría -1

A.C.: A la pregunta 1 le corresponde la categoría -2 ya que considera que hay pobreza en el Tercer Mundo, pero en ningún momento la asocia a la dependencia económica o la ausencia de industria, de hecho considera que “Había una escasa industrialización debido a la escasez de materias primas”, una idea totalmente equivocada.

A la pregunta 2 le corresponde la categoría -2 (falta a la clase en la que se hizo el bloque de documentos referidos a la estructura social).

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -1 ya que no hace relación alguna, se limita a resumir la información.

A la pregunta 4 le corresponde la categoría -1.

M.A.: A la pregunta 1 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que habla del intercambio comercial desigual y de la importancia de alcanzar la independencia

económica, factor que considera todavía más importante que la independencia política.

A la pregunta 2 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que considera que la inestabilidad política “guerras civiles” se debe a la crispación entre los diferentes sectores raciales.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -1. No relaciona el aspecto económico con el político. No ha realizado el comentario que corresponde a ese apartado y, consecuentemente, no lo incorpora al discurso.

A la pregunta 4 le corresponde la categoría 2, pues entiende que “los países desarrollados utilizan a los países subdesarrollados para enriquecerse y conseguir el poder o aliados, mediante partidos políticos de estos países”. No cuenta con la categoría 1 porque no ha realizado el comentario que vincula las materias primas con la vulnerabilidad económica.

S.M.: A la pregunta 1 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que entiende el Tercer Mundo como un término ligado a países sometidos, con un “retraso industrial importante” y “con desempleo”, también vincula esta situación a la colonización.

A la pregunta 2 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que entiende la conflictividad social como el resultado de que “en su día se trazaron las fronteras como quisieron y conviven muchas culturas, razas, religiones en el mismo territorio”. También vincula este hecho con la vulnerabilidad “estos países (los desarrollados) se aprovechan de la poca estabilidad social que hay en esos países (los del Tercer Mundo)”.

A la pregunta 3 le corresponden las categorías 1 y 2, ya que entiende que la bajada en el precio de la materia prima de la que depende la económica del país genera inestabilidad política y, además, relaciona este hecho con la corrupción, que no hace sino agravar la inestabilidad política. Afirma que el alto riesgo “se ha agravado debido a la crisis económica que sufre el país debido a la bajada del precio del petróleo”, y asocia este hecho al acaparamiento de un poder corrupto por parte de los líderes políticos que hacen el cambio poco viable.

A la pregunta 4 le corresponden las categorías 1 y 2, pues entiende que la bajada del precio de las materias primas hacen que el país vaya a peor económicamente. También tiene presente la intervención de los países occidentales que, en beneficio de “sus intereses económicos o para crear países afines a su política” acaban generando “una inestabilidad política muy grande” aprovechando que en estos países “en cualquier momento cualquiera puede subir al poder o ser derrocado y por ello viven en constantes disputas”.

A.K.: A la pregunta 1 le corresponde las categorías 1 y 2, que aplica el término Tercer Mundo a países que habían estado sometidos al imperialismo, y con un “sector primario dominante”.

A la pregunta 2 le corresponde la categoría 1, pues afirma que “la lealtad se basaba en la pertenencia a la etnia/religión”.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría 1, ya que es capaz de relacionar la corrupción con la situación económica, pero no hace una conexión clara entre esta y la situación política.

A la pregunta 4 le corresponde la categoría 1, pues afirma que “la dependencia económica suele ser muy frágil debido a estar ligada en el mercado de materias primas”.

J.R.: A la pregunta 1 le corresponden las categorías 1 y 2, pues reconoce la relación centro-periferia, que se habría intensificado tras la colonización. También entiende que en estos países, la económica “depende casi toda del petróleo”.

A la pregunta 2 le corresponde la categoría -1, ya que hace mención a la existencia de guerras civiles en estos países, pero no lo relaciona con la fragmentación social.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -1. Entiende que hay dificultades para sacar adelante los procesos electorales, pero no acierta en las consecuencias que esto puede tener.

A la pregunta 4 le corresponde la categoría 1, ya que considera que la caída del precio de las materias primas tiene efectos devastadores sobre la economía de

estos países, concretamente dice que “se verían afectados miles de trabajadores”.

G.E.: A la pregunta 1 le corresponde la categoría -2, sucede lo mismo que en el caso de N.M.; ha buscado información de internet y ha aplicado las pautas propias del comentario de texto.

A la pregunta 2 le corresponde la categoría 1.

A la pregunta 3 le corresponde la categoría -2.

A la pregunta 4 la categoría -1.

	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
L.V.	-1	-1	-1	-1
J.D.	1 Y 2	1 Y 2	-1	2
N.N.	-2	-1	-1	-1
A.C.	-2	-2	-1	-1
M.A.	1 y 2	1 y 2	-1	2
S.M.	1 y2	1y2	1y2	1y2
A.K.	1 y2	1	1	1
J.R.	1y2	-1	-1	1
G.E.	-2	1	-2	-1

6. Discusión de resultados y conclusiones

Los datos dan muestra de la facilidad que tienen los alumnos para alcanzar el primer nivel de comprensión, que se reduce a entender el papel económico periférico de los países del Tercer Mundo y enlazarlo con sus casusas. Un buen número de los alumnos entiende también la problemática social de los países subdesarrollados, aunque pocos la ven como una debilidad de cara al exterior. La gran criba se da en el tercer nivel, ya que la mayoría de los alumnos no son

capaces de relacionar el espectro económico con el político. Este hecho condiciona en gran medida la llegada al cuarto nivel, de modo que aquellos alumnos que, si bien alcanzan a entender perfectamente el primer y segundo nivel, no consiguen establecer relaciones en el tercero, lo que a su vez limita su capacidad de establecerlas en el cuarto.

Un caso claro de este patrón sería el de J.D., y M.A., que en el cuarto nivel sólo llegan a la categoría 2, habiendo dado un resultado de -1 en el tercero. Así pues, solo entienden la vulnerabilidad del Tercer Mundo como una vulnerabilidad política, pero no son conscientes de su vulnerabilidad económica. Nos encontraríamos ante una escalera de elementos que parten de la dimensión económica para pasar a la social, a la política y, finalmente, establecer conexiones y verlas como algo interdependiente. En ese establecimiento de conexiones han sabido incorporar lo social a lo político, pero no ha sucedido lo mismo con lo económico, que no ha llegado a ligarse con los otros dos ámbitos. En el momento en que pierden una conexión, pierden una dimensión en la construcción del concepto, que ya no llega a contemplarse en su totalidad.

