



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Del texto al contexto: marco teórico, análisis competencial y reivindicación de la figura del docente como gestor de aula

From text to context: theoretical framework, skills analysis and teacher as class manager

Autor

Jesús Millera Santolaria

Director

Rafael de Miguel González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Resumen

Este trabajo pretende ser una síntesis analítica acerca de las competencias que los estudiantes hemos adquirido en el Máster de educación. Concretamente, el trabajo consta de tres partes. La primera es un comentario, sustentado en un marco teórico, de las cinco competencias específicas del máster; competencias que han servido para elaborar el perfil del buen docente en el siglo XXI. La segunda, en una línea más práctica, se presenta como un comentario y reflexión críticos de dos de los principales proyectos llevados a cabo durante este máster. En la tercera parte, por último, se ofrecen las conclusiones del trabajo y, escuetamente, las perspectivas de futuro de la profesión docente.

Índice

1. Introducción.....	3
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	5
3. Justificación de la selección de proyectos	20
4. Reflexión crítica de los proyectos seleccionados	21
4.1 Unidad didáctica	21
4.2 Trabajo de innovación-investigación	25
4.3 Comentario comparado.....	28
5. Conclusiones y propuestas de futuro	32
6. Bibliografía.....	35
7. Anexos.....	37
7.1 Unidad didáctica (sin anexos).....	37
7.1 Trabajo de innovación-investigación (sin anexos)	52

1. Introducción

Este trabajo de fin de máster supone la culminación de todo el proceso de aprendizaje que ha supuesto el Máster de profesorado en educación secundaria. En primer lugar, no puedo sino valorar favorablemente la sustitución del antiguo CAP por aquél. Si bien todavía queda camino que recorrer en cuanto a mejoras se refiere, no cabe duda por otra parte de que el máster nos ha ayudado a los futuros profesores a que adquiramos las bases de nuestra futura profesión en muy diversos ámbitos.

En este sentido, una de las principales conclusiones que he obtenido de la realización de estos estudios es la dificultad en muchos aspectos del oficio de docente, así como, y sobre todo, la extrema variabilidad de situaciones a la que los docentes deben hacer frente. Hemos aprendido, pues, a valorar el contexto como piedra angular de esta profesión, y a ello se pretende hacer referencia con el título del trabajo. El contexto afecta al ejercicio de la docencia en cuestiones tan diferentes como la orientación escolar, la preparación de materiales didácticos o la resolución de conflictos. Esto nos da una idea sobre la adaptabilidad y flexibilidad que requiere el buen docente, pues, lejos de ser únicamente especialista en una/s materia/s, los profesores deben ser buenos gestores del aula. En este sentido, la inclusión de metodologías activas, acordes y coherentes con las teorías del aprendizaje que priman en la actualidad, hace todavía más necesaria la figura del docente como gestor de aula, en tanto que se tiende a disminuir la importancia de las explicaciones del profesor y poner el foco en los alumnos con la pretensión de que sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Si bien el contexto es algo a tener en cuenta, y además en múltiples cuestiones, desde luego no es lo único. Volviendo a las metodologías activas, no sólo las hemos descubierto, sino que hemos aprendido mucho sobre ellas y gracias a ellas. Hemos reflexionado y debatido sobre la conveniencia o no de su inclusión en el aula en virtud de los diferentes contextos, de las diferentes asignaturas y de las diferentes actividades. Y hemos dudado sobre si realmente funcionan y se pueden aplicar en tan distintos contextos como nos hacían creer. Esto me ha servido para darme cuenta de primera mano de cuán difícil es la innovación educativa incluso *antes* de llegar siquiera a diseñar una posible actividad: existe una “barrera psicológica” muy notable, y el peso que ejerce la tradición en cada uno de nosotros es innegable. El camino hacia la innovación, pues, no pasará sólo por convencernos a nosotros mismos, sino que muchas veces también habremos de convencer a madres, padres y alumnos, o incluso a compañeros docentes.

En un sentido ya más práctico, también hemos aprendido todo lo relativo al proceso de diseño instruccional, desde el diseño curricular hasta la evaluación, pasando

por el diseño de actividades y unidades didácticas. Se ha buscado la reflexión sobre las distintas metodologías, actividades y formas de evaluación, y también, desde luego, la coherencia, intentando siempre colegir lo que sería más adecuado en virtud del contexto del aula.

Estas son *algunas* de las cuestiones más importantes que hemos aprendido y algunas de las conclusiones que he obtenido durante este año en el máster; cuestiones y conclusiones que, reflejadas aquí de manera introductoria, vamos a ir viendo más detalladamente a lo largo del presente trabajo.

Este trabajo fin de máster pretende ser una síntesis, en cierto modo analítica, de las cuestiones más relevantes vistas en el máster, y queda dividido en tres principales apartados. Primero, voy a elaborar lo que para mí es el perfil del buen docente valiéndome de dos principales cuestiones: los contenidos estudiados en el máster y las competencias específicas que los estudiantes deberíamos haber adquirido al finalizar este curso escolar. Segundo, el siguiente apartado trata de ser una comparativa crítica y analítica de dos trabajos del máster que hayamos realizado ya de forma profesional o cuasi-profesional; en mi caso los trabajos elegidos han sido la unidad didáctica y el trabajo de innovación. Por último, acabaré con un apartado en el que plasmaré las conclusiones y pondré sobre el tapete los retos de la profesión docente en el futuro y algunas propuestas de mejora.

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

En este apartado, que constituye el primero de los bloques del trabajo que nos ocupa, voy a intentar elaborar el perfil del buen docente. Para ello voy a valerme como eje vertebrador de mi comentario de un análisis competencial. Primero, de las competencias transversales y genéricas fundamentales que, según la memoria de verificación del máster, todo alumno ha de adquirir, independientemente de su especialidad; segundo, de las cinco competencias específicas que los estudiantes del máster deberíamos haber adquirido al término de éste, y cuya adquisición nos hace, valga la redundancia, competentes para el ejercicio de la docencia. Para ello, integraré contenidos, ideas de autores e ideas propias en una reflexión que pretende no ser meramente descriptiva.

Respecto a las competencias transversales, de las diez que aparecen voy a comentar algunas de ellas, ya que prefiero centrarme en las cinco competencias específicas. Se habla, primero de “capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social”. No cabe duda de que un docente, en virtud de su formación superior, pero también, y sobre todo, del papel social que ejerce en los centros de educación, ha de ser capaz de reflexionar sobre la sociedad actual y, en general, sobre todo el mundo que le rodea. Si queremos que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, deben ser los profesores los que comiencen demostrando lo propio.

La segunda competencia habla de la “capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas”. Creo que esta es una competencia fundamental a la hora de entender la educación como un aprendizaje *para la vida* y no únicamente para la escuela, y es que aquí la resolución de problemas no se refiere a conflictos escolares, sino a la resolución de problemas relacionada con un área de estudio. En nuestro caso, de nada sirve que un alumno estudie el clima de memoria si luego no sabe utilizar esos conocimientos para analizar un climograma o un mapa del tiempo, al igual que sucede con la historia del arte y el comentario histórico-artístico aparejado a las distintas obras, por poner dos ejemplos. Es decir, debemos tener en cuenta que todo aprendizaje busca, aunque en distintos sentidos según la disciplina, la utilidad.

En tercer lugar, se habla de la competencia de comunicación (“capacidad de comunicar...”). Por motivos obvios, un profesor no sólo debe tener una buena base teórica sobre los conocimientos de su disciplina, sino que además debe disponer de herramientas para transmitir esos conocimientos, algo que, irremediablemente, ha de

pasar por la oratoria ante un público (la clase). Es fundamental saber transmitir al alumnado esos conocimientos.

Por otra parte, también se nombran competencias más relacionadas con la inteligencia emocional: “capacidad de autocontrol”, “capacidad de automotivación”, “desarrollo de la autoestima”, etc. Sin duda no es un tema baladí, pues, siendo realistas, no siempre es fácil ponerse al frente de una clase de secundaria y no sólo saber controlarla correctamente, sino también gestionar bien las emociones. No por nada la mayoría de las bajas de larga duración del profesorado son por depresión. El docente debe, pues, trabajar en la dirección que apuntan estas competencias, a través de la inteligencia emocional.

Pasando ya a la segunda parte, la **primera de las competencias** específicas de la titulación, relacionada fundamentalmente con la asignatura de Contexto de la actividad docente y con el Prácticum I, es “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”.

Al igual que sucede, como vemos, en la competencia aquí citada, la asignatura de Contexto de la actividad docente comprende dos partes que, si bien están muy diferenciadas en la docencia del máster, están en realidad muy relacionadas: se estudia el contexto de la docencia tanto a nivel de centro como a nivel social. Dicha asignatura, pero sobre todo el Prácticum I, supone un primer acercamiento a la labor de un docente en un centro de estudios de secundaria, así como a sus obligaciones legales y éticas. En este sentido, el estudio de la legislación es fundamental, pues de las muchas barreras que puede encontrarse un profesor, sin duda la primera y fundamental es la legislativa.

El primero de los rasgos del buen docente que podemos comentar, pues, es el buen conocimiento por parte de éste de la legislación vigente. Todo docente debe conocer los aspectos fundamentales de la legislación, a nivel tanto estatal como autonómico: la estructuración del sistema educativo, el currículum y sus posibles modificaciones, las cuestiones referidas a la atención a la diversidad, etc. Pero también ha de conocer adecuadamente los documentos de su propio centro (el Proyecto Educativo, el Plan de Convivencia, el Reglamento de Régimen Interno, etc.), pues deberá actuar acorde a los mismos, ya que son fruto, en su mayoría, de la negociación entre las diversas partes de la comunidad educativa.

Por otra parte, considero que una de las principales virtudes de la asignatura de Contexto de la actividad docente es su punto de vista crítico con el sistema educativo y, especialmente, con las políticas neoliberales, de las que la LOMCE es el mejor exponente. Creo que toda crítica es valiosa en tanto que a través de ella es posible percibir no sólo el contenido objeto de la crítica, sino también un punto de vista que además, en este caso, ha sido de varios profesionales.

A tenor de la LOMCE, hemos reflexionado acerca del modelo de escuela y de lo que se conoce como *nueva gestión pública*. Como indican Ball y Youndell (2007), la idea de nueva gestión pública ha sido también el medio principal a través del cual se reestructuran la organización y la cultura de los servicios públicos con el fin de introducir y afianzar los mecanismos del mercado y las formas de privatización. Por su parte, Gómez (2006) añade que se trata de ir modificando el modelo de gestión clásico de un establecimiento público en el sentido de imitar el modelo propio de la empresa privada, esto es, el modelo gerencial. Esto conduce a un modelo en el que se plantea la educación no como formación integral de las personas, sino como formación de mano de obra, estando la educación al servicio de la empleabilidad y adecuación al modelo laboral (Merchán, 2012).

Creo que estas tres ideas ilustran muy bien hacia dónde va la educación hoy en día. Se está hablando de gestionar los centros públicos según los parámetros de la empresa privada. Esto es fácilmente observable en la LOMCE en, entre otras cosas, el modelo gerencial que propone (el consejo escolar queda relegado casi a un mero órgano de consulta), frente al modelo de poder compartido (director-consejo escolar) anterior.

Por otra parte, considero que la política es indisociable de casi cualquier aspecto de la vida en sociedad, y ya no digamos de una institución como es un centro de estudios. El buen docente siempre debe tener en cuenta esa dimensión política, que afecta tanto a nivel “micro” (en lo que incidiré más adelante) como a nivel “macro”. Creo, pues, que el buen docente ha de ser crítico con el sistema, y es que el docente, en tanto que miembro de la función pública y, sobre todo, educador, tiene la obligación (al menos moral) de cuestionarse su realidad para elaborar una crítica a partir de la cual, aunque sea tímidamente, poder mejorar el sistema.

Todo este proceso de privatización y gerencialización supone una vuelta a la concepción de la organización escolar existente hasta mediados del siglo pasado, momento a partir del cual triunfó la visión de *escuela como comunidad* frente a la de *escuela como empresa*. En este sentido, no está de más que el buen docente reflexione sobre la organización del centro y la relación de cada uno de los actores dentro de ese espacio del que va a formar parte.

Se ha teorizado desde comienzos del siglo pasado mucho al respecto. Personalmente, coincido con Lindle (1999:176) al decir que “no solamente el enfoque micro-político [una de las teorías que se proponen para el análisis sociológico de la organización escolar] es inevitable, aconsejable e ineludible para los líderes de las escuelas, sino que es inherente a los procesos que se producen en ellas”. En 1984 Bolman y Deal concretaron en cinco propuestas la visión de lo que se había denominado “arena política” como descripción del funcionamiento de un centro de estudios según la teoría micropolítica. De esas cinco propuestas, me quedo sobre todo con tres ideas: que las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y de grupos de intereses, que las decisiones que se toman en las organizaciones emergen de procesos de negociación, pactos y luchas, y que tanto el poder como el conflicto son características centrales en la vida de cualquier organización, ya que los recursos son escasos y, las diferencias, lógicas.

Todo esto, aunque parezca muy teórico, considero que es fundamental tenerlo en cuenta a la hora de reflexionar sobre el aspecto contextual y sociológico de la docencia, que es, al fin y al cabo, uno de los objetivos de la asignatura de Contexto de la actividad docente. Es importante entender que en todo centro de estudios existirán relaciones de poder, así como conflictos. Ello es natural e inevitable, y debe ser tenido en cuenta a la hora de entrar a formar parte de esa comunidad que es un centro de estudios. El buen docente, pues, deberá conocer su centro de estudios, reflexionar sobre qué papel ocupa él en esa institución, ser consciente de que se verá obligado a participar en procesos de negociación (e incluso tal vez en conflictos con sus iguales) y tener en cuenta que, en última instancia, en toda institución la política es indisociable del papel que se ejerza en ella.

Esta última reflexión sobre la organización escolar enlaza perfectamente con la parte de sociología de la asignatura¹, que ha supuesto una revisión de diversos fenómenos y teorías para intentar entender mejor el “macro-contexto” en el que se inserta la actividad docente, que no es otro que el mundo actual. Especialmente relevante para entender nuestro mundo desde el punto de vista de la sociología de la educación es el concepto de “sociedad de la información” de Manuel Castells (1996). En resumen, este concepto se refiere a cómo ha cambiado el mundo desde la inclusión masiva de las TIC en todos los campos. La tecnología condiciona hoy en día nuestra vida de una forma que hubiera sido impensable hace no muchos años.

¹ Me refiero a la estructuración de la asignatura. Hasta aquí se hablaba de la parte de DOE, pero eso no significa que no haya entrado en cuestiones sociológicas.

La globalización, sin la que la sociedad de la información no sería posible, ha supuesto, entre otras cosas, la posibilidad de que la humanidad haya alcanzado hoy día la máxima difusión cultural gracias a la utilización de las nuevas tecnologías. En este sentido, la existencia de redes de comunicación globales (Internet es el mejor ejemplo) favorece la difusión del conocimiento. La información es cada vez más “libre”, así como el acceso a ella.

Así las cosas, considero que es fundamental que los alumnos, para desenvolverse correctamente en esta sociedad de la información, aprendan a ser gestores de la misma. Nunca buscar y gestionar información y conocimiento había sido tan relevante como lo es hoy. El buen docente debe ser consciente de ello y actuar en consecuencia, en dos aspectos, fundamentalmente. Primero, respecto a las metodologías activas, pues hoy la tendencia es a que los docentes pasen de ser meros transmisores de conocimiento a gestores de aprendizaje, de forma que guíen al alumnado para que aprenda de forma relativamente autónoma. Y esto sólo es posible si ambos son competentes en la gestión de la información. Segundo, respecto a las TIC, cuya inclusión en el aula está pasando en los últimos tiempos de ser importante a ser absolutamente fundamental. El profesor deberá ser solvente en el manejo de las TIC para poder enseñar a los alumnos a serlo.