Siguiendo estos planteamientos, se hace evidente que la categoría 1 del nivel 4 incorpora a las categorías del nivel 1, ya que para entender la vulnerabilidad económica de estos países, hay que tener en cuenta su posición periférica de exportadores de materias primas, pero también requeriría de la comprensión de las categorías del nivel 3, pues se debe tener en cuenta la responsabilidad política en el ámbito económico, así como el efecto que el cambio económico tiene en la situación política interna de estos países. Por su parte, la categoría 2 del nivel 4 requeriría de la comprensión de las dos categorías del nivel 2, ya que no se puede entender la vulnerabilidad política sin considerar la fragmentación social, aunque para que haya inestabilidad se presenta como necesario un empuje externo. Así pues, nos encontramos ante una debilidad que depende de dos factores externos, uno voluntario (la acción de países desarrollados) y otro más bien involuntario (los movimientos de precios en los mercados). Es quizás esta involuntariedad la que ha hecho que este factor no sea tan evidente para los alumnos, en comparación a lo que puede ser una intervención militar directa.

En general, los resultados no han sido muy positivos, aunque tampoco demasiado malos, especialmente si se tienen en cuenta las dinámicas de trabajo

de los estudiantes; Los que han relacionado todos los documentos han conseguido ir incorporando categorías a la construcción final del concepto. Los que no han analizado todos los documentos sólo han incorporado alguno, mientras que los que se han limitado a resumir la información no han llegado a incorporar nada. No ha habido un proceso de razonamiento por parte de estos alumnos, probablemente porque han aplicado la metodología a la que están acostumbrados. Y ello aún a pesar de lo mucho que les insistiera en que no se limitaran a resumir y que trataran de relacionar los documentos y aportar ideas.

De este último hecho se puede extraer la necesidad de cambiar la forma en que los alumnos se enfrentan a los materiales, instándoles a reflexionar sobre la información más que a resumir. Sin embargo, esto sólo sería posible cambiando la forma de trabajar con los alumnos en secundaria, donde se incentiva esta tendencia al resumen literal. En definitiva, si se consiguiera que todos los alumnos intentaran ir más allá del resumen textual, el *Learning Cycle* sería mucho más fiable y eficaz como método de aprendizaje. Hasta entonces, el uso que muchos de los alumnos hacen de los materiales resulta inútil de cara a su aprendizaje y de cara a nuestra investigación.

Por último, cabría destacar que, en esta investigación en concreto, la influencia que hubiera podido tener el desarrollo cognitivo no puede percibirse en los trabajos aportados por los alumnos. Todos ellos son mayores de edad, por lo que se salen de los intervalos de edad que los especialistas establecían en sus investigaciones a la hora de limitar la capacidad de comprensión.

7. Bibliografía

Arroyo, Fernando (1984). *Subdesarrollo y Tercer Mundo*. Madrid, Cincel.

Cabrero, Ferran (2006). *El Tercer Mundo no existe. Diversidad cultural y desarrollo*. Barcelona, Intermon Oxfam.

Escobar, Arturo (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá, Norma.

Evelyn Chamberlain, Muriel (1997). *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Barcelona, Ariel.

Lozano Bartolozzi, Pedro (1990). *Nuevos Imperios y la revolución mundial. Guerra Fría y descolonización*. Barcelona, Mitre.

Ylönen, Aleks (2009). "On Sources of Political Violence in Africa: The Case of "Marginalizing State" in Sudan". *Política y Cultura*, núm. 32, pp. 37-59.

Consuelo Mejía, María (comp.) (1996). *El Tercer Mundo: sociedad, economía, política y cultura. Una bibliografía temática*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.

8. Anexo

La dependencia económica en el Tercer Mundo



Por importantes que hubiesen sido los cambios políticos experimentados en el pasado por la India, sus condiciones sociales permanecieron intactas desde los tiempos más remotos hasta el primer decenio del siglo XIX. El telar de mano y el torno de hilar, origen de un ejército incontable de tejedores e hiladores, eran los

pivotes centrales de la estructura social de la India. Desde tiempos inmemoriales, **Europa había recibido las magníficas telas elaboradas por los hindúes, enviando a cambio sus metales preciosos**, con lo que proporcionaba la materia prima necesaria para los orífices, miembros indispensables de la sociedad hindú, cuya afición por los aderezos es tan grande que hasta los individuos de clases más bajas, que andan casi desnudos, suelen tener un par de pendientes de oro o algún adorno de oro alrededor del cuello. Era casi general la costumbre de llevar anillos en los dedos de las manos y de los pies. Las mujeres y los niños se adornaban frecuentemente los tobillos y los brazos con aros macizos de oro o de plata, y las estatuillas de oro o plata, representando a las divinidades, eran un atributo del hogar. El invasor británico acabó con el telar de mano indio y **destrozó el torno de hilar**. Inglaterra comenzó por desalojar de los mercados europeos a los tejidos de algodón de la India; después llevó el hilo

torzal a la India y terminó por invadir la patria del algodón con tejidos de algodón. Entre 1818 y 1836, la exportación de hilo torzal de Inglaterra a la India aumentó en proporción de 1 a 5.200, [...] durante ese mismo período la población de Dacca se redujo de 150.000 habitantes a 20.000. Esta decadencia de ciudades de la India, que habían sido célebres por sus tejidos, no puede ser considerada, ni mucho menos, como la peor consecuencia de la dominación inglesa. El vapor británico y la ciencia británica destruyeron en todo el Indostán la **unión entre la agricultura y la industria** artesana.

Marx, Karl (1853). “La dominación británica de la India”. *The New York Daily Tribune*, núm. 3804.

La estructura social en el Tercer Mundo

La Independencia del Congo:

“La transferencia de poderes a una República Democrática del Congo se llevó finalmente a cabo el 30 de junio de 1960. Sus primeros momentos fueron extremadamente tormentosos. La mayoría de los partidos políticos, que se habían formado a toda prisa en los últimos tiempos del gobierno colonial, se basaban en lealtades tribales y regionales. Lo mismo que tantas otras colonias europeas de África, el Congo había sido una construcción artificial. [...] Siguió (a la independencia) un estado de guerra civil en el que se cometieron auténticas atrocidades, algunas de ellas contra europeos.”

Evelyn Chamberlain, Muriel (1997). *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Barcelona, Ariel, pp. 127-128.

La Independencia de la India y Pakistán:

“Mountbatten (Gobernador de la India) anunció al gobierno británico que la fecha de independencia podía adelantarse de junio de 1948 a agosto de 1947, y, de hecho, la transferencia formal de poderes tuvo lugar el 14 de agosto de ese mismo año. Quedan numerosos detalles que aún no han sido aclarados del todo: es posible que el gobierno británico considerara que se les podía abandonar sin que corriesen riesgo alguno, porque, en la práctica, los dos nuevos Estados (India y Pakistán) se verían obligados a actuar casi como una federación. [...]

Los británicos erraron estrepitosamente en sus cálculos. Cualquier esperanza de cooperación entre la India y Pakistán pereció en medio de la violencia que se desató entre ambas comunidades (hindúes y musulmanes). [...] Es posible que los muertos sobrepasaran el medio millón; alrededor de cinco millones de musulmanes se desplazaron hacia Pakistán al tiempo que otros tantos hindúes hacían lo propio dirigiéndose hacia la India; más de doce millones quedaron sin hogar. El suceso fue de tales proporciones que le propio Gandhi marchó a Punjab (región donde se habían dado la mayoría de los enfrentamientos) en un intento desesperado por detener la violencia, únicamente para ser asesinado él mismo en enero de 1948 por un fanático hindú.”

Evelyn Chamberlain, Muriel (1997) p. 51.

“Truman prometió un mundo más justo e igualitario, que florecería cuando los subdesarrollados alcanzaran a los desarrollados. Se planteó que esto podría ocurrir en el curso de una generación. Pero la realidad es terca y pronto se impuso. En 1960 los países ricos eran 20 veces más ricos que los pobres. Veinte años después, gracias al desarrollo, eran 42 veces más ricos. Estaba claro desde entonces: el desarrollo es un gran negocio para los países ricos y pésimo negocio para los pobres. [...] Para algunos la frustración se curó con individualismo: “Mi país no alcanzara nunca a los desarrollados, pero yo podré incorporarme a la minoría” se dijeron. Y así empezaron a escalar posiciones para constituir la minoría desarrollada de cada país subdesarrollado”.

Cabrero, Ferran (2006). *El Tercer Mundo no existe. Diversidad cultural y desarrollo*. Barcelona, Intermon Oxfam, pp. 12-13.

“Como muchas otras personas de su generación, mi madre pensó que lo que mejor que podía hacer por sus hijos era protegerlos de la condición indígena, impulsarlos a escapar de ella. Nos hablaba de los indios como personas ignorantes y perversas, de los que debíamos alejarnos. Por ser india, mi abuela zapoteca no podía entrar en mi casa en la Ciudad de México por la puerta principal”

Cabrero, Ferran (2006) pp. 15-16.

La inestabilidad política en el Tercer Mundo

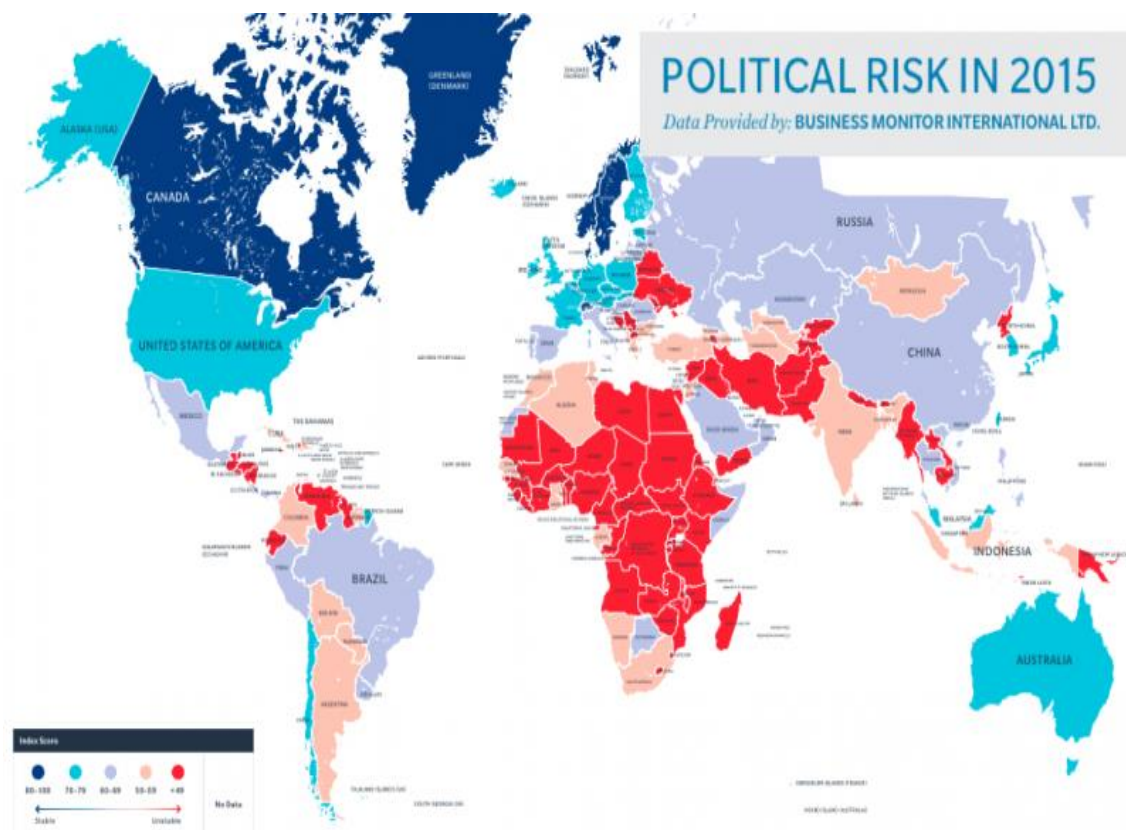
El presidente de Guinea Ecuatorial, Teodoro Obiang, convoca elecciones presidenciales para el 24 de abril. 11.03.2016 | RTVE.es / EFE

El presidente de Guinea Ecuatorial, Teodoro Obiang, ha firmado el decreto de convocatoria de elecciones presidenciales para el 24 de abril tras ser aprobado en el Consejo de Ministros celebrado en el Palacio del Pueblo de Malabo. Serán las cuartas elecciones pluripartidistas que Obiang, de 73 años, convoca en la **antigua colonia española** en África Central. El presidente de Guinea, **en el poder desde agosto de 1979**, es el mandatario más longevo de África. Estos comicios son los primeros que se convocan después de la reforma de la Ley Fundamental (Constitución), aprobada en el referéndum celebrado en noviembre de 2011, en la que se fijó el mandato presidencial a dos periodos de siete años cada uno. La Constitución reformada permite a Obiang presentarse nuevamente.