Esto se relaciona perfectamente con la famosa cita de Lévy (1998) sobre el aprendizaje de competencias: “por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de las competencias adquiridas por una persona al comienzo de su trayectoria profesional estarán obsoletas al final de su carrera”. Si esto era así en 1998, hoy en día es todavía mucho más acuciante: hay disciplinas en las que el conocimiento se renueva cada pocos años. De esta manera, la renovación y el reciclaje académico y profesional es algo fundamental en el perfil del buen docente. La formación permanente, para la cual la administración facilita numerosas vías (en Aragón, los CIFE, la plataforma DOCEO, etc.) es, pues, imprescindible en el contexto de la sociedad de la información. Así, la competencia de “aprender a aprender” adquiere mayor relevancia que nunca, no sólo en los profesores, sino también en los alumnos.

Una última cuestión a comentar es la importancia de conocer el proceso de socialización. Según Rocher (1990), es “el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. Como vemos, Rocher habla de elementos socioculturales que se integran en la personalidad. Será, pues, fundamental que el buen docente tenga en cuenta y conozca en cuanta medida le sea posible las características del proceso de socialización

de los individuos que componen su grupo-clase, dado que esos “elementos socioculturales” pueden condicionar por entero cuestiones como su aprendizaje (pensemos en el aprendizaje significativo, para el cual es básico tener en cuenta las ideas previas de los alumnos) o sus relaciones con sus iguales (en relación, sobre todo, a cuestiones relacionadas con tolerancia y diversidad²).

La **segunda de las competencias** específicas del máster, que se relaciona con la asignatura de Interacción y convivencia en el aula, es “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”. Esta competencia busca aportar unas bases teóricas al docente para ser capaz de resolver problemas derivados tanto de la convivencia e interacción social con los alumnos como de las particularidades de su desarrollo personal y contexto social concretos.

El buen docente debe tener ciertas nociones acerca del desarrollo psico-biológico de sus alumnos y de las fases por las que se pasa al final de la niñez y en la adolescencia, así como de los problemas y dificultades que se derivan de cada una de ellas. Con ese conocimiento se busca que el profesor sea capaz de adecuarse a los diferentes contextos con los que se encontrará, saber manejar las diferentes situaciones que pueden aparecer en una clase derivadas de problemas de convivencia y diseñar actividades y adoptar planteamientos pedagógicos presumiblemente eficaces y coherentes con las características tanto de un alumno adolescente “tipo” (con las dificultades y problemáticas que suelen ser comunes a su edad) como de un adolescente más problemático, sobre todo si hablamos de problemas psicológicos.

En este sentido, se ha de poner de relevancia las aportaciones de diversos teóricos acerca del desarrollo fisio-bio-psicológico del adolescente, que tan importantes son para una correcta intervención psicopedagógica. Por ejemplo, son fundamentales las aportaciones de Freud y otros autores para entender la construcción y definición del concepto de personalidad, y, sobre todo, los cambios que los adolescentes experimentan en este sentido en la adolescencia, pues es una fase fundamental en esa “búsqueda del yo” que comienza en la niñez.

El docente puede cumplir un papel muy importante, ya no sólo como profesor de su asignatura sino como educador. Y de hecho lo hace, como señala Morales (1995): todo docente, por el mero hecho de serlo, tiene la oportunidad de influir en la conducta

² Me refiero, por ejemplo, a las dificultades que puede tener un alumno musulmán recién llegado a España para integrarse y no ver como perniciosas algunas cuestiones de nuestra cultura, o, simplemente, a cómo se van a relacionar los alumnos entre sí en virtud de su contexto socio-económico.

de sus estudiantes proporcionándoles un modelo de referencia basado en sus propias creencias, principios y valores. Con otras palabras, Ibáñez (2004) defiende que las percepciones que los niños tienen de la manera en que sus profesores actúan se transforman en creencias normativas. Es decir, la manera en que los niños ven que se comportan los profesores se convierte en expectativas de cómo creen que deberían actuar. Hablamos, pues, de que los profesores pueden ejercer gran influencia en sus alumnos, y ello es algo a tener en cuenta por el buen docente. Considero que la transmisión de contenidos extracurriculares a los alumnos no sólo es recomendable, sino inevitable. En este sentido, el buen docente deberá transmitirles, independientemente de su asignatura, los llamados valores democráticos: tolerancia, respeto, igualdad, etc.

En el caso del buen docente de Ciencias Sociales esto es tanto más sencillo como más importante, pues las asignaturas de esta rama de conocimiento se prestan mucho mejor a ejemplificar comportamientos e ideales deseables en la sociedad actual (así como contraejemplos y explicación sobre la evolución de ambos). Asimismo, sería conveniente por parte del buen docente la inclusión de metodologías activas que permitan un trabajo coherente con la atención a la diversidad, la convivencia y la tolerancia, algo que nuevamente considero más sencillo en CCSS que no, por ejemplo, en matemáticas.

Volviendo a las cuestiones del desarrollo del adolescente, como decía es fundamental que el buen docente tenga unos conocimientos básicos sobre ello para poder conocer mejor las dificultades de sus alumnos. Primero, en sentido fisio-biológico. Hablo, por ejemplo, de conocer que los adolescentes presentan un retraso en el ritmo circadiano, lo que supone que tiendan a dormirse más tarde y, a su vez, estar somnolientos a primeras horas de la mañana. Segundo, en lo que a cambios psicológicos se refiere. Por ejemplo, es totalmente normal que los adolescentes sean egocéntricos (Elkind, 1967), o que descienda su rendimiento con el paso de primaria a secundaria. Asimismo, el buen docente también debe conocer las psicopatologías que pueden aparecer en el período adolescente. Sin embargo, como dice Achenbach (1990), muchas veces las psicopatologías del desarrollo son simplemente variaciones cuantitativas de las características normales durante la adolescencia. Pero no por ello el profesorado no ha de conocerlas para saber identificarlas y actuar en consecuencia.

Por otro lado, cabe hablar de la orientación educativa. Lo primero que ha de quedar claro es que dicha labor no está restringida a los tutores o al equipo de orientación, sino que, en mayor o menor medida, ha de ser ejercida por todo el equipo docente. Además, esta labor debe comprender acciones tan diversas como la tutorización personalizada de los alumnos, la orientación sobre su futuro académico, la resolución de conflictos o las entrevistas con los padres.

Respecto a la resolución de conflictos, el buen docente debe conocer las herramientas y vías por las cuales se intentan resolver los conflictos en una institución como es el centro escolar. Para ello, debe conocer la normativa del propio centro (Plan de Convivencia, Reglamento de Régimen Interior, etc.), dar una correcta tutorización a sus alumnos tanto si es tutor como si no, saber cuándo ha de pedir ayuda al equipo de orientación, etc. En este sentido, hoy en día ya no se habla tanto de prevención de conflictos como de *provención*.

Según la propuesta de Burton (1998), la provención de un conflicto es el proceso de intervención antes de la crisis que conduce a una explicación adecuada de los conflictos, el reconocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas y el fomento de actitudes y relaciones de colaboración necesarios para manejarlo sin violencia. Por otra parte, Cascón (2000) explica la diferencia de este concepto respecto del de prevención indicando que los conflictos no se pueden ni es bueno prevenirlos, señalando que prevenir tiene el sentido de evitar; en cambio, provenir requiere desarrollar capacidades y estrategias para abordar los conflictos en sus inicios. El buen docente, pues, debe ser consciente de la inevitabilidad de determinados conflictos y practicar la provención en el aula.

Como ya he comentado, la orientación educativa comprende, sin embargo, muchos ámbitos. Por ejemplo, con el propósito de alcanzar los fines de la educación, el centro (en general, y los profesores en particular), consciente del poder formativo de la familia, procurará que los padres se incorporen cada vez más a la comunidad escolar como miembros activos. Pero no sólo eso, sino que el buen docente también deberá desarrollar una serie de herramientas para lidiar con los padres de sus alumnos, especialmente en aquellos momentos que puedan resultar problemáticos. Para ello deberá conocer cómo tratar con los padres, cómo enfocar las entrevistas con ellos³... También podríamos comentar otros requisitos del buen docente en este sentido, como su inteligencia emocional, su capacidad de gestionar situaciones derivadas de las emociones de los alumnos, su compromiso ético, etc.

Por último, un tercer bloque de la asignatura pretende aportar el enfoque más social, el tercero, junto al psicológico y el familiar, que menciona específicamente la competencia que estamos comentando. En este sentido, algunos de los temas fundamentales que hemos trabajado en clase son las normas y el liderazgo, a lo cual voy a hacer referencia a continuación.

³ Adjunto uno de los muchos artículos al respecto que podemos encontrar, con guion incluido de cómo llevar a cabo una posible entrevista con los padres:
http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/la_tutoria_en_educacion_secundaria.pdf (cap. VII).

Respecto a las normas, lo que interesa aquí, son los dos modelos en función de cómo se abordan los problemas de convivencia en virtud de quién hace las normas y cómo se aplican. Uruñuela (2016) distingue entre el modelo punitivo-sancionador, el típico del aula en el que existen un conjunto de obligaciones a cumplir por los estudiantes de manera que si no las cumplen se les impone una sanción; y el modelo proactivo, un modelo basado en la prevención (y provención, en virtud de lo que hemos visto, añadiría yo) que supone una mayor preocupación por parte del profesor. En este segundo modelo el profesor no sólo permite que los alumnos elaboren ciertas normas de la clase, sino que fomenta su implicación. De esta forma las normas nacen fruto de un consenso que les otorga mayor legitimidad. Así, el buen docente ha de ser partidario de un modelo proactivo en sus clases, pues éste facilita los aprendizajes propios de las materias y, sobre todo, contribuye a formar un alumnado capaz de dirigir su vida de acuerdo a ciertos valores democráticos (autonomía, respeto, responsabilidad...).

En cuanto al liderazgo, la investigación al respecto es clara: la gran diversidad de situaciones en la que los líderes funcionaron en el pasado hace poco probable que algún rasgo pueda ser un predictor universal. Stogdill (1974) obtuvo esta conclusión tras revisar 163 estudios, y más recientemente Vendrell y Ayer (1997), entre otros, lo han corroborado. Esto, aplicado al campo de la educación, arroja esperanza sobre los docentes: si bien el buen docente debe tener ciertas dotes de liderazgo, sabemos con certeza que no todos los líderes han triunfado por unas mismas características, lo que nos dice que todos tenemos posibilidades de convertirnos en buenos líderes, especialmente con la experiencia que da la gestión de una clase curso tras curso.

La **tercera de las competencias** específicas del máster, relacionada en este caso con la asignatura de Procesos de enseñanza-aprendizaje, es “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”. Con esta competencia hablamos de aquéllos conocimientos que el buen docente debe tener que están más intrínsecamente relacionados con la educación y la teoría educativa. Así, en Proceso de enseñanza-aprendizaje hemos hecho un recorrido por las teorías del aprendizaje y su evolución, por la motivación y su importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por la evaluación de los alumnos y en virtud de qué parámetros debemos utilizar un tipo u otro de evaluación, etc.

En primer lugar, el buen docente debe partir de las distintas teorías del aprendizaje y su evolución como marco teórico de referencia. Un profesor, tanto a nivel de conocimientos de su asignatura como a nivel de didáctica, siempre debe tener claro qué considera valioso, y, por tanto, en este caso, tener claro de qué modo van a aprender

sus alumnos y dónde va él a poner el foco de atención. Sin prescindir de las aportaciones de autores conductistas como Pavlov, Skinner o Watson (que ponían el foco de atención en el aprendizaje de conductas y comportamientos y, por tanto, en el aprendizaje por repetición, fundamentalmente) o de autores cognitivistas como Piaget (que da un paso más que sus predecesores y se centra sobre todo en las capacidades cognitivas de los alumnos y no tanto en su capacidad de aprender conductas), el buen docente debe estar al tanto de las implicaciones de la teoría que es considerada como más valiosa en la actualidad: el constructivismo.

Pero, como decimos, esas teorías también han aportado cuestiones merecedoras de ser tenidas en cuenta. Por ejemplo, el enfoque conductista del aprendizaje incide en que en el contexto educativo debe recurrirse a la objetividad, de tal forma que cada *ítem* de todo programa académico debe exigir del estudiante una respuesta observable (González Zepeda, 2005, citando a Boada, 1988). Si bien discrepo en última instancia con esta afirmación, es incuestionable que toda respuesta observable es más fácilmente evaluable que una que no lo es, y, por tanto, sin duda esto es algo que el docente no debe despreciar en sus clases.

Volviendo al constructivismo, éste considera que el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias. Así, concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal o colectivo. De esto se infiere fácilmente, pues, que el constructivismo es el “padre” de las metodologías activas, que, como tantas veces se ha dicho, sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y lo hacen protagonista del mismo, restando ese protagonismo al profesorado, que había sido tradicionalmente el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero más allá de las metodologías activas, en las que me centraré más al comentar la cuarta competencia, quisiera poner de relieve las diferentes aportaciones a la educación como disciplina que han hecho algunos autores y que todo buen docente debería conocer, al menos someramente. Algunas aportaciones de las teorías sociocognitivas como el aprendizaje significativo de Ausubel o el currículo en espiral de Bruner han contribuido a la innovación educativa en los últimos años. Por ejemplo, el primero pone el foco de atención en las ideas preconcebidas del alumno, y, en todo caso, en la información que éste ya tenía a la hora de aprender algo nuevo. Según Lejter de Balcones (2000), citado en Viera (2003) debe, además, implicar una disposición positiva por parte del alumno, en el que jueguen su papel los procesos motivacionales y afectivos. En cuanto a la forma de intentar conseguir ese aprendizaje significativo, en palabras de Viera, si queremos elaborar materiales potencialmente significativos tenemos que conocer al sujeto que

aprende, lo cual implica conocer la situación real de su estructura cognitiva a la vez que identificar aquellos elementos internos que le harán posible la integración y elaboración de lo nuevo para pasar a un nivel superior. Esta autora, por otra parte, insiste también en la importancia de las cuestiones afectivas como vía para alcanzar la reestructuración de su subjetividad, y con ello, el aprendizaje significativo.

Otra de las aportaciones en este sentido más interesantes es el aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000). En la actualidad la investigación ha demostrado que ser capaz de autorregular adecuadamente el propio trabajo resulta crucial en el rendimiento académico de los alumnos en todos los ciclos educativos (Dignath y Büttner, 2008; Zimmerman, 2011; citados, al igual que las dos citas siguientes por Panadero y Alonso Tapia, 2014). Dentro de esta misma teoría hay varias subteorías, y cada una de ellas encuentra el foco de la motivación del alumno para autorregularse en una cuestión diferente. Por ejemplo, los constructivistas se centran en el deseo intrínseco del sujeto de hallar respuesta a las preguntas que se formula (Paris, Byrnes y Paris, 2001), o los sociocognitivos consideran que las fuentes de motivación para autorregularse son las metas personales y la percepción de autoeficacia (Bandura, 1986).

Si bien en la educación pública hoy en día no sería posible implantar un sistema de aprendizaje autorregulado, no por ello el buen docente no puede aplicarlo en momentos puntuales, con el objeto de, independientemente de donde obtengan la motivación los alumnos, hacerlos competentes en “aprender a aprender” en grado sumo, y también favorecer su madurez a la hora de juzgar y evaluar su propio trabajo.

Por otra parte, no está de más comentar que algunos autores (por ejemplo, Torres, 1994), en una línea de revisión del constructivismo, previenen del error de exagerar el énfasis en el proceso de aprendizaje (frente al de enseñanza). Antiguamente los especialistas tendían a centrarse en el proceso de enseñanza, y eso, hoy lo sabemos, generó un tipo de enseñanza que no se enfocaba realmente en el aprendizaje. Sin embargo, y aunque parezca paradójico, centrarnos ahora únicamente en el proceso de aprendizaje sea posiblemente un error, pues estaríamos obviando la dialéctica que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tünnermann, 2011).

Así las cosas, el buen docente debe ser consciente de todas las aportaciones que he comentado, y otras muchas, sobre lo que los investigadores dicen sobre cómo aprenden los alumnos, qué estrategias de aprendizaje serían más adecuadas en cada caso, cómo es posible potenciar ese aprendizaje y, desde luego, qué prácticas innovadoras han demostrado ser más eficientes en este sentido.