Las elecciones tendrán lugar en un contexto de **grave crisis económica como consecuencia del bajo precio del petróleo**, que ya ha provocado el cierre de varias empresas de construcción que operaban en el país, ocasionando el despido de más de 3.000 trabajadores. El pasado día 9, Obiang convocó a líderes de la oposición y al representante del gubernamental Partido Democrático de Guinea Ecuatorial (PDGE) dos días después de que se publicara el número definitivo de los votantes inscritos en el censo electoral, que arroja una cifra total de 332.040 electores. Obiang, elegido nuevamente candidato para estos comicios por el PDGE, revalidó su mandato de siete años por tercera vez consecutiva con "mayoría aplastante" en las elecciones de 2009 en las que obtuvo el 96,7% de los votos.

El presidente del partido opositor Unión Popular (UP), Alfredo Mitogo Mitogo, ha dicho tras conocer la convocatoria que la reunión de Obiang con los representantes de todos los grupos políticos es garantía de transparencia. "El proceso va por buen camino lo cual garantiza y establece que serán unas elecciones libres, creíbles y transparentes", ha afirmado.

Mapa de riesgo político en 2015:



La vulnerabilidad internacional del Tercer Mundo. Los No-alineados.

“El fracaso árabe en la guerra de 1948 (guerra Árabe-israelí) se vuelve ahora contra los dirigentes responsables de la derrota y genera un proceso de renovación nacionalista y panislámico. [...] En Siria, terminada la guerra, el general Zaim, que mandaba las tropas, detiene al jefe del Estado Mayor y otros dirigentes del Gobierno, iniciando así en el país un largo periodo de convulsiones. [...] Zaim buscó el entendimiento con Francia y Arabia, autorizando la creación de un oleoducto que llevase el **petróleo** saudita al Mediterráneo, lo cual ponía en evidencia la hegemonía inglesa en la zona. Una **conspiración militar** acabó con la vida de Zaim al poco tiempo y el nuevo líder, coronel Hennaui se inclinó hacia la influencia inglesa, paralizándose el proyecto del oleoducto. El momento fue aprovechado por Londres para resucitar su plan de unir a Siria, Irak y Jordania en una federación bajo la fiel dinastía Hachemita. Cuando volvió a resurgir el proyecto, limitado ahora a Irak y Siria, cayó Hennaui y tomó el poder Chichakly, **proamericano** que inmediatamente autorizo el oleoducto y renunció a la unidad con Irak”.

Lozano Bartolozzi, Pedro (1990). *Nuevos Imperios y la revolución mundial. Guerra Fría y descolonización*. Barcelona, Mitre, pp. 175-176.

Estados Unidos da apoyo aéreo a sus aliados rebeldes en Siria

La Casa Blanca autoriza que la aviación estadounidense defienda a los insurgentes moderados entrenados y armados por el Pentágono.

Estados Unidos expande su estrategia militar en Siria. El Gobierno de Barack Obama aprobó recientemente que la aviación estadounidense ayude, en tareas ofensivas y defensivas, a los rebeldes moderados sirios entrenados y armados por el Pentágono. El Departamento de Defensa ha empezado a prestar apoyo aéreo a los insurgentes, después de que, el viernes, estos fueran atacados por la filial de Al Qaeda en Siria. El objetivo de esos rebeldes es luchar contra el Estado Islámico (EI), pero el Pentágono podría defenderlos de cualquier agresor, incluido el Ejército del régimen sirio. El respaldo desde el aire a los insurgentes moderados entrenados por el Pentágono se conoció este lunes, a las dos semanas de que entraran por primera vez en Siria. Y a la semana siguiente de que EE UU y Turquía anunciaran un plan para crear a lo largo de la porosa frontera turcosiria una zona libre de la presencia de los yihadistas suníes del EI.

El País, 3/08/15.

¿Por qué apoya Rusia al Gobierno sirio? Rusia vende 2.700 millones de euros en armas a Siria.

El apoyo a Bashar Asad por parte de Rusia nace de una fructífera alianza comercial y estratégica con Damasco pero sobre todo de la eterna desconfianza de Moscú hacia las intervenciones armadas de Occidente. La eclosión de las primaveras árabes y la rivalidad con Arabia Saudí aumentan los temores del Kremlin con respecto a las consecuencias de una intervención.

Siria es un buen cliente de la industria armamentística rusa, uno de los sectores más importantes del país. Rusia vende 2.700 millones de euros en armas a Siria, y Moscú tiene un papel clave en la modernización de la aviación del país árabe y de su sistema de defensa antiaérea. También existen lazos comerciales en el campo energético, especialmente en el capítulo del gas. Pero Siria es sobre todo

el mejor aliado de Rusia en Oriente Próximo, uno de los pocos que le quedan del viejo esquema de relaciones que heredó de la URSS.

El Mundo, 20/07/2012.

Principios de la Conferencia de Bandung:

1. Respeto por los derechos fundamentales del hombre y para los fines y principios de la Carta de las Naciones Unidas.
2. Respeto para la soberanía y la integridad territorial de todas las naciones.
3. Reconocimiento de la igualdad de todas las razas y de todas las naciones, grandes y pequeñas.
4. Abstención de intervenciones o interferencia en los asuntos internos de otros países.
5. Respeto al derecho de toda nación a defenderse por sí sola o en colaboración con otros Estados, en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.
6. Abstención de participar en acuerdos de defensa colectiva con vistas a favorecer los intereses particulares de una de las grandes potencias.
7. Abstención por parte de todo país a ejercitar presión sobre otros países.
8. Abstención de actos o de amenaza de agresión y del uso de la fuerza en los cotejos de la integridad territorial o de independencia política de cualquier país.
9. Composición de todas las vertientes internacionales con medios pacíficos, como tratados, conciliaciones, arbitraje o composición judicial, así como también con otros medios pacíficos, según la libre selección de las partes en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.
10. Promoción del interés y de la cooperación recíproca.
11. Respeto por la justicia y las obligaciones internacionales.
12. Hacer valer las creencias de las distintas culturas internacionales del Movimiento.

Respuestas de los alumnos:

Lucia Valero.

Para mí el tercer mundo son las personas que viven en condiciones de miseria, personas que son necesitadas y ganan poco o nada de dinero. Viven en condiciones inhumanas,

LA DOMINACIÓN BRITÁNICA DE LA INDIA.