La **cuarta de las competencias** específicas de la titulación, relacionada con las asignaturas de Diseño curricular, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías para el aprendizaje y Diseño de actividades es “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”. Esta competencia, si bien es sintética en su planteamiento, hace referencia a todo el largo proceso de diseño al que debe enfrentarse un docente: desde el diseño curricular (si bien, en la práctica, de ello se encarga la administración en su mayor parte) hasta el diseño instruccional.

Podemos dividir el comentario en dos partes. Primero, respecto al diseño curricular, Schubert (2009) acierta al señalar que el problema central del currículo, del diseño curricular, consiste en determinar qué es valioso que nuestros estudiantes aprendan. Tradicionalmente los profesores han tenido ideas muy claras sobre qué querían enseñar y qué tipo de actividades querían hacer, pero sin clarificar los resultados deseados de dicha enseñanza. De esta manera, como defienden muchos autores, entre otros Wiggins y McTighe (2005), nunca sabremos si los diseños son apropiados, ni distinguiremos un aprendizaje meramente interesante de uno realmente efectivo. Es fundamental pues que los profesores, en tanto que diseñadores, reflexionen sobre el currículum, sobre las actividades que van a poner en práctica y sobre lo que es valioso que los estudiantes aprendan. El buen docente, pues, ha de tener claros los propósitos y objetivos de aprendizaje en todo momento.

La reflexión sobre el valor de los contenidos curriculares y las actividades que se llevan a cabo en el aula para que los estudiantes los aprendan lleva casi indefectiblemente a la pretensión de cambio de los mismos por parte del docente. Es entonces cuando el profesor topa de lleno con la principal dificultad de modificar cualquier currículum, y es que según algunos autores como Gillies (2006) es una construcción social. Es decir, los criterios de selección de los contenidos curriculares provienen en gran medida de consideraciones externas a la disciplina: sobre los estudiantes, la sociedad, la función de la educación, el proceso de aprendizaje, etc. De este modo, el currículo real de cualquier asignatura que finalmente se desarrolla en el aula es el fruto de un consenso social -en gran medida implícito- en el que influyen muy diferentes perspectivas e intereses.

En esta misma línea⁴, la situación es todavía más complicada, pues en buena medida todavía seguimos anclados en lo que se ha denominado como la *Gran tradición*, la forma tradicional de enseñanza basada en la enseñanza enciclopédica y el aprendizaje reproductivo. Como aseguran varios autores, entre ellos López Facal (2010), la mayoría de las personas, incluyendo el profesorado, tienen una idea formada de en qué consisten

⁴ Y sobre todo en España, más que en otros países como los anglosajones, por ejemplo.

enseñar ciencias sociales adquirida de manera implícita a lo largo de los años de escolarización, y esa es la principal razón por la que resulta difícil modificar las tradiciones o rutinas docentes: se tiende a reproducir aquello que en su día se aprendió en el aula.

En segundo lugar, se puede agrupar en un mismo bloque lo que se corresponde con las asignaturas de Fundamentos y Diseño en tanto que, en realidad, el diseño de actividades y materiales didácticos es una parte más del diseño instruccional. De las múltiples definiciones que han dado los autores sobre diseño instruccional, me quedo con la de Berger y Kam (1996): es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que faciliten el aprendizaje de pequeñas o grandes unidades de contenido. Así, el buen diseñador instruccional es aquel docente que sabe analizar y visualizar todos los elementos estructurales el programa de formación, aportando las soluciones y estrategias óptimas a cada proceso formativo.

Una vez el docente tiene clara la orientación curricular que considera más valiosa y quiere poner en práctica, ha de optar por unas metodologías y tipos de evaluación determinadas. En la línea de lo que se viene comentando, y siendo coherente con las teorías del aprendizaje en boga hoy día, el buen docente ha de optar eminentemente por metodologías activas, prescindiendo en la medida de lo posible de las clases magistrales tradicionales. Existen numerosos estudios acerca de las bondades de este tipo de metodologías, de entre las cuales, personalmente, es el aprendizaje cooperativo la que más he trabajado en mis proyectos⁵. Respecto a ella, como ejemplo, sus defensores consideran su mayor virtud lo que se ha denominado “interdependencia positiva”, por la cual los miembros de un grupo han de tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo le benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia crea un compromiso con el éxito de otras personas: sin interdependencia, no hay cooperación (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

El buen docente, pues, ha de conocer y poner en práctica las metodologías activas, especialmente en los casos en los que los especialistas coinciden sobre las virtudes de una metodología, que pueden plasmarse en mejores calificaciones por parte de los alumnos, una mayor motivación, una mayor vinculación entre los individuos, etc. Por último, todo ello debe culminar siempre con una evaluación coherente tanto con los objetivos de la UD o actividad de la que hablemos como con el desarrollo de la misma. Además, y como ya he adelantado antes al comentar el aprendizaje autorregulado, yo soy especialmente partidario de los procedimientos de coevaluación y autoevaluación, que,

⁵ Aunque de he reconocer que no lo puse en práctica durante mi docencia en los Prácticum II y III.

bien utilizados, generan una situación que requiere de un ejercicio de madurez y crítica por parte del alumno, ya que se le concede la posibilidad de valorar su trabajo por sí mismo o, en el caso de la coevaluación, el de sus iguales (algo a lo que los alumnos no suelen estar acostumbrados).

La **quinta de las competencias** específicas de la titulación, relacionada con la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa y el Prácticum III, es “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”.

En nuestro caso, en esta asignatura se ha buscado analizar la relevancia y naturaleza de los conceptos de Ciencias Sociales y los retos que plantea su aprendizaje para los estudiantes de secundaria como ejercicio-ejemplo de lo que es, y para qué sirve, la investigación educativa. Como dice Elliott (2011), los docentes pueden optar por esforzarse en caminar hacia un cambio educativo en virtud de los resultados que puede ofrecer la investigación-acción educativa o, simplemente, delegar dicha responsabilidad en la administración. Esto último suele ser lo más común. Así las cosas, los docentes se convierten en “técnicos” responsables de introducir los cambios que han sido planificados y diseñados más allá del aula y el centro escolar. Hablamos, pues, de un escenario que desprofesionaliza a los docentes como agentes del cambio educativo.

A dar la vuelta a esta situación es a lo que va encaminada esta introducción a la investigación que supone la asignatura de Evaluación e innovación. El buen docente debe estar informado de los resultados de la investigación en didáctica de su especialidad (en nuestro caso, de las Ciencias Sociales)⁶, pues los estudios arrojan luz sobre determinadas dificultades de aprendizaje que sería incoherente que un docente no tuviera en cuenta. Sin embargo, el docente puede ir un paso más allá y, en la línea de las palabras de Elliott, no sólo estar al tanto de los resultados de las diversas investigaciones, sino intentar llevar a cabo su propia experiencia de innovación- investigación. En este sentido, toda actividad innovadora a la que se le haya dedicado un esfuerzo considerable de diseño debería ser analizada, tras su implantación, según los resultados alcanzados por los alumnos (como variable principal, pero no única).

Dicho de otro modo, y citando nuevamente a Elliott, la importancia de la investigación reside en que ayuda a los profesores a reconstruir juntos una tradición profesional basada en ideas de "sentido común" aceptadas de forma acrítica. Además,

⁶ Y no sólo de la didáctica y prácticas innovadoras más generalizadas, a lo cual ya he hecho referencia en la tercera de las competencias comentadas

implica crear espacios para que los profesores reflexionen individualmente, colaborativamente y/o con sus estudiantes. Así, la investigación debe entenderse como una parte integral de la enseñanza y no como un proceso separado.

Cabe añadir a este respecto que no son pocos los autores que defienden la investigación-acción en el aula. Por ejemplo, Noffke y Stevenson (1995:3) o Cochran-Smith y Lytle (1993) aseguran que ayuda a incorporar cambios en el aula y mejorar la efectividad del profesorado, mejorando su desarrollo profesional. Parsons y Brown (2002:4), por su parte, concluyen que el valor de la reflexión sobre la propia labor docente se potencia cuando está sustentado por la recogida de datos por medio de la observación sistemática u otros métodos de registro de datos. En definitiva, pues, el buen docente debe ser investigador, pues no hay mejor forma de conocer los puntos débiles y fuertes del aprendizaje de tus alumnos que investigándolo por ti mismo.

En segundo lugar, por lo que respecta al aprendizaje de conceptos, considero que la realización del proyecto de esta asignatura cumplió con creces, a un nivel introductorio, el objetivo que acabo de exponer en las líneas anteriores. Me sirvió para ver de primera mano la gran dificultad que presentan los alumnos de secundaria para entender los conceptos de ciencias sociales, que suelen comprenderlos de forma o bien incompleta, o bien errónea. Asimismo, también adolecen de falta de capacidad de interrelación, y suelen tratar las diferentes partes de un concepto como compartimentos estancos (Carretero, 2011).

Así, en el caso concreto de las Ciencias Sociales, el buen docente ha de ser consciente de las dificultades de sus alumnos para la comprensión de los conceptos en toda su complejidad⁷, y ha de actuar en consecuencia, intentando (mayormente a base de ensayo-error, considero) mejorar las metodologías puestas en práctica y los recursos didácticos utilizados.

Como conclusión final, a través de este marco teórico hemos ido comentado las competencias específicas del máster, lo que nos ha servido, pues ese era el objetivo, para elaborar el perfil del buen docente. Creo que ha quedado claro con mucho la complejidad del oficio docente y que, lejos de tener que ser el profesor un especialista únicamente en su materia, ha de ser, sobre todo, un buen gestor de aula, con todo lo que ello conlleva.

⁷ Pero no por ello no adaptados al curso académico que procediera, obviamente.

3. Justificación de la selección de proyectos

Para el apartado de reflexión crítica que viene a continuación, he decidido seleccionar la unidad didáctica que diseñé en la asignatura de Diseño de actividades relacionada también con el Prácticum II, por una parte, y el proyecto de investigación de la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa, relacionado con el Prácticum III, por otra.

Esta selección viene justificada por varios motivos. Primero, por el hecho de que sean trabajos que versan sobre mi especialidad, en mi caso, Geografía e Historia. Esto tiene la ventaja de que su realización no me supuso, gracias a mis estudios previos, problemas respecto a los contenidos (a diferencia de los trabajos de, por ejemplo, Interacción y Convivencia, cuyos contenidos desconocía en buena medida). Segundo, porque son los trabajos que considero he trabajado con mayor profundidad y he dedicado una mayor atención, y por tanto, previsiblemente, también será de mayor profundidad el análisis-comentario que vaya a realizar. Tercero, y relacionado con lo anterior, es que estamos ante dos trabajos que en ambos casos he puesto en práctica en el aula. Ello me permite aportar mi visión tanto teórica como práctica, tanto de diseñador como de docente.

Así pues, en la reflexión crítica que comienzo a continuación comentaré ambos trabajos, relacionándolos cuando sea posible. Principalmente, analizaré hasta qué punto mi experiencia de diseño y puesta en práctica de la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación me ha servido para adquirir mis competencias como futuro docente de Geografía e Historia.

4. Reflexión crítica de los proyectos seleccionados

4.1 Unidad didáctica

El primero de los documentos sobre los que va a versar esta reflexión crítica es la unidad didáctica, que podemos considerar la unidad mínima de trabajo estructurado y coherente por sí mismo, con sus objetivos, contenidos y evaluación, desarrollados en una temporalización determinada.

Uno de los principales objetivos de este máster, concretamente de la asignatura de Diseño de actividades, es la de hacernos a los futuros profesores competentes como diseñadores, ya sea de actividades, de unidades o de programaciones didácticas, abarcando así todo el abanico de diseño de menor a mayor concreción. Pero lo más importante en este sentido es que en el máster, en tanto que máster profesionalizante, hemos aprendido a hacerlo a un nivel profesional o cuasi-profesional. Así, a los motivos ya expuestos para la justificación de la selección de proyectos se ha de sumar, sobre todo en el caso de la unidad didáctica, que es un trabajo profesional, igual al que habremos de diseñar en el futuro, ya sea para las oposiciones o para nuestra propia clase.

En mi caso, mi unidad didáctica fue diseñada para la asignatura de Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato, concretamente para una clase del IES Jerónimo Zurita compuesta por 26 alumnos, de los cuales ninguno era ACNEAE. En cuanto a su contenido, mi unidad didáctica versa sobre la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto⁸. La elección de esta unidad didáctica no recayó sobre mí, sino que, en virtud de mi condición de docente en prácticas, me vino dada por el progreso de mi tutor de centro en el grupo que, en este caso, sí elegí yo.

Entrando ya en comentarios más específicos, quisiera comenzar por el diseño de la unidad didáctica, de lo cual puedo comentar, a su vez, dos cuestiones. Por una parte, los aspectos formales. Como ya he adelantado, el principal valor de la realización de este trabajo es la toma de contacto con la parte “de despacho” de la profesión docente, lo que supuso también, en nuestro caso, realizar por primera vez un trabajo verdaderamente profesional, al mismo nivel de lo que se nos requerirá en las oposiciones o durante el ejercicio de esta profesión. Así, hemos aprendido qué partes conforman una unidad

⁸ Esta última parte tiene una mayor profusión de lo que suele ser habitual debido a que los alumnos iban a asistir a una charla sobre el Amical de Mathausen y mi tutor me pidió que les explicara el Holocausto con mayor profundidad. Así, y dando un paso más de lo que establecen los contenidos curriculares LOMCE (que hablan, en cuanto a contenidos, meramente de “El Antisemitismo: el Holocausto”), incluí en el diseño de la unidad contenidos referidos al nacimiento y evolución de la política racial nazi en Alemania.

didáctica y cómo se ha de desarrollar cada una de ellas⁹. Siempre hemos de tener en cuenta que vamos a trabajar para la administración, y por tanto es importante cumplir con la legalidad vigente.

Segundo, y sobre el contenido, he podido comprobar de primera mano que la preparación de una buena unidad didáctica requiere de mucho esfuerzo por parte del profesor. En mi caso, constó, de dos partes más o menos bien diferenciadas. Primero, lo que podríamos llamar un seminario sobre la política racial nazi y el Holocausto; segundo, los contenidos más directamente relacionados con la Segunda Guerra Mundial.

Creo que, dentro de mi unidad didáctica¹⁰, la docencia más innovadora la puse en práctica en la primera de dichas partes. Comencé elaborando un dossier de textos sobre la política racial nazi, intentando que todo lo que íbamos a ir viendo estuviera reflejado directa o indirectamente con el contenido de los textos. Así, el principal objetivo era conceder a los alumnos el protagonismo de su proceso de aprendizaje, de forma que eran ellos los que, a través de una lectura guiada a lo largo de dos sesiones, debían intentar extraer las principales conclusiones respecto del tema que nos ocupa. El proceso era sencillo: tras una pequeña introducción inicial, pedía a uno de los alumnos que leyera el texto en voz alta y luego le preguntaba por lo que había leído, esperando que me diera toda la información que fuera capaz, destacando siempre los aspectos más importantes. Cuando el alumno en cuestión o sus compañeros ya no querían o podían aportar nada más, yo acababa la explicación. Cabe destacar que junto a los textos también vimos y comentamos carteles propagandísticos antisemitas, una reconstrucción virtual 3-d de Auschwitz y un fragmento de la película *El niño con el pijama de rayas*.

La elaboración de este dossier, en tanto que primera elaboración de recursos didácticos como docente, me obligó a pensar sobre el tema que debía explicar, a nivel tanto didáctico como de contenidos. Es decir, no sólo debí informarme bien, repasando lo que ya sabía y buscando mucha nueva información para tener una base sólida desde la cual ejercer como profesor, sino también pensar esa información, los contenidos, didácticamente, pues el objetivo del docente siempre es, en última instancia, transmitir esos contenidos a los educandos. Así, por ejemplo, tuve que ver qué organización de los contenidos que pretendía explicar se acomodaba más a la metodología que quería utilizar (en este caso, el dossier de textos). Me acabé decantando por una organización

⁹ Teniendo en cuenta que ahora, en el máster, hemos llegado incluso más lejos, pues cuando seamos docentes los objetivos y demás cuestiones marcadas por la legislación habremos de reproducirlas del currículum oficial, sin desarrollarlas.