Lucia Valero.

En la foto se aprecia como Gandhi está usando el torno de hilar porque decían que los hindúes fabricaban magníficas telas y a cambio de ello recibían metales preciosos. Los hindúes a pesar de ser pobres siempre llevaban anillos en los pies o manos y en los tobillos. Pero finalmente los británicos destruyeron el torno de hilar con el que se ve a Gandhi trabajando en la foto. Los ingleses exportaban el hilo de la India.

Wale Valero.

En el primer texto se dice que el Congo estaba en un estado de guerra civil en el que se cometían atrocidades muchas contra europeos.

En el segundo texto se ve que la India se quiere independizar. Había violencia entre hindúes y musulmanes. Los musulmanes iban hacia Pakistán y los hindúes a la India.

En el tercer texto se habla de una igualdad entre las personas. Los países que eran ricos eran muchos más ricos que los pobres. Truman prometió un mundo igualitario.

En el cuarto texto se ve que se desprecia a los indígenas.

Wale Valero

En Guinea Ecuatorial había un presidente llamado Teodoro Obiang. Cada vez que había elecciones solo se presentaba él y ganaba con casi el cien por cien de los votos. Llegaba en el poder desde agosto de 1979. Había un partido opositor UP, Alfredo Ntagomito dijo que garantizaba la transparencia, y que las elecciones serían libres.

Wesley Valero,

Estados Unidos ayuda en tareas ofensivas y defensivas a los rebeldes moderados de Siria. Los rebeldes tienen como objetivo luchar contra el Estado islámico.

Bashar Asad es apoyado por Rusia, ya que Siria es un buen cliente de la industria armamentística rusa. Siria es el mejor aliado de Rusia en Oriente Próximo.

Wesley Valero.

EL TERCER MUNDO:

en el tercer mundo hay pobreza, hambre, hay una alta mortalidad pero también una alta natalidad. Hay aculturación propagada por la iglesia y también una escasa industrialización. Hay mucho desempleo y la sanidad es escasa.

OPINIÓN PERSONAL:

Las clases me han gustado porque las hemos dado con apuntes y así te ~~entendías~~ ayuda a entender ~~me~~ mejor las cosas, pero los textos me han parecido más difíciles.

Tercer mundo:

Es un término para generalizar a una serie de países que no pertenecen ni al primer mundo o bloque capitalista ni al segundo mundo o bloque socialista. Se caracterizan por tener una política de subexistencia. Los casos más representativos se encuentran en el continente africano.

by

Estos países han sufrido de la explotación y opresión de moleros países por parte del primer mundo.

Generalmente, son los países con poca industria (o con mucha industria pero con una economía en problemas o muy estatizada, como Bielorrusia e Irán) y dependientes del precio de los materias primas los que tienen, según el criterio de estas empresas, menos posibilidades que ofrecer a los inversores. Por ejemplo, América Latina (es conocido el ejemplo de Brasil, pero también están Bolivia y Ecuador) crecía a un ritmo muy alto en el tiempo en el que los materiales primas mantenían un precio alto, cosa que ya ha terminado.

GANDHI Y EL TELAR

Jorge Delicado Miguel 1º C

En el texto, Karl Marx habla sobre la destrucción de la industria textil en la India y ~~con ello~~ a través de acabar con el torno de hilar.

Esto se puede enlazar con la foto de Gandhi en el sentido de que este utiliza el torno de hilar a modo de rebeldía nacionalista contra el imperialismo de Gran Bretaña.

La relación que tienen los 4 Textos es los que describen la división y los enfrentamientos étnicos muchos veces relacionados con la ~~independencia~~ colonización y posterior descolonización los partidos políticos mayoritarios en ocasiones, funcionaban como representaciones tribales o raciales más que ideológicas.

Además hay un énfasis en la desigualdad entre naciones.

Relación de los 4 Textos sobre descolonización.

Jorge Delicado Miguel.

El conflicto sirio va más allá de una Guerra Civil. Se ha convertido en un importante escenario geopolítico en el que tanto EEUU como Rusia tienen intereses estratégicos. El gas sirio es pretendido por todos. ~~III~~ DAESH es otro actor que ha causado problemas. Financiado por el aliado de occidente Arabia Saudí ha establecido un régimen ~~dictatorial~~ dictatorial y teocrático contra el que tanto Rusia como EEUU no tienen más remedio que combatir.

Ahora hay ~~el~~ un proceso de Transición en Siria, pactado por las dos superpotencias e ignorando los deseos del pueblo sirio.

Jorge Delicado Miguel

10C

Tercer Mundo

El Tercer mundo son una serie de países que han sido colonizados en el pasado por el imperiolismo, los deseos de los países imperiolistas han separado y unido países al ontojo de sus intereses, provocando divisiones tribales de los que se aprovechan geopolíticamente.

También es destacada su posición de subdesarrollo, provocada por un escenario mundial dominado por un primer mundo que los controla y que determina directamente su papel geoestratégico desventajoso.

Jorge Delicardo Miguel

10C

Me ha parecido interesante el mecanismo de las clases de analizar textos más allá de asimilar una teoría.

En general, hago una valoración positiva de las clases.

Jorge Delicado Miguel

1º C

Tercer Mundo

Neelke Mauero
Álvarez

1º C (not)

Es el término que utilizan los países desarrollados para referirse a países con bajo nivel económico y pocos recursos. Muchos de estos países viven con muy poco: apenas tienen acceso al agua, y los alimentos son difíciles de conseguir muchas veces y se encuentran racionados. Estos países son víctimas de la explotación de otros y de las grandes potencias del mundo.

Relación texto-imagen

Noelia, Mavero.

12 C (not)

Inglaterra quería destruir la industria artesanal de la India, por eso hizo retirar de todos los mercados europeos los tejidos de algodón y llevar el hilo torzal a la India. La pérdida de la industria del algodón provocó que muchas personas de la región hindú apoyaran una campaña de forma pacífica que tuvo mucho éxito. Gandhi persuadió a sus seguidores de que la forma más eficaz de atacar al Imperio británico era no comprar ~~textiles~~ productos textiles de Inglaterra y fabricarlos de forma artesanal en el país.

El imperialismo británico era muy poderoso, pero la industria textil y explotó a muchos campesinos indios.

La desobediencia civil se hizo latente. Gandhi y sus seguidores empezaron a hilar sin parar, "a saco" para poder sacar adelante la industria artesanal, y al mismo tiempo, luchar por la independencia del país.