¹⁰ Me refiero a que tuve la suerte de dar más clases, y no sólo las concernientes a mi UD.

diacrónica, pero también podría haber optado por una organización temática, por ejemplo¹¹.

Por otra parte, el docente, para la elaboración de éste o cualquier otro material didáctico, también ha de demostrar cierta soltura buscando cada una de las partes de contenido que compusieran dichos materiales didácticos. Así, en mi caso, no fue poco el trabajo de búsqueda de fuentes que llevé a cabo. Me di cuenta de que sin duda no es tan fácil como parece encontrar textos que sean los suficientemente significativos como para trabajarlos en clase, a pesar de la cantidad de, entre otras cosas, portales on-line dedicados a la Historia o la didáctica de la Historia.

En definitiva, la elaboración de la unidad didáctica, en tanto que “guía” de la didáctica de un tema en concreto durante un período determinado, comprende también la elaboración de materiales didácticos sobre ese tema. Así, la puesta en práctica de mi unidad didáctica durante el Prácticum II me hizo más competente en el diseño de recursos didácticos, en la búsqueda y manejo de fuentes (ampliando mis conocimientos sobre dónde buscar materiales para los alumnos o sobre cómo hacerlos yo mismo) y en la reflexión en términos didácticos que se requiere siempre que un docente trata con los contenidos que va a explicar en clase.

Más allá de la primera parte de la unidad didáctica, la referida a la política racial nazi y el Holocausto, no preparé recursos didácticos muy innovadores. Primero, las causas de la Segunda Guerra Mundial las expliqué en forma de clase magistral, intentando que los alumnos intervinieran lo máximo posible, pero de una forma poco innovadora, he de reconocerlo. Segundo, para los antecedentes directos de la guerra elaboré tres ejes cronológicos para cada una de las potencias del Eje, que proyecté en la pizarra y sirvió como eje (valga la doble redundancia) de mi explicación. Tercero, para el desarrollo de la guerra utilicé nuevamente la clase magistral, siempre valiéndome de documentos que reflejaran lo que estaba explicando (mapas, imágenes de la guerra, un power point que ilustraba un buen resumen esquemático del desarrollo de la guerra etc.). Cuarto, continué con la misma metodología para las consecuencias, aunque, siempre intentando conceder protagonismo a los alumnos, fui sacando a algunos a la pizarra a intentar explicar por ellos mismos las causas de la guerra, teniendo en cuenta que la mayoría de las consecuencias son comunes a todas, y, por tanto, lógicas si se piensa en términos históricos.

En quinto y último lugar, mandé a mis alumnos como deberes de semana santa un pequeño trabajo sobre la resistencia ante el nazismo, concretamente sobre el caso

¹¹ No en este tema en cuestión, pero tal vez si hubiera sido posible en otros temas, a eso me refiero.

francés. Pretendía que con él trabajaran aspectos tanto concretos como abstractos. Así, teniendo como referencia un documental sobre *La nueve*, un pequeño discurso de De Gaulle y un artículo periodístico, debían responder una serie de preguntas sobre el fenómeno de la resistencia ante el nazismo en Francia, unas de ellas muy descriptivas y sencillas, pero otras más complejas (referidas, fundamentalmente, al nacionalismo y a cómo la propaganda política contribuyó a generar, ya desde el propio transcurso de la guerra, una historia tergiversada y una memoria histórica en consonancia con aquélla).

Cabe destacar que la elaboración de este dossier, además de lo ya comentado respecto del dossier de textos de la política racial nazi, me colocó en una posición similar al elaborador de materiales para la educación a distancia. Al ser un dossier para ser trabajado en casa, todo debía estar lo suficientemente claro como para que no necesitaran de mí como guía de la actividad, además de tener que estar las preguntas muy bien adaptadas a las capacidades ya no sólo de un alumno de bachillerato, sino de *esos* alumnos de bachillerato en concreto, que a estas alturas ya comenzaba a conocer bien.

A tenor de lo anterior y como digresión final, cabe hacer un comentario sobre el contexto. Hablar de contexto supone en todo caso, a mi parecer, hablar de la dificultad de llevar la teoría a la práctica. La puesta en práctica de la unidad didáctica en una clase de bachillerato supuso el final del largo camino respecto de la importancia del contexto que habíamos comenzado a principios del máster, cuando, de forma transversal, lo fuimos comentando ya en diversas asignaturas. Así pues, y en virtud de mi experiencia como docente, por escasa que sea, valoro hoy en día el contexto como uno de los aspectos centrales de la docencia. Los ejemplos en este sentido son infinitos: cada centro, cada clase y cada alumno es diferente, y diferentes serán igualmente todas las clases que dé un profesor, aun con la misma preparación. Además, como ya he comentado en la primera parte de este trabajo, me posiciono a favor de la visión del docente como “gestor de aula” más que como transmisor de contenidos especialista en su asignatura. El profesor ha de ser un *educador*. Esta pequeña digresión quizás ayude a entender mejor el valor que concedo al contexto.

Si bien no me fue posible, como recomienda la guía didáctica del Prácticum II, poner en práctica mi unidad didáctica en dos grupos diferentes para estudiar las diferencias, sí asistí a las clases de mi compañera de prácticas, que no sólo tuvo que dar en el mismo curso que yo la misma unidad didáctica, sino que además la primeras clases las diseñamos entre ambos. Por tanto, sí me fue posible comparar dos contextos diferentes. Pude, pues, observar de primera mano lo que por otra parte es bien sabido por todos: siempre hay clases mejores que otras (en términos de calificaciones, me refiero, por entrar a valorar únicamente cuestiones objetivas). Así, lo que en un aula resultaba

interesante y/o sencillo a los alumnos, en la otra (la mía) debía ser repetido varias veces, no ya por falta de comprensión de los alumnos, sino por su apatía e indiferencia hacia algunos de los temas. También era muy notable las diferencias en la actitud hacia el debate e intervenciones entre iguales que se intentaba motivar por nuestra parte (los profesores en prácticas) respecto a algún tema polémico en el “seminario” de la ideología racial nazi. Si bien no puse en práctica la metodología de aprendizaje cooperativo, creo que pude atisbar la denominada interdependencia positiva asociada a él: en la otra clase, cuanto más y más personas debatían, más querían hacerlo, pues, por decirlo de alguna manera, los alumnos pudieron llegar a considerar que “lo normal” era intervenir; mientras que en mi clase sucedía todo lo contrario, y “lo normal” era no hacerlo.

Estos son únicamente algunos de los ejemplos que podría comentar a tenor del contexto que, como he tratado de exponer a lo largo de este trabajo, es imprescindible tener en cuenta para ser un buen docente.

4.2 Trabajo de innovación-investigación

El segundo de los documentos a comentar es el trabajo de innovación-investigación. Dicho trabajo lo puse en práctica en la misma clase de 1º de bachillerato del IES Jerónimo Zurita, concretamente, a continuación del término de la unidad didáctica. En la línea de lo que ya he dicho al comentar la quinta competencia en el primer apartado del trabajo que nos ocupa, la investigación educativa me parece fundamental para progresar en el mundo de la Educación. Si bien, en virtud de los estudios que se llevan años realizando, hoy en día ya pueden postularse tesis bien fundamentadas acerca de las facilidades y dificultades que tienen los alumnos de secundaria a la hora de enfrentarse a las ciencias sociales, nunca está de más seguir ahondando en este campo.

Veo la innovación, en este sentido, como el único camino hacia el progreso didáctico. Debemos recordar que dicho progreso no debe ir encaminado hacia la “innovación por la innovación”¹², o a facilitar o hacer más entretenidas las clases a los alumnos, sino hacia la búsqueda de una metodología que garantice un mejor aprendizaje de los adolescentes. En nuestro caso concreto, pusimos en práctica a través de este trabajo lo que se denomina investigación-acción, debido a que el investigador maneja y analiza datos que él mismo ha recopilado, formando así parte de la investigación de

¹² Me refiero a los peligros que entraña la innovación en el sentido de aplicarla por inercia y sin un objetivo claro. Puede servir de buen ejemplo el tema de las TIC: muchos profesores se suman a la “fiebre” de la innovación tecnológica pero el resultado muchas veces acaba siendo una clase tradicional, sin verdadera innovación educativa, pero con muchas herramientas informáticas.

forma directa. Elliott (1991) define la investigación-acción como el estudio de una situación social con vistas a mejorar la calidad de la acción en ella.

El buen docente, en tanto que investigador-actor, debe diseñar actividades innovadoras (siempre habiendo planteado unos propósitos de aprendizaje) y luego estudiar sus resultados. Lo fundamental es saber por qué la experiencia ha arrojado unos resultados de aprendizaje positivos o negativos en los alumnos. Así, el ensayo-error no sólo es recomendable, sino inevitable. En definitiva, abogo por la transformación del docente, al menos con cierta asiduidad, en investigador-actor, pues nadie mejor que él para obtener conclusiones sobre sus propios alumnos, que, además, puede servir a otros profesores si ese pequeño “grano de arena” se suma a toda la investigación ya existente.

La plasmación de lo anterior llegó, en mi caso, con la puesta en práctica del proyecto de innovación-investigación, basado en la enseñanza de un concepto (en mi caso, “bipolarización del mundo (Guerra Fría)” a través de la metodología del *learning cycle*. Dicho “ciclo de aprendizaje” mueve a los estudiantes a través de una investigación científica mediante un proceso en el que, primero, se les anima a explorar los materiales, luego a construir un concepto y finalmente a aplicar o extender el concepto a otras soluciones (Marek, 2008). Dicho con mis propias palabras, es una metodología basada en un ciclo de aprendizaje de forma que a partir de una experiencia (imagen, vídeo, *role playing*, excursión, etc.) el alumno debe explorar unos contenidos y desarrollarlos a través de dichas experiencias y gracias a acción del profesor como guía, todo ello yendo de menor a mayor complejidad en su aprendizaje.

En nuestro caso concreto, como el objeto de estudio era un concepto, en una fase previa al diseño de la actividad debimos analizar y reflexionar sobre aquél para poder dividirlo en distintas dimensiones. Éstas serían fundamentales para el diseño de la actividad, pues a que los alumnos entendieran en toda su complejidad e interrelacionaran las dimensiones que hubiéramos elegido es a lo que iba enfocado este trabajo.

El trabajo se dividía en varias partes. En una primera parte, como marco teórico, debíamos presentar una síntesis sobre las principales conclusiones que la investigación previa arroja sobre el aprendizaje de los adolescentes en las ciencias sociales. En resumen, y como *a posteriori* pudimos comprobar por nosotros mismos, la tesis principal es que los adolescentes presentan una gran dificultad para comprender los conceptos de ciencias sociales en toda su complejidad, más allá de la reproducción memorística a la que están acostumbrados y según la cual suelen ser evaluados. De esto inferimos, pues, que los procedimientos de evaluación tradicionales no evalúan verdaderamente la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos vistos en clase, sino meramente (y como por otra parte no es ningún secreto) su capacidad de memorización. En este

sentido, la investigación-acción nos muestra de primera mano cuán necesaria es la innovación educativa, a nivel tanto metodológico como evaluativo, siempre y cuando partamos de la premisa, claro, de que no es la mera reproducción memorística lo que buscamos de los alumnos de secundaria.

Una segunda parte se correspondía con el análisis del concepto, apartado en el cual debíamos dividirlo en dimensiones y plantear cuáles serían las denominadas cuestiones de investigación, es decir, qué cuestiones pretendíamos que los alumnos llegaran a contestar y entender a través de la experiencia que planteábamos. A continuación, en la tercera parte desarrollamos la metodología, consistente en explicar de qué manera las experiencias que planteábamos (en mi caso, textos e imágenes) debían conducir a los alumnos a la comprensión de las dimensiones tratadas del concepto elegido.

La cuarta parte consistía en presentar los resultados obtenidos tras la categorización de las respuestas dadas por los alumnos a numerosas preguntas que se les planteó a lo largo de las dos sesiones y media que utilicé para poner en práctica esta experiencia de innovación-investigación. También debía analizar, y a partir de aquí reside el verdadero sentido de este trabajo, por qué había obtenido las respuestas que había obtenido. En este sentido, el análisis había de ser pormenorizado, y habíamos de centrarnos en hacer dicho análisis según tres parámetros: las dificultades intrínsecas del concepto, el contexto de la clase y mi propio diseño de la experiencia.

Ya en ese punto del trabajo, incluso antes de sacar conclusiones a partir de los resultados, se aprecia lo interesante e importante para el ejercicio de la docencia que puede resultar aquél. Y es que esos tres puntos que acabo de comentar son siempre claves a tener en cuenta por parte del docente, independientemente de que hablemos de una experiencia de innovación-investigación o de una clase más tradicional. El buen profesor debe reflexionar y analizar los contenidos que van a verse en clase para intentar atisbar la verdadera dificultad que tienen.

Así, esas dificultades intrínsecas de las que hablamos deben ser tenidas siempre en cuenta como una de las “barreras” de aprendizaje de los alumnos. Segundo, el contexto, que, como ya he comentado varias veces, es fundamental, y puede condicionar por entero la actividad docente. Es necesario tener este aspecto en cuenta tanto a nivel de clase como individualmente, pues ni todas las aulas generan un clima proclive al estudio ni todos los adolescentes presentan las mismas capacidades. Tercero, el diseño de la experiencia, pues éste puede llevar a resultados insatisfactorios si no está lo suficientemente bien pensado y/o el profesor no tiene claros los objetivos o no sabe guiar a los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje por mucho que habláramos de un

concepto sencillo y un contexto favorable al aprendizaje. En definitiva, el aprendizaje dependerá de estas tres variables: el contexto del aula y cada uno de sus integrantes dentro de la misma, la dificultad de los contenidos vistos y el diseño de la actividad por parte del docente.

La quinta y última parte consistía en extraer conclusiones de dichos resultados, más allá del comentario de las tres variables que ya he expuesto. Así, más que intentar entender el porqué de los resultados, en ideas de las que podríamos servirnos en el futuro tanto nosotros mismos como cualquier otro docente con quien compartiéramos nuestros análisis, por modestos que fueran. Es decir, se planteaba en este punto la creación de una “teoría” del aprendizaje de los conceptos por parte de los adolescentes, en nuestro caso de alumnos de bachillerato. Como cabía esperar, los resultados coincidieron en gran medida con lo que ya sabíamos antes de empezar el trabajo; me refiero a las dificultades de aprendizaje ya comentadas que no cabe repetir de nuevo.

Pero también se pretendía hilar más fino, intentando entrever los problemas de aprendizaje concretos que habían surgido respecto de cada dimensión, así como de la relación entre ellas (en mi caso, trabajamos tres dimensiones diferentes). Incluso debíamos intentar rastrear “categorías umbral” y patrones de respuesta entre los diversos alumnos, interrelacionando las respuestas no en este caso de todos los alumnos dentro de cada categoría, sino de un mismo alumno en todas sus categorías. En mi caso, he de añadir, no fue capaz de encontrar patrones más allá de que los alumnos que solían alcanzar las categorías de complejidad más altas en una dimensión también solían alcanzarlas en otras, al igual que los alumnos que daban respuestas demasiado sencillas en, por ejemplo, la categoría uno, solían darlas también en la dos y la tres.

En conclusión, un trabajo como éste permite observar, reflexionar y poner en valor el contexto de nuestra aula, pero también ser conscientes de las dificultades de los contenidos que se imparten, así como de las que tienen los alumnos respecto al aprendizaje de dichos contenidos en ciencias sociales. Y, por supuesto, ayuda a ver si realmente ha funcionado una actividad innovadora que se haya propuesto, diseñado y puesto en práctica. La investigación-acción, a pesar de su laboriosidad, sin duda tiene mucho que aportar al buen docente del siglo XXI.