Noelia, Mavero

27/04/16

La relación que guardan los textos es que todos ellos no hablan de enfrentamientos étnicos, de discriminaciones raciales y de la migración de las personas que no podían entrar en los domicilios de las familias.

Fdo: Noelia Mavero.

Teodoro Obiang,

Noelia Mauero
(1º C)

28/04/16

Si Obiang llega al poder otra vez, los países africanos, parte de Oriente Medio y el norte de India perderán ~~muchas~~ ^{dijeron muchas} empresas y Obiang no hará nada por impedirlo, pues Obiang es dictador militar y lleva mucho tiempo en el poder.

Noelia Mauero

Me ha gustado mucho tu expresión oral, aunque el uso de lenguaje político en 2015 no lo entendiese muy bien.

También me ha gustado el dibujo que hiciste de las "casitas" en la pizarra porque gracias a él he entendido que los países con más poder logran sobrevivir ante una crisis, y los más pobres, quedan ^{tan} apartados ~~de~~ en la vida. Lo que más abunda me pareció fue cuando explicaste la historia del Congo Belga; apenas entendí y mi cabeza se hizo un lío tremendo. Lo de Teodoro Obiang y las elecciones en Guinea Ecuatorial me resultó en cambio más interesante. Lo de los bandos: Hutus y Tutsis, también estuvo bien. Pero lo que más gusto me hizo fue perderme la clase en la que explicaste la dominación de la India (Gran Bretaña) y Gandhi.

Tercer Mundo

28/04/16

El Tercer Mundo es ~~la dominación de unos pa~~
denominación ^{que tiene} _{que tienen aque-}

llos países que se encuentran apartados de los países desarrollados y tiene una falta de industria, de educación, de salud, etc. Muchos de ellos han sido colonizados por grandes potencias que han llevado su cultura, costumbres y educación (iglesia) a ellos con el fin de que progresaran, algo que resulta prácticamente inútil.

Ana Carmen Campos

- LA DOMINACIÓN BRITÁNICA DE LA INDIA -

En la foto se aprecia como Gandhi está usando el torno de hilar, al igual que el ejército de tejedores de la India, con el torno de hilar hacían telas, éstas estaban elaboradas por hindúes, enviando a cambio sus materiales preciosos. En la imagen se aprecia como Gandhi lleva pendientes de oro como ~~era~~ antiguamente en la India.

Ana Carmen Campos.

En Guinea Ecuatorial había un presidente llamado Teodoro Obiang, se convocaron elecciones tras ser aprobado el Consejo de Ministros celebrado en el Palacio de Malabo, eran las cuartas elecciones que Obiang convocaba en África Central. Durante la grave crisis económica como consecuencia del bajo precio del petróleo, tras esta crisis se convocan las elecciones. Una vez más Obiang fue elegido nuevamente candidato en elecciones de 2009 en estas obtuvo el 96.7% "mayoría aplastante".

ANA CARMEN CAMPOS

Bashar Assad potencia la alianza comercial con Damasco, debido a la edición de las primicias diáreas aumentan los temores de Kienlin. Rosa vende un número muy elevado de armas, vende dos mil setecientos millones de euros en armas a Siria, en el campo energético también existen largas comerciales.

Estados Unidos expande su estrategia militar en Siria. El departamento de Defensa empezó a prestar apoyo aéreo a insurgentes después de ser atacados por la filial de Al Qaeda.

Dña Carmen Campos

TERCER MUNDO.

En el tercer mundo hay pobreza debido a que la mayoría de personas no trabajan el desempleo conlleva a que las ciudades tengan que pasar por hambrunas, la mayoría no soportan este periodo de hambruna, pueden pasar muchos días sin comer pero no sin beber agua potable, esto los conlleva a la muerte. Había una escasa industrialización debido a la escasez de materias primas.

OPINIÓN PERSONAL.

Las clases me han gustado, no se han hecho muy extensas y hemos trabajado temas concretos.

Tercer Mundo

U. Angel Bugallo

Son las zonas o países subdesarrollados, en donde la economía y la sociedad no se han avanzado al ritmo de las demás zonas del planeta. Por diferentes causas, y hay casos extremos de pobreza.

M. Ángel Buscillo

Comparación texto de Karl Marx y la imagen de Gandhi

En el texto se explica que el telar de mano es una de las piezas claves, en la economía y en la estructura social hindú. Con el telar ~~(los hindúes)~~ la India fabricaba las telas, con las que comerciaba con Europa, y ellos recibían a cambio los metales preciosos, tan importantes para ellos. Los británicos al invadir la India destruyeron el torno de hilar, ~~(y)~~ e impidieron el comercio de los tejidos indios por Europa. Con

Con esta imagen Gandhi quería representar que el torno de telar y el telar de mano, eran los instrumentos ~~por~~ los cuales dependía la independencia económica de la India, ya que la independencia política es importante, pero no tanto como la económica. De la cual depende la subsistencia del país y sus ciudadanos, y esto es lo que reivindicaba Gandhi.

Relación de los textos

Los países "desarrollados" utilizan a los países "subdesarrollados" para enriquecerse y conseguir el poder o aliados, mediante partidos ~~(de los países)~~ políticos de estos países más pobres. Esto es una ^{de las} consecuencias de la Guerra Fría, E.E.U.U. apoyaba a un partido político y Rusia apoyaba a otro. Lo que conseguían era que estos países renunciase a su cultura y tradiciones, para acercarse a la cultura occidental. Y como consecuencia de esto creaban crispación entre los distintos sectores políticos o raciales de estos países. Y esto conducía a guerras civiles.

Steven Muñoz Alarcón

Entiendo como "tercer mundo" al nombre que le dieron los países que ejercieron el colonialismo a los que sometieron. Simplemente es una palabra que se usa mucho y enseguida se asocia a países Africanos, por ejemplo. Algo que no parece paraiso, tanto que se use o se considere que hay países de primera o tercera clase.

Steven Muñoz Alarcón
Los Hindúes tienen un retraso industrial enorme. sus tejidos son bastante "básicos" artesanales, muy relacionados y esto es la base de su estructura social. proporcionan telas a cambio de molinos, peces que utilizan como "adornos". Los británicos, más desarrollados industrialmente supieron explotar y modernizar estas orugas y la industria de lana.

Steven Muñoz

En estas países que alcanzaron la independencia se fomentó una violencia relacionada con disputas ideológicas o étnicas que ya tenían de antes y digamos que se continuaron más en luchar entre ellas y matarase que en el propio progreso de sus países. Sus países siguen siendo pobres y ante esta "frustración" por no alcanzar a los países desarrollados se crea una mentalidad parecida a "ser el más rico entre los pobres". Ya que mi país no progresa, lo hago yo. También un rechazo a los otros considerados inferiores por los países desarrollados.

El Mapa de riesgo político refleja el riesgo relacionado con las operaciones de comercio e inversión en los países. Como se observa Guinea Ecuatorial se encuentran en rojo lo que significa un alto riesgo, esto se ha agravado debido a la crisis económica que sufre el país debido a la bajada del precio del petróleo, el país cada vez va a peor económicamente y en general. Siendo culpables de esto sus líderes políticos, que llevan agotando su poder corrupto durante muchos años. Este país no progresará hasta que estos no estén al mando. Cosa que parece bastante improbable.

Steven Muñoz Alarcón,

Steven Muñoz

Alarcón

En Siria quién está en el poder influye bastante el apoyo externo que reciben los diferentes grupos que las guerrillas y las aportan armas para la guerra como el caso de Estados Unidos, que apoya a las ~~liber~~ Rebeldes Moderados para que luchen contra el Estado Islámico, o Rusia que apoya por su parte a ~~las fuerzas~~ Bashar Asad por razones políticas, estratégicas y motivado por discrepancia hacia las intervenciones occidentales. Básicamente estas potencias les aportan armas a las Sirias para Estados Unidos ^{que siguen matándose entre sí en su} Rusia ^{lucha por el poder.}

El Tercer Mundo son aquellas países con un retraso industrial importante, con desempleo, con una mala tasa de demografía, también con un retraso en las ciudades, sanidad, educación (todo esto con respecto a las países desarrolladas que en su día las colonizaron). Estos países se aprovechan de la poca estabilidad social que hay en esos países. (debido a que en su día se trazaron las fronteras como quisieron y convivían muchas culturas y razas, religiones en las mismas territorios) ~~para~~ en beneficio de sus intereses tanto económicos o para crear países opinos a su política. De esta manera se crea una inestabilidad política muy grande en todas estas países debido a que en cualquier momento cualquiera puede subir al poder, ser derrocado, y por ello viven en constantes disputas.

Steven Mentor Alvarán

En general han mejorado mucho de las cosas.

- ¿Qué es el Tercer Mundo?

~~Estados~~ Estados fallidos o con fuertes rentas a ya dependencia económica suele ser muy frágil debido al estar ligado en el mercado de materias primas (sector primario dominante)

También se puede entender cómo países en fideicomiso en salud, educación, demografía, estructura social no compatible con la sociedad de clases en occidente y a al poco tiempo del capitalismo o el comunismo que solo tiene que a un porcentaje muy pequeño de la población.

Aunque el mito del Tercer mundo acuñado por Truman ~~en 1947~~, el intento de llevar una revolución industrial tardía o el "desarrollo" es eso, un mito. Porque hay que entender cuestiones culturales, sociales, etc. que hace incompatible comparar ese "mundo" con el mundo occidental (el segundo mundo no existe a partir de 1989). Ese mundo, no solo África, tanto Latinoamérica y en la India o Pakistán (también llamados economías emergentes, ya empiezan a competir en la economía mundial gracias a las alianzas como Copacabana hacen de estos países, rico en culturas, sociedades, ~~diversos estilos de vida~~).

~~El texto es en comparación con la imagen,~~

la imagen en comparación con el texto es
anterior a Gandhi hizo todo en señal de protesta del
dominio inglés en la industria textil india,
la satyagraha fue el uso de la no cooperación y
la no violencia de principios de siglo.

Gandhi da una protesta directa ante la industria
inglesa.



Kajaleh.

= entendimiento entre
Hindúes vs. Totris

= entendimiento entre
Hindúes vs. musulmanes.

¿tienen en común?

La división entre ~~en~~ estas 2 etnias / religio-
nes y cuya batalla se basaba en la pertenencia
etnia / religión. llevó a una división territorial
por ambas se encontraban apoyados por el
suro / comunistas. Aunque esto lleva a una guerra
en el ~~for~~ ~~por~~ ~~que~~ se enfrentan.
¿Una Tronada en esto?

al pertenecer al bando capitalista, se el ~~po~~
de dejar a estos países a la posibilidad de
con el comunismo se lo "importante" por el
el desarrollo económico propio ~~de~~ capitalista
países en desarrollo.



El nivel de corrupción junto al negro político

El miedo ante un dictador que no conoce fronteras a la hora de cometer atrocidades con tal de estar en el poder, la caída del precio del petróleo junto a la inestabilidad política-económica provocada por altos cargos del gobierno añoran a buena evolución en el país con mayor crecimiento político, estabilidad económica.

El temor ~~de la población~~ de la población sigue ante la democracia con la ~~caída~~ caída del dictador además de los despididos de la familia al frente del gobierno, comienza al país en "inestabilidad" interna, por un hostigamiento de la ~~gente~~ gente ante provocada por la caída del precio del petróleo, materia prima por la que depende la economía del país. Si a esto le suma el despido ~~del~~ del poco dinero que queda en las arcas del estado es evidente que la corrupción porque más aún la austeridad del país, obligando a muchos de sus ciudadanos a emigrar para buscar "una vida mejor" además de comenzar a ser ~~en~~ en ~~su~~ su ~~país~~ importante en las economías de su país de origen al tener que mandar dinero a sus familiares para poder seguir adelante con su vida.

Es preocupante también, que este tipo de gobiernos sea de lo más común en gran parte de los países africanos, así como la dictadura, el alto grado de corrupción existente en Gambia o en ~~en~~ una situación insuficiente además de puntos elevados de corrupción en ~~en~~ Camerún.

Por esto, los inversores extranjeros tienen "miedo" a invertir a invertir en estos países con riesgo, por miedo a perder sus inversiones. No se afirma la entidad que puede dar estos países (excepto Kenia, Nigeria, Sudáfrica, países en los que los inversores se sienten más seguros) pero en el miedo a que estos gobiernos los favorezcan o no.

¿Qué entendido del tercer mundo?