4.3 Comentario comparado

He de comenzar diciendo que para llevar a cabo este comentario lo ideal habría sido que mi proyecto de innovación-investigación, la experiencia sobre el concepto de bipolarización del mundo, hubiera pertenecido a mi unidad didáctica. Sin embargo, no

fue así. Esto dificultará el comentario conjunto en tanto que uno no se enmarca dentro del otro. Sin embargo, me remito al apartado de justificación de la selección de estos trabajos para saber por qué los he elegido.

En este punto, he de añadir un motivo más a los que ya especificados anteriormente, que además sirve para desarrollar este apartado. Sin duda lo que más tienen en común ambos trabajos es que son los dos de los realizados en el máster con los que más he aprendido. Dos trabajos potencialmente profesionales (o semi-profesionales, al menos) que me han ayudado a entender y ejercitar buena parte de las competencias que ha de demostrar un docente.

Sin embargo, mientras que la unidad didáctica es un trabajo más formalizado, en la línea de lo que deberemos hacer, en virtud de la legislación vigente, cuando seamos profesores, el trabajo de innovación-investigación es un trabajo más universitario, pero del cual, por sus características y objetivos, hemos aprendido sin duda cuestiones relativas a la docencia en secundaria. Así, mientras el diseño del primero creo que ha sido clave para mi formación más formal y reglada como docente y el diseño del segundo más importante en lo que a aptitudes y competencias respecto a la profesión se refiere, la puesta en práctica de ambos me ha ejercitado en buena parte de aquello que se requiere en el perfil de un buen docente del siglo XXI: diseño de actividades, innovación e inclusión de metodologías activas en mi docencia, comprensión y manejo del currículum oficial vigente, conocimiento del contexto del aula y puesta en práctica de mi actividad docente de forma coherente con él, utilización de las TIC's, investigación educativa, etc.

En este sentido, el verdadero reto de estos trabajos, por paradójico que pudiera parecer, era la libertad que nos concedían a la hora de diseñarlos y ponerlos en práctica. Si bien el diseño de la unidad didáctica estaba bastante acotada formalmente hablando, y el trabajo de innovación-investigación estaba bastante acotado metodológicamente hablando, en ambos casos nosotros como alumnos disponíamos de gran libertad de elección a la hora de establecer qué queríamos enseñar y cómo íbamos a hacerlo. Así, durante el Prácticum II llegó la hora de poner en práctica todo aquello que habíamos aprendido, y que todavía entonces seguíamos aprendiendo, pero ya de forma práctica en vez de teórica.

Los alumnos del máster éramos, en virtud de toda la docencia recibida, buenos conocedores del cambio de paradigma educativo en el que llevamos inmersos unos cuantos años pero que sobre todo ahora es cuando está haciéndose un verdadero esfuerzo de cambio hacia la innovación educativa. Así, diseñar y poner en práctica todo aquello que habíamos estudiado desde septiembre no parecía fácil. En mi caso, en tanto que

profesor en formación, lo hice desde luego con muchos fallos, pero sólo poniéndose frente a una clase es como realmente podemos aprender.

Tras muchas horas de preparación de los trabajos universitarios y los materiales didácticos para nuestras clases en el instituto, saco dos conclusiones en este sentido. Primero, que la experiencia es fundamental en esta profesión, y que sólo gracias a ella, con el tiempo, conseguiremos asentar determinadas competencias. Segundo, que un buen diseño de unidades didácticas y actividades es fundamental para ser un buen docente, y que sin ellas todo intento de innovación o mejora está condenado al fracaso por mucha experiencia que se tenga.

Por último, quisiera añadir un comentario sobre las evidencias de aprendizaje de mis alumnos como profesor en prácticas. Esto es fundamental, pues, al fin y al cabo, el papel de todo docente es que sus alumnos aprendan. Los resultados de aprendizaje fruto de mi unidad didáctica (a través del examen y un trabajo) y de mi proyecto de innovación-investigación (preguntas que escribían durante la experiencia) fueron dispares. En ambos casos no fueron demasiado buenos, pero no exactamente por los mismos motivos.

En el caso del examen, la nota media de todos los alumnos no alcanzaba el aprobado, y tan sólo fueron tres los alumnos que superaron el notable bajo. Primero, debemos tener en cuenta que estas calificaciones son tan solo ligeramente inferiores a su media en la asignatura de Historia del mundo contemporáneo. Dicho eso, hay que entender que los alumnos de secundaria son muy acomodaticios, y seguramente les resultó complicado salir de la dinámica de los exámenes de mi tutor para hacer uno mío, que era algo diferente. Diseñé el examen con la máxima de que se debe preguntar al alumno lo que se espera (de lo contrario se estarían preguntando cosas rebuscadas, algo que a mi parecer no tiene mucho sentido) pero *no* de la forma en que se lo espera. Con esto me refiero a que considero que se debe acabar con los exámenes más tradicionales en los que únicamente se preguntan temas y conceptos que, además, suelen coincidir con los epígrafes del libro de texto. Esto no fomenta más que la reproducción memorística. Desde luego la memoria es necesaria, pero ya no tanto la reproducción memorística. Por ello creo que en realidad, si analizamos sus calificaciones, no fueron peores. Esa dificultad añadida para ellos del examen la pena por observar cómo algunos de los alumnos sí supieron adaptarse y establecer relaciones causales a las que quizás no estaban acostumbrados.

En el caso la experiencia de aprendizaje de un concepto, no hice evaluación y calificación de sus resultados, pero desde luego si los leí y analicé. Como ya he comentado en el epígrafe anterior, la conclusión a la que llegué tras dicho análisis es la

complejidad que tienen los alumnos para entender los conceptos de CCSS. En general, creo que los resultados de aprendizaje en este caso no fueron muy buenos, pero el contexto, aunque no aporte nada valioso, sí es útil para entender por qué. Primero, porque varios alumnos faltaron al menos uno de los días de la experiencia y, dada su corta duración, ya es una falta bastante significativa que hizo que perdieran el hilo (recordemos que el concepto se explicaba según una progresión, en virtud del *learning cycle*). Segundo, porque dos de las tres clases que usé fueron primera hora de la mañana, algo que nunca es bueno si se necesita de la concentración de los estudiantes. Tercero, porque el propio instrumento de evaluación quizás no fuera el más adecuado, tanto por cuestiones de diseño (*mea culpa*; desarrollado en las conclusiones del trabajo de innovación-investigación) como por el hecho de que no rindieron al máximo porque no era un examen.

En todo caso, creo que a cualquier profesor le llenaría de orgullo ver que, al menos algunos de sus alumnos, han aprendido algo que el propio profesor considera difícil y duda acerca de si los alumnos llegarían a ser capaces. No considero esto una cuestión menor, pues, al fin y al cabo, como hemos comentado al principio de este trabajo, la capacidad de automotivación y el desarrollo de la autoestima son dos de las competencias transversales que debemos adquirir en el máster.

5. Conclusiones y propuestas de futuro

Llegados al final del trabajo, cabe recapitular las principales ideas ya expuestas a modo de conclusión, destacando, una vez más, las cuestiones que personalmente valoro como más importantes. Asimismo, haré un breve comentario sobre los retos de la profesión docente y propuestas de futuro de la misma, es decir, hacia donde creo que ha de encaminarse esta profesión.

La principal conclusión que he obtenido tras el estudio de este máster, y en virtud de la reflexión y redacción de este trabajo como colofón del mismo, es que la profesión docente es multidisciplinar, polifacética y, sin duda, compleja. Lejos de las opiniones prototípicas que tiene la opinión pública hacia los profesores como funcionarios con poco trabajo y muchas vacaciones, considero que la cantidad de conocimientos didácticos y de su propia disciplina que debe tener y saber poner en práctica un profesor dista mucho de “ser poco trabajo”. Como digo, la profesión docente es multidisciplinar porque el docente ha de ser especialista en las asignaturas que imparte (y que, por si fuera poco, muchas veces no se corresponden con su formación¹³), pero también en la didáctica de su disciplina. Segundo, es polifacética porque la función de un profesor no es meramente enseñar los contenidos de sus asignaturas en un grupo-clase, sino que también ha de moverse en el terreno de la pedagogía o la legislación, pues tan pronto debe asistir a una Comisión de Coordinación Pedagógica, como tener una tutoría con un alumno conflictivo, intervenir en un recreo ante una pelea entre alumnos o diseñar actividades que trabajen varios metaconceptos históricos.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, el profesor no debe comportarse como un mero transmisor de conocimientos, sino que siempre ha de tener en cuenta, por una parte, qué quiere conseguir en los alumnos con la transmisión de los mismos (establecimiento de objetivos y determinación de qué es lo valioso en sus asignaturas teniendo en cuenta siempre, además, la “barrera” que puede suponer la legislación, y sobre todo para la figura del docente en prácticas), y por otra, que al fin y al cabo es una figura educacional a cargo de un aula. Es decir, y esto es lo que defiendo, el profesor ha de ser, ante todo, un buen “gestor de aula”, pues de nada sirve dominar totalmente una disciplina si no sabes, primero, transmitirla correctamente a los alumnos, y segundo, y no es una cuestión menor, controlar correctamente el aula.

Así, el buen docente, cuyo perfil he intentado elaborar aquí primero a partir de un marco teórico y después comentando dos trabajos en tanto que parte práctica, ha de ser

¹³ Me refiero, por ejemplo, al esfuerzo extra que debe hacer un profesor de Geografía e Historia que tenga formación como geógrafo para explicar Historia del arte.

competente en su disciplina, pero también en didáctica y pedagogía, amén de tener conocimientos básicos sobre legislación, psicología evolutiva del adolescente, resolución de conflictos, etc.

Todo ello, sin embargo, está siempre condicionado por el contexto. Esta es otra de las tesis que he tratado de defender a lo largo de estas líneas y que ha motivado, además, el nombre del trabajo. Está condicionado en tanto que cada alumno, cada clase y cada centro de secundaria es diferente, y el docente nunca va a saber lo que le puede tocar (y a ello debemos sumar las diferentes asignaturas, por supuesto con diferentes contenidos, que pertenecen a cada una de las especialidades). Ello obliga al docente a ejercitarse en la adaptación de recursos didácticos para hacer frente a los nuevos contextos que se pueda ir encontrando, así como de su propia labor diaria como profesor.

Para finalizar con el trabajo, cabe comentar algunas propuestas de futuro. En este sentido, son varios los campos en los que creo que se debe ahondar de cara al futuro de esta profesión. Primero, no cabe duda, en cuestiones metodológicas, concretamente en la inclusión de metodologías activas. Si bien el constructivismo como teoría de aprendizaje y muchas aportaciones de distintos autores sobre distintas metodologías activas ya tienen bastantes años, creo que son pocos los alumnos de mi generación que experimentaron con ellas durante nuestra estancia en los centros de estudio de secundaria, o al menos no de forma sistemática. Se debe, pues, seguir avanzando en este camino, siempre intentando entender el contexto del aula para incluir la metodología más coherente tanto con nuestra disciplina como con los alumnos que se tengan.

Así, en el caso del docente de ciencias sociales, creo que las metodologías activas (en todo caso que supongan cooperación) son especialmente útiles, y sobre todo para trabajar un currículum socio-político, en el que se quiera inculcar a los alumnos los denominados valores democráticos. Creo que la ya comentada interdependencia positiva sería muy valiosa en este sentido, ya no sólo pedagógicamente hablando, sino porque el aprendizaje cooperativo se presta muy bien a trabajar competencias cívicas en los alumnos.

Segundo, respecto al uso de las TIC, creo que hoy en día todo docente debería profundizar en el uso de las mismas. No hacerlo sería propio, a mi parecer, de profesores totalmente ajenos a la realidad. Y es que es innegable que las nuevas tecnologías tienen cada día un papel más central en la vida de las personas, y más aún en la de la juventud. Sin temor a equivocarme puedo decir que su vertiginoso crecimiento llevará indefectiblemente, en un futuro a medio plazo, a la modificación de la concepción que hoy en día tenemos de las clases en un centro de secundaria. En ese camino, tan solo los necios pueden rechazar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías. Ahora bien, y

como ya he expuesto en una nota a pie de página en una página anterior, tampoco se debe caer en la “fiebre de las TIC” que están experimentando algunos docentes hoy en día, y es que se debe saber discernir en qué medida la tecnología aporta una innovación significativa y en qué medida no. La innovación tecnológica no aporta, *per se*, nada a la innovación didáctica. Se debe reflexionar sobre ventajas e inconvenientes antes de actuar.

Comentando nuevamente el papel del docente de ciencias sociales, creo que la utilización de las TIC puede ser especialmente útil en nuestra especialidad, y especialmente en la geografía. Sin duda uno de los campos didácticos en los que el uso de las TIC más ha evolucionado en los últimos tiempos es la geografía. Los docentes deberían, pues, caminar hacia su propia formación para saber utilizar herramientas informáticas que permitan un trabajo más global y complejo de la geografía en las aulas (ArcGIS online...).

En este sentido, algo similar ocurre con el bilingüismo. A pesar de que sea ahora la primera mención que hago a él en el trabajo, su caso me recuerda al de las TIC. Hoy en día todos los institutos parece que tienen la imperiosa necesidad de instaurar el bilingüismo en sus aulas, aunque sea con profesores que no tienen la suficiente formación. Pero con independencia de ello, creo que el perfil del docente debe evolucionar, no hay duda, hacia el bilingüismo, de forma que a medio plazo todos los alumnos de centros españoles sean capaces de manejar con bastante soltura una segunda lengua al final de su educación obligatoria. Y el camino para ello comienza por la formación del profesorado, a la que también he hecho referencia en el transcurso de este trabajo y que es fundamental, no sólo para adquirir competencias en lengua extranjera, sino para, entre otras cosas, el reciclaje de los conocimientos didácticos y pedagógicos de los que ya se dispongan.

Por último, creo que la investigación educativa es la gran olvidada por parte de los docentes no especializados en ella. Como hemos visto e incluso demostrado nosotros mismos con el trabajo de innovación-investigación, la investigación-acción educativa ayuda a valorar más objetiva y profesionalmente los resultados que obtenemos de los alumnos tras la puesta en práctica de una actividad o unidad didáctica. Creo, en este sentido, que la innovación no es verdadera innovación si no se consigue de los alumnos unos mejores resultados de aprendizaje, y no hay mejor forma de saberlo que mediante la investigación educativa.

6. Bibliografía

- Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Burton, J. (1988). *Conflict: resolution and prevention*. Virginia: The Macmillan Press.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En N. García y F. Rodríguez, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación básica* (págs. 69-104). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Cascón, P. (2001). *Enducar en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: la sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Elliot, J. (1991). *Action research for Educational Change*. Open University Press.
- Elliot, J. (2011). The educational action research and the teacher. *Action Researcher in Education*(1), 1-3.
- Estivill, E. (s.f.). *Scpediatria*. Disponible en <<http://www.scpediatria.cat/primaria/wp-content/uploads/2006/07/transtornson.pdf>>
- Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales*(65), 75-82.
- Gillies, D. (2006). A curriculum for excellence: a question of values. *Scottish Educational Review*(1), 38.
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, XXIV(85), 19-28.
- Marek, E. (2008). Why the learning cycle? *Journal of elementary science education*(20), 63-69.

- Morales, P. (1995). El influjo de los profesores y las universidades en las actitudes y valores de los alumnos. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *LIII*(103), 487-513.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*(20), 11-22.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*(29), 1-16.
- Stogdill, R. (1997). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Torres, M. (1992). *Constructivismo y educación. Hacia una reconstrucción de los fundamentos de la educación*. Santafé de Bogotá.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 21-32.
- Uruñuela, J. M. (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. *Teoría de la educación*, *XXVIII*(1), 265-267.
- Vendrell, E., & Ayer, J. (1997). Estructuras de grupo. En P. González, *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. (págs. 103-140). Madrid: Síntesis.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*(26), 37-43.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Zepeda, A. G. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista electrónico Sinéctica*(25), 15-22.