~~El tercer mundo es el conjunto de países que no pertenecen al primer mundo ni al segundo mundo, es decir, que no son ni capitalistas ni socialistas.~~

El tercer mundo son países que sufrieron la caída del imperialismo con los caías; la caída surge es la independencia política, económica e ideológica entre otras, la causa más es el saqueo, la mina causada por los países del Primer mundo (los capitalistas), en parte del segundo mundo (los países con régimen socialista o comunista). Pero allí no se detiene la definición, la ~~distinción~~ distinción entre el campamento ~~socialista~~ mundial. También se puede entender por tercer mundo a los países que no entran como potencia debido a su rendimiento económico, a veces "señalar" de la revolución industrial, a más, el hecho que en la cabeza de gobierno la existencia de dictadores ~~de~~ dictadores, la alta puntuación en comparación además de ser ~~en~~ el campo experimenta el colapso del capitalismo, del comunismo.

porque visto a repetir, allí no se detiene esta definición, ya que hay otros factores

Tercer Mundo:

Países No desarrollados tecnológicamente y comercialmente. Países ya probados desde antes de la colonización y más después.

La economía de estos países está muy por debajo de otros continentes.

~~86~~ Hoy en día grandes empresas tienen fábricas en el tercer mundo por que la mano de obra es mucha más barata ya que por desgracia sus condiciones de vida son inferiores a las nuestras y cualquier salario es bien recibido

29-04

Joshua para Daniel Sin

~~Compensación~~

- Marx, Karl "La dominación británica de la India"

Inglaterra un imperio con asias de colonización puso su ojo en la India, donde todos los nativos tenían una gran afición por los tesoros telas preciosas que después intercambiaban por metales. Inglaterra quiso acabar con es comercio para aprovecharse el mismo vendiendo el hilo a la India. Para así Inglaterra enriquezarse más.

Estructura Social del III Mundo.

Comparar.

En las dos situaciones de Independencia se dan casi repetidos los mismos echos el país grande y rico coloniza al pequeño lo exprime como si de una mercancía fuera, les desvincula de su historia y de todo aquello que eran antes. Pero para cuando se dan cuenta de su error e intentan remediarlo hacen las cosas mal y rapido y lo que seria algo bueno, acaba en catástrofe.

Aquellos países pobres colonizados sufren más tras su descolonización al crearse guerras civiles. Esto da ~~aparece~~ más pobreza y a un intento por parte de los indígenas de no querer esta en su país natal y busca oportunidades en otros países más desarrollados.

Relazionar mapa

Mapa de riesgo politico 2015

Con la caída del precio del petróleo los países más importantes están eufóricos y por otro lado para países cuya economía depende casi toda del petróleo es una desgracia ya que estos sucesos pueden desembocar en una crisis que se verían afectados miles de trabajadores.

En la parte política de ~~que en~~ estos países subdesarrollados que haya un líder desde hace un montón de tiempo dificulta mucho los procesos electorales y que no haya una transparencia política.

Ideas y comparacion.

EE UU Apoya Aereo a sus aliados / Rusia Apoya al gobierno sirio.

Esta claro que ambos grupos que es EE UU y la US llevan en guerra mucho tiempo y parece que ninguno de los dos bandos se atreverian a lanzar un ataque directo sobre el otro y por eso tiene la necesidad de hacerlo con terceros. Asi demuestran quien tiene más poderio armamentista. En vez de unirse y hacer frente a la verdadera amenaza prefieren que mueran otros como si de un juego de mesa se tratara.

Respuestas de Gabriela Euceda.

1.- "La denominación británica de la India":

Es un documento escrito por Karl Marx en 1853. Marx fue un filósofo intelectual y militante comunista alemán de origen judío. En sus obras abarca diferentes campos del pensamiento en la filosofía, historia, ciencia, política y la economía. Además del periodismo y la política, proponiendo en su pensamiento de unión entre teoría y práctica.

La India era la principal colonia de Gran Bretaña ya que tenía materias primas y un gran mercado. La industria artesanal era la principal en la India. El impero británico acabó con ella (Telar de mano). Marx muestra los problemas de la economía, sobre los efectos del capitalismo europeo.

En la foto aparece Gandhi con la rueca. Gandhi fue un abogado, pensador y político hinduista indio. Perteneció al frente del movimiento nacionalista. Instauró métodos de lucha social como la huelga de hambre.

La rueca es un símbolo contra el imperialismo británico, Gandhi convenció a sus seguidores para que no compraran productos y se los hicieran ellos mismo, así atacarían contra el imperialismo británico. Él era partidario de la no violencia.

2.- "La inestabilidad política en el Tercer Mundo".:

Teodoro Obiang es el presidente y jefe de estado de la República Guinea Ecuatorial. Estudió la carrera militar en la Academia General Militar en Zaragoza. Fundó el primera partido político del país, PDGE. Junto a otros oficiales, protagonizó una revuelta contra el Presidente, destituyéndolo, juzgándolo y ejecutándolo. Fue elegido presidente.

África fue uno de los territorios que creció económicamente y socialmente. El impacto sobre la economía africana era enorme, gracias a China como principal comercial. Pero este crecimiento se ha estancado por la bajada de los precios. Esto ha obligado a los países a hacer recortes en el gasto publico. Los inversores ven a Guinea Ecuatorial como una muy mala inversión añadiendo la crisis política del país y la incertidumbre política.

3.- PUNTOS EN COMÚN:

- "**Estructura social en el Tercer Mundo**": Enfrentamiento entre Hutus y Tutsis.

Fue el exterminio de la población tutsi por parte del gobierno hutu de Ruanda. Se distinguían en dos estamentos a la que pertenecía casi toda la población: La mayoría hutu y la minoría tutsi. En 1994 el poder fue asumido por los hutus.

- "**Independencia India y Paquistán**": Enfrentamiento entre musulmanes e hindúes.

El conflicto entre estos países ha provocado dos guerras y estuvo cerca de una confrontación nuclear. Hindúes y musulmanes lucharon por el control de Cachemira (norte de la India). Pakistán la invadió pero fracasó. La guerra duró menos de un año pero Pakistán afirmó que no habría paz hasta que Cachemira pudiera elegir una patria con total libertad.

- "El tercer mundo no existe": La población tercermundista imitando a los primermundista.

En el texto del tercer mundo, el subdesarrollado, y como esto, el desarrollado, no es comprensible en el tercer mundo, desde su punto de vista en la cultura. No es lo mismo la cultura en el Congo que en Estados Unidos. Eso hace que unos pocos se 'desarrollen' imitando el modo de vida de occidente, dependiendo de sus orígenes culturales para imitar el mundo de vida occidental.

- En los últimos textos los junta y hasta que debido a los enfrentamiento étnicos/ religiosos/ culturales en su mismo territorio es difícil que todos entiendan el desarrollo occidental desde el mismo punto de vista, ya que la cultura occidental es homogénea y los tercermundista heterogénea.