7. Anexos

7.1 Unidad didáctica (sin anexos)

1. Introducción

Esta unidad, ubicada en la etapa de Bachillerato, se integra dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, correspondiente al itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. En consecuencia, y con carácter general, esta unidad didáctica está dirigida a alumnos que tienen habitualmente entre 16 y 18 años, siempre en función de su trayectoria académica anterior.

Por lo que respecta a la inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro, cabe destacar que esta asignatura, en el curso 2016-2017, será impartida en dos clases diferentes, una de 29 alumnos y otra de 27 (1º Bachillerato BC y 1º Bachillerato D, respectivamente). Asimismo, hay que añadir que existen 15 alumnos repetidores (concentrándose 11 de ellos en 1º Bachillerato D) y que no hay presencia de ACNEAE, por lo que únicamente serán necesarias medidas ordinarias (adaptaciones curriculares no significativas, metodologías diversas, etc.).

2. Objetivos didácticos

2.1 Objetivos de etapa¹⁴

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades, establecidas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no

¹⁴ Frente a los objetivos de la materia y de la unidad didáctica, que sí han sido ideados por mí, estos son una copia del currículum oficial, pues, ante de la duda de si también debía idearlos o no, considero que no tendría mucho sentido hacerlo porque yo me voy a dedicar únicamente a las asignaturas concernientes a la especialidad de Geografía e Historia.

discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, el aragonés o el catalán de Aragón.

f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

2.2 Objetivos de la materia

1. Identificar los rasgos fundamentales de una revolución, diferenciando entre revolución coyuntural y revolución estructural. Partiendo de esa base, caracterizar las revoluciones francesa e industrial, enumerando y poniendo en relación causas y consecuencias principales de ambos períodos históricos.

2. Reconocer y explicar la relevancia de la Revolución Industrial y su influencia hasta nuestros días en todos los procesos políticos, sociales y, sobre todo, económicos, en Occidente primero y en casi la totalidad del orbe posteriormente. Asimismo, saber relacionar sobre todo, en cuanto a todo lo anterior, las nuevas formas de producción industrial con las condiciones de vida del proletariado.
3. Caracterizar el Antiguo Régimen y contrastarlo con el nuevo mundo que nacería con la Revolución Francesa, haciendo especial hincapié en los sucesos clave que tuvieron lugar durante su transcurso, tales como la abolición del feudalismo, el derrocamiento de la monarquía o el posicionamiento de la burguesía como grupo social predominante en detrimento de la nobleza.
4. Enumerar las principales revoluciones liberales y ponerlas en relación con la restauración del absolutismo, conociendo que las primeras derivan tanto de la segunda como de las oportunidades que había abierto la Revolución francesa. Caracterizar, además, el liberalismo y los cambios que éste conllevó en cuanto a formas de propiedad de la tierra, estructura social, y soberanía y poder político. Por último, saber distinguir la situación francesa de la del resto de Europa.
5. Caracterizar el nacionalismo cultural en virtud de rasgos comunes como la lengua, la etnia, la historia o las producciones culturales, reconociendo la complejidad del término, su relación con las identidades y su papel fundamental en la historia a partir del siglo XIX. Ejemplificar, asimismo, el nacionalismo unificador con los casos de Alemania e Italia, siendo capaz de describir brevemente el proceso que llevó a la formación de dichos países.
6. Reconocer los rasgos fundamentales en cuanto a política, sociedad y economía de las potencias europeas y EEUU a finales del siglo XIX a modo de contexto para valorar con mayor solvencia las relaciones entre dichos países y, por ende, el imperialismo y la denominada “paz armada” que precedió a la Primera Guerra Mundial. Por otra parte, reflexionar sobre el concepto de cultura y la supuesta supremacía cultural europeo-estadounidense sobre sus territorios coloniales.
7. Describir las principales causas, características y consecuencias de la Primera Guerra Mundial, haciendo especial hincapié en algunos conceptos que caracterizan la contienda o su contexto, tales como “Gran Guerra” o “Guerra civil europea”, y en el significado y relevancia histórica que tuvo este conflicto bélico en la sociedad occidental.
8. Describir brevemente la periodización de la Revolución rusa y valorarla como uno de los pocos acontecimientos de la Historia que verdaderamente ha subvertido por completo el orden social. Comentar, además, el papel de Lenin y Stalin como líderes revolucionarios.

9. Explicar cómo se pasó de los denominados “felices años veinte” al crack del 29 y, en consecuencia, a una crisis mundial. Valorar y comentar, a tenor de lo anterior, cuestiones como el New Deal, la socialdemocracia o las crisis de superproducción, contraponiendo éstas últimas a las crisis que eran características del Antiguo Régimen.
10. Caracterizar el fenómeno del fascismo explicando sus rasgos fundamentales y poniéndolo en relación con la coyuntura en la que nació como único modo para su comprensión. Ser capaz, además, de establecer las similitudes y diferencias entre el fascismo italiano y el nazismo. Por último, comparar los rasgos del fascismo pre Segunda Guerra Mundial con los movimientos neofascistas actuales como forma de identificarlo y rechazarlo acorde a unos valores democráticos de respeto y tolerancia a la diversidad.
11. Explicar las principales características de la Segunda Guerra Mundial, haciendo sobre todo hincapié en sus causas, antecedentes y consecuencias más que en su propio desarrollo. Por otra parte, poner en valor los horrores que supusieron la guerra y el Holocausto.
12. Conocer el panorama general mundial de la segunda mitad del siglo XX teniendo como telón de fondo la Guerra fría y la división del mundo en los bloques capitalista y comunista. Reconocer, asimismo, la vital importancia que ha tenido la caída del comunismo y la hegemonía capitalista y estadounidense para el mundo actual, con consecuencias como el auge y total extensión del neoliberalismo y la sociedad de consumo.

2.3 Objetivos de la unidad didáctica

1. Ser capaz de enumerar e interrelacionar las causas que condujeron al estallido de la Segunda Guerra Mundial, sabiendo diferenciar entre causas directas y estructurales, y siempre teniendo en cuenta cómo influyeron en aquéllas los precedentes de la contienda.
2. Conocer las características de la Segunda Guerra Mundial, entendiéndola como ejemplo y reflejo de los cambios que habían acontecido en esa época tanto en la sociedad (advenimiento de la sociedad de masas, principalmente) como en la tecnología y la guerra (concepto de *guerra total*, avances tecnológicos, etc.).
3. Diferenciar entre las dos principales fases del conflicto (“Victorias del Eje” y “Victorias de los aliados”), sabiendo que la entrada de EEUU en la guerra y el fracaso de la *blitzkrieg* alemana fueron dos de los principales factores que alteraron el equilibrio de fuerzas entre ambos bandos. Asimismo, conocer los principales episodios bélicos de ambas fases.

4. Ser capaz de enumerar e interrelacionar las consecuencias políticas, demográficas, económicas, sociales e ideológicas de la Segunda Guerra Mundial.
5. Conocer las principales conferencias de paz que se llevaron a cabo durante la guerra y tras el fin de la misma, poniéndolas en relación con los procesos penales internacionales (Juicios de Núremberg y Procesos de Tokyo) como punto de partida del nacimiento de la nueva sociedad que surgiría tras la guerra.
6. Conocer someramente el fenómeno de la resistencia frente a la ocupación fascista que experimentaron diversos países durante el conflicto. Asimismo, ahonda en el caso francés en particular para reflexionar sobre conceptos como tergiversación histórica, nacionalismo o propaganda política.
7. Identificar y conocer las características de la política racial nazi y cómo ésta evolucionó hasta llegar a ser una política de Estado que acabó por segregar primero y asesinar sistemáticamente después a todos aquellos individuos que no se correspondían con el ideal de la raza aria. Además, diferenciar entre campos de concentración y campos de exterminio.

3. Competencias clave y conceptos del pensamiento histórico

Primero, en cuanto a las competencias clave, a través de esta unidad didáctica se pretenden trabajar las siguientes competencias establecidas en el currículo LOMCE:

- *Competencia en comunicación lingüística.* En esta unidad didáctica se fomentará el hábito de la exposición y la argumentación, principalmente de forma escrita (deberes, trabajo y prueba escrita).
- *Competencia digital.* Los alumnos se harán más competentes digitalmente en tanto que todos los recursos de la unidad didáctica salvo el dossier de textos son utilizados en clase y/o entregados a ellos en formato digital.
- *Competencia de aprender a aprender.* Esta competencia se ejercitará en tanto en cuanto está planteado que la unidad didáctica sea estudiada a través de diferentes recursos (dossier de textos, vídeos, imágenes, mapas conceptuales y esquemas) y actividades (debate, elaboración de un eje cronológico, pequeños comentarios de texto...). Así, los alumnos deberán amoldarse a diferentes situaciones y actividades, que les ayudará a aprender a desenvolverse mejor académicamente.
- *Competencias sociales y cívicas.* Esta unidad didáctica es clave en este sentido, pues conlleva el estudio de los dos acontecimientos que suponen el cénit del horror y la barbarie en la historia de la humanidad: la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto. Conocerlas y entender cómo se llegó hasta ellas es fundamental no sólo para reflexionar al respecto, sino también establecer comparaciones con

nuestro presente e intentar alejarnos lo máximo posible de los horrores del fascismo.

Segundo, por lo que respecta a los metaconceptos de Historia o conceptos de segundo orden, en esta unidad didáctica se trabajan los siguientes:

- *Tiempo histórico.* Éste se trata siempre que el alumno estudie una serie de acontecimientos o coyunturas ordenadas diacrónicamente, con sentido histórico. La utilización de ejes cronológicos para el estudio de los precedentes de la guerra, además, profundizan en esta unidad didáctica en el tiempo histórico.
- *Empatía histórica.* La empatía se trabaja en esta unidad didáctica sobre todo gracias al apartado de la política racial nazi y el holocausto, pues en el dossier para los alumnos se ha tratado de dar voz a los nazis que ejecutaron dicha política (y a aquellos historiadores que los han estudiado) pero también a las víctimas que la padecieron.
- *Cambio y continuidad.* Este metaconcepto sale a la luz al trabajar la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto como un punto de inflexión no sólo en la historia del siglo XX sino también en la historia de la humanidad: el horror al que se había llegado tuvo una gran influencia en muy diversos ámbitos. Fue, en este sentido, un *cambio*. Pero también son acontecimientos que se pueden estudiar en términos de *continuidad*, tanto socialmente (esta guerra, al igual que sucede con la Gran Guerra, no se entiende sin tener en cuenta el advenimiento de la sociedad de masas) como ideológicamente (Adorno y Horkheimer llegan a plantear en *La dialéctica de la Ilustración* que el Holocausto es la consecuencia ideológica de la forma de entender Europa que nació en la Ilustración).
- *Causalidad.* El estudio de las causas de la Segunda Guerra Mundial y la política racial nazi conllevan indefectiblemente el trabajo de la causalidad histórica por parte del alumno, y más aún cuando se trata de diferenciar las causas estructurales de las causas “inmediatas” o “directas”.
- *Relevancia.* Huelga resaltar la importancia de este metaconcepto en esta unidad didáctica, pues los contenidos estudiados en ésta hacen referencia a unos acontecimientos y fenómenos que condicionan por entero la historia posterior y, especialmente, las relaciones internacionales, la cultural, el pensamiento, el arte, la economía, etc. de la época de mediados del siglo XX.
- *Discurso histórico.* Es trabajado fundamentalmente a través de los deberes de la resistencia francesa (explicados más adelante), con los que se pretende que el alumno vea la diferencia entre la “realidad histórica” y el “conocimiento histórico” a través del caso concreto del fenómeno de resistencia francés ante la ocupación

nazi, que ha sido ensalzado y exagerado propagandísticamente desde el primer momento por los franceses.

4. Contenidos

En primer lugar, los contenidos conceptuales que componen esta unidad didáctica son los siguientes:

1. Introducción. El mundo antes de la Segunda Guerra Mundial.

2. La política racial nazi y el Holocausto.

- Fuentes de la ideología racial. El *Mein kampf* y el antisemitismo alemán.
- La estatalización de la política racial nazi y el comienzo de la segregación legal. Las Leyes de Núremberg.
- El comienzo de la segregación física. El boicot a comercios judíos y la *Kristallnacht*. Los campos de concentración.
- La Solución final y los campos de exterminio.
- Valoración y consecuencias del Holocausto.

3. Causas y precedentes.

- Causas: el Tratado de Versalles, la Gran Depresión, el auge de los fascismos y la debilidad de las democracias.
- Precedentes: imperialismo italiano y japonés (ocupación de Abisinia, creación de Manchukúo...) y expansionismo irredentista nazi (remilitarización de Renania, Anschluss, anexión de los Sudetes, ocupación del corredor de Danzing...).

4. Características de la guerra.

- Concepto de “guerra total”.
- Características de la guerra en el frente e innovaciones tecnológicas.
- Economía de guerra.

5. Desarrollo del conflicto.

- Primera fase: victorias del Eje.
- Segunda fase: victorias de los Aliados.

6. Los fenómenos de resistencia ante la ocupación nazi. El caso de Francia.

- Caracterización de la resistencia francesa.
- *La Nueve* como ejemplo de lucha internacional contra el fascismo en las resistencias nacionales.
- Propaganda política y tergiversación histórica en la resistencia nacional francesa.

7. Consecuencias de la guerra y organización de la paz.

- Consecuencias: políticas, demográficas y económicas. El impacto moral.
- Las conferencias para la organización de la paz y la creación de la ONU.
- Los procesos penales internacionales: Juicios de Núremberg y Procesos de Tokyo.

En segundo lugar, por lo que respecta a los temas transversales estudiados en la presente unidad didáctica, destacan sobre todo conceptos de orden social, pero también político. Por ejemplo, es fundamental explicar a los alumnos, aunque sea brevemente, qué es la sociedad de masas y cómo su advenimiento tuvo una notable influencia en la sociedad desde finales del siglo XIX, pero más aún tras el crecimiento y generalización de los medios de comunicación de masas. En esta misma línea, es necesario repasar con los alumnos la Gran Depresión y lo que ello supuso social y económicamente para el mundo occidental, a pesar de que sea un contenido visto en una unidad didáctica anterior.

Algo similar sucede con el imperialismo, puesto en este caso en práctica por las potencias del Eje, aunque especialmente por Italia y Japón. De hecho, la diferenciación entre el expansionismo conquistador nazi, que pretendía la consecución de la “Gran Alemania”, y el imperialismo japonés e italiano, entendidos en un sentido más decimonónico, puede ser una buena práctica para ahondar en el fenómeno del imperialismo y sus características.

5. Orientaciones didácticas y metodológicas

En virtud de las orientaciones metodológicas que dispone el currículo oficial del Gobierno de Aragón, se ha pretendido la utilización de metodologías activas. Éstas se han implementado especialmente en las primeras clases, en las que son los alumnos, a través del comentario de varios textos, los que deben inferir las ideas y conceptos importantes a explicar (si bien eso no significa que luego el profesor no haga la explicación pertinente). Se trata ésta, pues, de una actividad que requiere del esfuerzo cognitivo de los alumnos y que potencia su capacidad de abstracción a través del método hipotético-deductivo.

En mayor o menor grado, la metodología explicada previamente, esto es, la pretensión de que sean los alumnos guiados por el profesor y a partir de documentos los que extraigan la información, se ha intentado utilizar constantemente a lo largo de la unidad didáctica, aunque a veces se ha tenido que prescindir de ella por la dificultad de puesta en práctica (por motivos temporales, sobre todo, dada la limitación temporal de una unidad didáctica). En este sentido, se ha entremezclado constantemente las clases magistrales más tradicionales con actividades en los que eran los propios alumnos los que debían intentar sacar conclusiones.

Respecto a las clases magistrales, se ha conferido mucha importancia a que éstas no fueran todas iguales, sino que el profesor llevara a cabo sus explicaciones de forma distinta; es decir, un día explicando a partir de un eje cronológico, otro a partir de un esquema, etc. (recursos que tienen la virtud o desventaja, según como se mire, de no ofrecer a los alumnos toda la información que en teoría necesitan para desarrollar los temas tratados). Con esto se pretende hacer del alumnado individuos capaces de tratar con diferentes situaciones académicas y hacerlos más competentes en la asimilación y tratamiento de la información.

6. Desarrollo y secuenciación en sesiones de la unidad didáctica

Debido a que los alumnos iban a asistir pronto a una charla del Amical de Mathausen, el tutor me indicó no sólo que explicara lo primero todo lo relacionado con el Holocausto, sino que profundizara en ello. Sirva esto como justificación de esa profundización que se va a apreciar y de la colocación de este tema al principio de esta unidad didáctica.

1. Primera sesión

Esta primera clase supone una toma de contacto con el alumnado, siendo éste uno de los dos principales objetivos de esta sesión. Así, se ha de llevar a cabo una pequeña evaluación inicial a través de un *brainstorming*. En cuanto a los recursos, esta primera sesión constará de la lectura y posterior comentario en común de los textos de la primera parte del dossier sobre la política racial nazi (véase anexo 1) hasta el punto 3 (no incluido). Incluye, asimismo, el visionado de dos pequeños vídeos sobre la Noche de los cristales rotos. Los contenidos abordados en esta primera sesión, pues, irán desde la introducción de la unidad didáctica hasta la Noche de los Cristales rotos pasando por las fuentes de la ideología racial nazi.

2. Segunda sesión

Esta sesión es una continuación de la anterior, en tanto que se continúa leyendo los textos del dossier de la misma manera que en la clase anterior: un alumno lee en voz

alta, comenta la idea principal del texto y por último aportan el resto de compañeros y el profesor. En cuanto a los contenidos, en la segunda sesión se trata especialmente la cuestión de los campos de concentración y de exterminio y el Holocausto, aunque también los testimonios y el impacto moral de lo sucedido. Además, se añaden dos nuevos recursos. Por una parte, se comentan también, del mismo modo en que se comentan los textos, tres carteles propagandísticos antisemitas (véase anexo 2). Por otra parte, el profesor muestra a los alumnos una reconstrucción virtual del campo de Auschwitz en Internet, lo que sirve para acercar más a los alumnos a la realidad del exterminio nazi y explicar pormenorizadamente las partes que tenían los campos. Por último, se manda a los alumnos deberes que sirvan para afianzar los conocimientos aprendidos en clase (anexo 3).

3. Tercera sesión

Esta tercera sesión deja de lado la parte más descriptiva de los sucesos que estamos viendo para pasar también al debate y la reflexión. A través de la lectura y posterior comentario y debate de un artículo periodístico (anexo 4), se pretende que los alumnos reflexionen no sólo sobre el impacto (moral, demográfico...) del Holocausto sino también sobre los lugares de memoria, como sin duda es el Memorial de Berlín del que versa la noticia. En segundo lugar, el profesor explica los Juicios de Núremberg como punto final de la política racial nazi y el Holocausto, incidiendo no sólo en la parte más descriptiva sino también en otras cuestiones como el hecho de que constituya el nacimiento del derecho penal internacional o su carácter de juicio político. En este sentido, la interpelación a los alumnos por parte del profesor y el debate que pueda producirse en clase son fundamentales. Por último, se recogen los deberes y el profesor hace una corrección rápida de los mismos.

4. Cuarta sesión

En esta sesión, antes de nada, se lleva a cabo una corrección global de los deberes entregados el día anterior, incidiendo en los principales fallos (y aciertos) de la clase, para pasar después a entregar los ejercicios corregidos individualmente. Entrando ya en materia, se comienza el bloque propiamente dicho de la Segunda Guerra Mundial, y, al igual que en la primera sesión, se hace un *brainstorming*. El principal objetivo de esta sesión es explicar las causas de la guerra, que se han dividido en cuatro pequeños bloques, de los cuales se explican en esta sesión los tres primeros. Cabe destacar que, dada la ausencia de dossier y teniendo en cuenta que no se sigue estrictamente el libro de texto, se insta a los alumnos a tomar apuntes (aunque luego se les entregará un dossier para que no les quepa duda de qué estudiar para el examen; véase anexo 9). Por último, se pide a los alumnos que realicen en casa un ejercicio en el que plasmen en tres ejes cronológicos (uno para cada potencia del Eje) una serie de ítems que se les da (véase anexo 5).

5. Quinta sesión

En esta quinta sesión se procede a terminar de explicar las causas de la Segunda Guerra Mundial y a hacer un repaso de las mismas para pasar a continuación a ver los precedentes. Éstos son explicados teniendo como referencia los ejes cronológicos que han hecho los alumnos, así como los hechos por el profesor (véase anexo 5), que se proyectan en la pizarra. Así, el profesor va comentando acontecimiento por acontecimiento, y de esta forma, gracias al esquema, y dado que son muchos acontecimientos y no todos tienen la misma importancia, los alumnos son capaces de asimilar, comparar y, sobre todo, jerarquizar la importancia mejor de los precedentes del conflicto.

6. Sexta sesión

Habiendo visto ya las causas y los precedentes de la contienda, en esta sexta sesión se pretende, previo repaso de lo anterior, dar los contenidos referentes a las características de la guerra, lo que lleva inevitablemente a tratar conceptos como sociedad de masas, guerra total y economía de guerra, así como a tratar las innovaciones tecnológicas y la importancia de la logística. En definitiva, se trata de poner de relevancia tanto las características como las innovaciones en diversos campos que supusieron las guerras mundiales en general y la Segunda Guerra Mundial en concreto. Para ello, el profesor realizará su explicación a partir del esquema propuesto en el anexo 6, instándose nuevamente a los alumnos a la toma de apuntes.

7. Séptima sesión

Durante esta sesión, que coincide con la última clase antes de las vacaciones de Semana Santa, se entrega a los alumnos los deberes que deberán realizar durante dicho período vacacional, consistentes en un pequeño dossier con documentos (o enlaces y/o referencias on-line a los documentos) y preguntas que deberán responder sobre la resistencia francesa durante la ocupación nazi. Entregados y explicados estos deberes, se procede a explicar el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, teniendo como referencia especialmente las dos etapas en las que podríamos dividir en la contienda: etapa de victorias del Eje y etapa de victorias de los Aliados (véase anexo 7). Se pretende una reducción de la historia fáctica tradicional a la mínima expresión, haciendo hincapié sobre todo en aquellos episodios del conflicto que tengan importancia en tanto que sean causa, reflejo o consecuencia de otro fenómeno o alguna cuestión más abstracta. Por ejemplo, la importancia de la Batalla de Inglaterra reside en dos cuestiones: primero, en que significó el fracaso de la *blitzkrieg* nazi; segundo, porque es un buen ejemplo de cómo los nazis eligieron atacar objetivos civiles antes que militares, lo que nos permite hablar de por qué lo hicieron y por qué eso es importante.

8. Octava sesión

Durante la octava sesión se procede a explicar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la organización de la paz en forma de clase magistral, aunque, como siempre, intentando interactuar con los alumnos lo máximo posible. Se incide sobre todo en la interrelación de todas las consecuencias y en la diferenciación entre la organización de la paz durante y tras la Segunda Guerra Mundial respecto a la de la Primera.

9. Novena sesión

Esta sesión está reservada para la realización de la prueba escrita (véase anexo 10).

10. Décima sesión

Esta última sesión está destinada a la realización del comentario y corrección conjunto del examen y de los trabajos sobre la resistencia francesa. El objetivo es, pues, explicar a los alumnos todo lo pormenorizadamente que dé tiempo por qué han obtenido la calificación que han obtenido. Pero no sólo eso, sino que también se pretende incidir en cuestiones formales. Es decir, también es importante enseñar a hacer exámenes a los alumnos: explicarles cómo podrían redactar mejor, por qué les recomendamos que empiecen por un ejercicio y no por otro, etc., y también tratando cuestiones gramaticales y ortográficas. A pesar de que pudiera parecer más lógico hacerlo antes, creo que es mucho más efectivo explicar esto cuando los alumnos tienen su propio examen como referencia.

7. Medidas para el alumnado con necesidades específicas

El grupo-clase que recibirá la docencia de la unidad didáctica que nos ocupa no contiene alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Sin embargo, eso no significa que no haya una gran diversidad en el aula, que viene dada de dos factores principales. En primer lugar, por la presencia de alumnos inmigrantes en la clase, de los cuales unos pocos no han conseguido alcanzar el nivel medio de sus compañeros y tienen problemas, fundamentalmente, con la expresión escrita. En segundo lugar, por el hecho de que casi la mitad de la clase son alumnos que han repetido o bien el curso actual o bien cursos anteriores, lo que, al menos *de facto*, pone de manifiesto sus dificultades cognitivas en unas casos o su desinterés en otros.

Para lidiar, pues, con esta diversidad, es necesario llevar a cabo actividades que hagan intervenir a los alumnos; hacerlos participar en el desarrollo de las sesiones para intentar atraer su interés. Una primera medida será, pues, preguntar y hacer leer más a estos alumnos que a aquellos que presenten más interés o tengan menos dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, para paliar los potencialmente negativos efectos que puede tener el examen (un examen tradicional, se entiende) sobre la calificación de estos alumnos, se plantea la sustitución de una parte de la calificación de esta unidad didáctica

por un trabajo a realizar en casa, donde los alumnos tendrán más tiempo para pensar y, previsiblemente, conseguir unas respuestas más elaboradas¹⁵.

8. Espacios y recursos. Contextualización del centro

El IES Jerónimo Zurita está situado en la calle Juan Carlos I, nº 11, en el polígono Univérsitas, una zona de urbanización relativamente reciente. El instituto recibe alumnado procedente de la zona de Univérsitas, de La Romareda, de la zona de Vía Hispanidad y del barrio de Delicias. Vemos, pues, que son zonas/barrios de distinto nivel socio-económico, lo cual tiene una clara influencia en el tipo de alumnado que recibe el centro.

Especial relevancia tiene, en este sentido, el hecho de que el barrio de Delicias sea uno de los barrios que cuenta con mayor porcentaje de inmigración (casi 25%, según el PEC del centro): una gran parte de los alumnos del centro, sobre todo en la ESO, es inmigrante o hijo de inmigrantes. Esto nos lleva a hablar de un alumnado realmente heterogéneo, con muy diferentes costumbres, lenguas, religiones, etc. Volviendo a la cuestión socioeconómica, se aprecian diferencias entre zonas de mayor nivel socioeconómico, como Romareda, y zonas de menor, como la propia Delicias.

Por lo demás, es un instituto pequeño, de unos 600 alumnos, con oferta educativa de bilingüismo francés e inglés en los niveles de ESO y bachillerato. No cuenta con oferta de Formación Profesional.

Por lo que respecta a los espacios y recursos, para la puesta en práctica de esta unidad didáctica únicamente necesitaremos un aula con ordenador, proyector y acceso a internet.

9. Criterios de evaluación

La evaluación será continua e individual, y se tendrá en cuenta la evolución y progresión del alumnado en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se proponen específicamente los siguientes criterios de evaluación:

- Caracterizar la política racial nazi y ser capaz de argumentar cómo evolucionó ésta desde una mera propuesta teórica hasta el Holocausto.
- Enumerar las causas y los precedentes que condujeron a la Segunda Guerra Mundial, siempre poniéndolos en relación unas con otros.

¹⁵ Véase epígrafe 9.

- Explicar someramente el desarrollo de la contienda, conociendo especialmente aquellos episodios que supusieron los principales virajes en lo que al desarrollo de la guerra se refiere.
- Enumerar e interrelacionar las consecuencias políticas, demográficas, económicas, sociales e ideológicas de la Segunda Guerra Mundial.
- Poner en relación la Segunda Guerra Mundial con el nuevo orden internacional resultante, incidiendo especialmente en el papel de la ONU.
- En los ejercicios escritos calificables, se valorará positivamente la organización, la buena redacción y la precisión conceptual, pudiendo éstas constituir un aumento o disminución de la calificación del alumno en cada uno de los ejercicios propuestos, según dichos criterios estén presentes o no, respectivamente.
- En el caso concreto del trabajo de la resistencia francesa, se espera que el alumno desarrolle, cuando proceda, una valoración personal fundamentada y argumentada y relacionada con otros casos históricos o con casos de la sociedad actual.

10. Instrumentos de evaluación

La evaluación se plantea acorde al uso de dos instrumentos de evaluación: una prueba escrita sobre los contenidos de la unidad didáctica desarrollados en clase y un pequeño trabajo también escrito sobre un apartado específico de la unidad didáctica.

La prueba escrita (véase anexo 10) pretende ser un instrumento a través del cual se evalúen no sólo la capacidad de memorización del alumno, sino también, y sobre todo, su capacidad de resolución y de interrelación. Por ello, el examen planteado incide en todos aquellos temas y cuestiones que los alumnos esperan que aparezcan en el examen pero preguntados de una forma no meramente reproductiva, lo que obliga a los alumnos a reelaborar e interrelacionar los contenidos que habían memorizado. En cuanto a los criterios de calificación, la prueba escrita está ponderada con un 75% de la calificación de esta unidad didáctica.

El trabajo escrito (véase anexo 8) versa sobre el único apartado de la unidad didáctica que no se verá en clase: el fenómeno de resistencia ante el fascismo. Más concretamente, se plantea a los alumnos una serie de documentos (un pequeño texto, un documental sobre *La Nueve* y dos noticias periodísticas) a partir de los cuales han de responder a una serie de preguntas. De éstas, algunas son de resolución muy sencilla, reproductivas, y otras requieren un esfuerzo cognitivo mayor, pues están referidas a cuestiones más complejas como la tergiversación de la historia, la propaganda o el nacionalismo. En cuanto a los criterios de calificación, el trabajo escrito está ponderado con un 15% de la calificación de esta unidad didáctica.

7.1 Trabajo de innovación-investigación (sin anexos)

1. Introducción

Este trabajo es el resultado de la experiencia de innovación sobre el aprendizaje de conceptos de Ciencias Sociales en Secundaria que he diseñado y puesto en práctica en un clase de 1º de Bachillerato del IES Jerónimo Zurita. Tras su ejecución, se ha llevado a cabo un análisis de los resultados obtenidos, consistente en dos partes. Primero, la categorización de las respuestas de los alumnos ante varias preguntas que pretendían determinar su grado de comprensión sobre tres dimensiones del concepto propuesto. Segundo, las conclusiones que sacamos de dicha categorización, teniendo en cuenta cuestiones del diseño, del contexto o de la complejidad intrínseca del concepto planteado, entre otras.

La principal conclusión de la experiencia, como ya podíamos prever de antemano en virtud de lo que nos dice la investigación en esta área, es la dificultad de los adolescentes de comprender los conceptos de Ciencias Sociales más allá de su mera reproducción.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

Los conceptos, lejos de ser meras definiciones, nos ayudan a interpretar el mundo. Todos tenemos interiorizados una serie de conceptos, de forma más o menos compleja. Conocer y entender una gran cantidad de los mismos, y hacerlo más profundamente, es indispensable para entender nuestra realidad, pues los conceptos son el filtro a través del cual vemos el mundo. De esta forma, nuestros conocimientos, y por supuesto los conceptos, mediatizan nuestro proceso de aprendizaje.

Marton, Runesson y Tsui (2004) ahondan en esta idea. Consideran que las personas no actúan en relación a las situaciones en sí mismas, sino en relación a las situaciones tal y como las perciben y comprenden. En este sentido, las formas de actuar derivan de las formas de ver, y la forma en que algo es visto o experimentado constituye una cualidad fundamental del aprendizaje. Así, si queremos que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades, debemos hacer posible que desarrollen ciertas formas de ver y experimentar; esto es, que desarrollen los ojos a través de los cuales es percibido el mundo. Ahí es donde, como venimos diciendo desde el principio, juegan un papel fundamental los conceptos.

En esta misma línea, Nichol y Dean (1997) defienden que los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual damos sentido a nuestro mundo; combinados con la información factual, aquéllos producen redes de conocimiento. Además, los conceptos, si bien comparten elementos comunes que nos permiten utilizar a todos el

mismo término, son en realidad individuales, propios de cada uno de nosotros, y la comprensión que cada uno tiene de un concepto es diferente, por poco que sea. Así pues, nuestros conceptos reflejan cómo añadimos y descartamos ideas e información y cómo interpretamos y re-interpretamos los puntos de vista, los sentimientos y los juicios.

Descendiendo a un terreno más específicamente escolar, son muchos los autores que consideran fundamentales los conceptos para la comprensión y el conocimiento, y sitúan a éstos en el centro de la educación de los alumnos. En lo que a los conceptos históricos se refiere, Booth (1983) arguye que aprender historia puede contribuir de forma significativa a mejorar la vida cognitiva de los alumnos. Así, por ejemplo, enseñar historia mundial del siglo XX enfatizando, entre otras cosas, la discusión y las evidencias primarias puede mejorar la capacidad de los estudiantes para manejar y evaluar evidencias documentales y comprender y utilizar conceptos de alto nivel. De hecho, modifica favorablemente sus actitudes hacia otros grupos raciales, e incluso parece que los hace menos propensos a realizar juicios apresurados sobre cuestiones polémicas.

Queda así, pues, clara la importancia del trabajo conceptual en la educación, en nuestro caso, en Educación Secundaria. Lo que no está tan claro es a partir de qué edad son los alumnos capaces de trabajar con conceptos; es un tema sobre el que, si bien se ha avanzado en una misma dirección en los últimos años, el debate sigue estando servido. La toma de conciencia, tras décadas de investigación, de la especificidad del proceso de aprendizaje en las distintas disciplinas se ha traducido en un mayor interés en el estudio de aspectos concretos y problemas que el aprendizaje y la comprensión de las CCSS plantean al alumno. Por lo que respecta a los conceptos, las investigaciones realizadas sobre la comprensión de los conceptos históricos son unánimes: los alumnos, sean de primaria o de secundaria, muestran dificultades a la hora de la comprensión de los mismos, de forma que suelen entenderlos de forma o bien incompleta, o bien errónea (Carretero, 2011).

Las primeras investigaciones tenían como referencia la teoría genética de Piaget, y partían de ella. La importancia que se le concedió proviene del hecho de que es fundamental identificar en qué estadio se encuentran los alumnos para poder predecir qué tipo de contenidos históricos podrán aprender. En este sentido, varios autores, entre ellos Peel o Hallam, demostraron con sus trabajos que los alumnos tienen grandes dificultades para razonar sobre contenidos sociales y pensar históricamente. Asimismo, también plantean que la etapa de las “operaciones formales” que Piaget sugiere que comienza a partir de los 11-12 años en el caso de la Historia lo hace a la edad mental de 16,5 años (Booth, 1983).

Algunas investigaciones más recientes son más específicas y arrojan más luz a este respecto. Carretero, Asensio y Pozo (1991), tras una investigación en varios centros de clase media de Madrid, llegaron a conclusiones similares a las que presentan los

estudios anteriores. Plantearon a alumnos de 11, 12 y 13 años la siguiente prueba: les pidieron que escogieran la definición correcta de varios conceptos, a elegir entre cuatro respuestas, siendo sólo una de ellas la verdadera y más completa. Al menos la mitad eligió la segunda mejor opción, la semicorrecta, lo que evidencia las dificultades de los alumnos de definir un concepto teniendo en cuenta todas sus dimensiones e interrelaciones. Además, observaron una mejora con la edad, pues los de 13 años acertaron un 10% más que los de 12 años.

Por otro lado, con este estudio se intentó determinar si unos conceptos eran más complicados de aprender por parte de los alumnos o no. Así, los autores dividieron los conceptos en tres categorías: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. Tanto para los alumnos de 12 años como para los de 13 resultaban más sencillos los personalizados por ser más concretos; en cuanto a los otros dos tipos, se observa la evolución de que ambos resultaban igual de complicados para los alumnos de 12, pero para los de 13 los más difíciles eran los cronológicos, y ya no tanto los sociopolíticos.

En general, estos trabajos ponen de manifiesto la dificultad de los alumnos de aprender conceptos complejos, de carácter relacional. Es decir, lo que más cuesta a los alumnos es poner en relación unos conceptos con otros, de forma que cuantas más relaciones necesiten conocer para comprender adecuadamente un concepto, más difícil les resultará su aprendizaje. Por otra parte, otra cuestión clara es que los alumnos entienden los conceptos a partir de rasgos o dimensiones concretos para finalmente llegar a atribuirles cualidades más abstractas; es decir, de lo concreto a lo abstracto.

3. Presentación del problema objeto de estudio

El concepto que he elegido para la realización de este proyecto de innovación es el de “bipolarización del mundo (Guerra Fría)”. En un primer momento pensé la experiencia para el concepto de Guerra Fría a secas, pero luego consideré que era tan amplio que en las pocas sesiones de las que disponía no llegaría ni a rozar toda su complejidad. Elegí el concepto del que hablo, pues, en un intento de concretar más y verlo más en profundidad.

Considero que sin duda la cuestión, la dimensión fundamental de la Guerra Fría es la *bipolarización del mundo* (división del mundo en dos bloques), y es por esto, además de por la cuestión más didáctica que acabo de comentar, por lo que me decidí a elegirlo. Dicha bipolarización no sólo condicionó por entero las relaciones internacionales durante buena parte del siglo XX (y aún hoy), sino que también tuvo importantes consecuencias políticas, económicas, culturales, científicas y sociales en gran parte del mundo. Estas cuestiones conforman, a su vez, nuevas dimensiones del concepto:

1. Primero, los bloques capitalista y comunista llevaron a cabo un *enfrentamiento político-ideológico* que tan sólo unos meses después de la Segunda Guerra Mundial (cuando URSS y EEUU habían sido aliados) hizo irreconciliables las posturas de cada bloque respecto al otro. La alianza, fruto de las desavenencias políticas, pronto se resquebrajó y se convirtió en enemistad.
2. Segundo, ambos bloques mantuvieron también una *rivalidad económica*, que afectaba por entero tanto a la economía nacional de los propios países según a qué bloque pertenecieran como a sus intercambios económicos y relaciones con el exterior. Lo mismo sucedía con la dimensión política-ideológica: ambas afectan en un plano tanto internacional como nacional, y es que la vida bajo un sistema capitalista difería mucho a la de la vida bajo el sistema comunista.
3. Tercero, y muy relacionada con la primera dimensión, es también importante la *pretensión expansionista* de ambos bloques, especialmente de sus líderes, la URSS y EEUU. Ambos criticaban del otro sus ansias expansionistas o su imperialismo cuando ellos mismos estaban también practicando esa política de aumento de su esfera de influencia.
4. Cuarto, podemos hablar de la *guerra fría* como otra dimensión, en el sentido de la “coexistencia pacífica”¹⁶, que a su vez está totalmente relacionada con la *carrera armamentística* y el *terror nuclear* ya que el efecto disuasorio que ejercía sobre el bloque contrario el aumento de gasto en armamento y, sobre todo, la posesión de armas nucleares fue clave para que se desarrollara esa guerra fría, esa coexistencia pacífica que se caracterizó por la ausencia de enfrentamientos directos entre URSS y EEUU.

Como ya he comentado, la dimensión que trabajé fue la *bipolarización del mundo*, principalmente por su importancia. La división del mundo en bloques es la principal característica de la Guerra Fría, y la mayoría del resto de dimensiones no se entienden si no se parte de esa división, que fue relevante a todos los niveles: político, económico, cultural, etc. En este sentido, era una dimensión que no sólo cumplía a la perfección un papel introductorio, sino que, si se deseaba, podía relacionarse fácilmente con todo el resto de dimensiones, pues en mayor o menor medida éstas están indisolublemente unidas a esa bipolarización.

Por último, respecto a las cuestiones de investigación, mi intención era que los alumnos aprendieran, a partir de los documentos que les facilité en un dossier, las siguientes cuestiones:

¹⁶ Aunque lo de “pacífica” no siempre era igual y depende del grado de tensión de los diferentes períodos dentro de la Guerra Fría.

- Relación entre política (diferentes sistemas políticos) y enfrentamiento entre los bloques (ruptura de los aliados y conformación de dos bloques antagónicos): la existencia de dos sistemas políticos enfrentados es lo que generó en primera instancia la división entre los aliados tras la Segunda Guerra Mundial, algo que no había sucedido antes por la unidad de capitalismo y comunismo contra el fascismo.
- Relación entre las conquistas al fascismo de los aliados durante la guerra y la división de Europa tras la misma: el avance de la URSS por el este y de las potencias capitalistas por el oeste condicionó por entero las esferas de influencia que posteriormente tendría cada superpotencia.
- Relación entre esa división geográfica y la intervención estadounidense en la guerra civil griega: dicha intervención sólo se puede comprender teniendo en cuenta la geopolítica, pues de no haber estado Grecia en la esfera capitalista EEUU no habría intervenido, y de no haber estado en la “frontera” del Telón de acero seguramente los comunistas griegos habrían recibido menos apoyos de otros comunistas de los que recibieron.
- Relación entre esa división geográfica-política y la ayuda económica que concedió EEUU a los países europeos: a pesar de que dicha potencia aludía a cuestiones humanitarias, en última instancia su intervención era totalmente política y propagandística, pues sólo ayudó a los países capitalistas, de su esfera de influencia, porque de ello obtendría rédito político y económico.

CONCEPTO	DIMENSIONES	CUESTIONES
----------	-------------	------------

Bipolarización del mundo (Guerra Fría)	División geográfica	1) ¿Entienden los alumnos en qué medida el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial influyó en la Guerra Fría y condicionó la formación de bloques en Europa?
	Rivalidad política	2) ¿Son capaces de ver que ambas potencias, en una fecha tan temprana (respecto al fin de la Segunda Guerra Mundial) como es inicios de 1946, ya desarrollan un fuerte sentimiento de alteridad y se reconocen la una a la otra como enemigas? 3) ¿Son capaces de ver que esa rivalidad no se deriva tanto del mero antagonismo entre sus sistemas políticos como, y sobre todo, de que tienen intereses contrapuestos?
	Política expansionista	4) ¿Entienden que el intervencionismo estadounidense en otros países, independientemente de en qué forma se llevara a cabo (política, militar, económicamente...), responde siempre en última instancia a su política expansionista?

En definitiva, y en un nivel de mayor concreción, las dimensiones y cuestiones de investigación que se planteó fueron las siguientes:

4. Metodología

Como he adelantado en el apartado anterior, la bipolarización del mundo, en tanto que aspecto definitorio del período de la Guerra fría (junto a la tensión constante sin enfrentamiento directo entre las dos potencias), puede ser trabajada desde distintas ópticas, según los intereses del docente. Es decir, permite que la expliquemos como un “compartimento estanco”, pero también es fácilmente relacionable con casi todo el resto de dimensiones de la Guerra Fría por los motivos ya expuestos en el apartado anterior. En mi caso, dado que mi misión era plantear a mis alumnos una introducción histórica a la unidad didáctica de la Guerra Fría en dos clases¹⁷, intenté trabajar el concepto de una forma que diera pie a ver y aprender cuestiones tanto abstractas como concretas. En este sentido, como introducción a lo que voy a desarrollar en este apartado, he de decir que fundamentalmente me serví de unas pocas imágenes y unos cuantos discursos de los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial como documentos a partir de los cuales trabajar las dimensiones y cuestiones planteadas en la tabla que he presentado en el apartado anterior.

¹⁷ Finalmente utilicé dos sesiones y media.

En primer lugar, y antes de entrar de lleno con lo que verdaderamente constituía la experiencia de innovación, les planteé una pequeña actividad que tenía un doble objetivo. Primero, ser una especie de evaluación inicial; quería probarles, a ver si alguno era capaz de responder con atino a las preguntas que iba a plantear (que para ellos no creo que fueran fáciles); segundo, quería que reflexionaran (aunque fuera después de haber escrito, guiándoles yo) sobre la memoria histórica y cómo ésta se ve condicionada por el paso del tiempo y por la propaganda.

Para ello, les puse, primero, un pequeño vídeo-montaje de una escena de los Simpson pero con temática de la Segunda Guerra Mundial; segundo, una gráfica en la que se apreciaba cómo ha ido cambiando con los años quién creen los franceses que fue el país que más contribuyó a la derrota de Alemania en 1945 (el gráfico mostraba una clara tendencia de cambio de la URSS hacia EEUU conforme pasaba el tiempo). Tras el visionado de los documentos, les planteé las siguientes preguntas: 1. ¿qué relación crees que tienen entre sí estos documentos?, 2. ¿por qué crees que ha variado tanto la opinión de los franceses? ¿crees que la Guerra Fría ha podido tener algo que ver? (véase anexo 1).

A continuación, comenzando ya con la experiencia propiamente dicha, decidí comenzar tratando la dimensión de “división geográfica”, no sólo porque cronológicamente era más coherente hacerlo así sino también porque era mucho más sencilla que la otras dos dimensiones. Para ello, en esta primera fase del *learning cycle* utilizamos los tres primeros documentos del dossier (véase anexo 2): un mapa de la expansión de los aliados durante la Segunda Guerra Mundial, un mapa de las “dos Europas” durante la Guerra Fría y un extracto de la Conferencia de Yalta. De la comparación de ambos mapas los alumnos debían inferir que las órbitas de influencia de cada superpotencia en Europa durante la Guerra Fría son, con la excepción de Finlandia y Yugoslavia, un calco de las zonas por las que avanzó cada una de ellas durante el transcurso de la contienda. Es decir, la URSS reclamó como su zona de influencia aquellos países que había liberado de la ocupación nazi durante la guerra, y EEUU hizo lo propio con los países que él o sus aliados capitalistas liberaron.

Los alumnos debían entender que la influencia de la guerra en el futuro de Europa fue fundamental en todos los sentidos, y sobre todo geopolíticamente hablando, que es lo que tratamos de ver aquí. Cabe destacar que el texto de la Conferencia de Yalta era en este sentido menos importante para la extracción de esta conclusión, pero servía para que entendieran mejor la división de Alemania, pues al fin y al cabo es el mismo proceso: observamos en Alemania una división que deriva directamente de lo acaecido en la Segunda Guerra Mundial.

Las preguntas que les hice respecto a estos tres documentos fueron las siguientes: 1. “¿qué similitud/es observas entre ambos mapas?”, 2. “¿En qué medida los documentos

2 y 3 ayudan a entender la división de Europa que vemos en el documento 1? ¿Cómo se relacionan la IIGM y la victoria de los aliados con la división en bloques antagónicos de la Guerra Fría?”. En definitiva, en esta primera fase del proyecto busqué trabajar la dimensión de “división geográfica” y la cuestión 1 (véase tabla).

Respecto a la segunda fase, ésta consta de dos textos: un discurso de Stalin de febrero de 1946 y el Telegrama largo de Kennan, del mismo mes y año. En esta fase pretendí dar un salto en cuanto a temática, pero también a complejidad: una vez que los alumnos habían visto la división geográfica, pasé a tratar cuestiones políticas. En estos textos apreciamos principalmente la descalificación del sistema político enemigo que lleva a cabo cada superpotencia y el ensalzamiento del propio. Es decir, por una parte, una clara alteridad; por otra, propaganda política.

En esta fase les pregunté lo siguiente: 1. “¿De qué se acusan EEUU y la URSS mutuamente? ¿Por qué crees que dejaron de ser aliados tan rápido (recuerda que estamos en febrero de 1946; la IIGM había terminado sólo unos meses antes)?”, 2. “¿Cómo se relacionan la IIGM y la victoria de los aliados con la división en bloques antagónicos de la Guerra Fría? Vuelve a responder a esta misma pregunta añadiendo ahora las cuestiones políticas que hayas extraído de estos dos documentos”.

Concretamente, quería que los alumnos vieran cómo habían cambiado las cosas desde el final de la guerra y que aquellos que habían sido aliados ahora se señalaban como el mayor mal del mundo contemporáneo, y que vieran que esto era debido a unas diferencias políticas insalvables que condenaban a EEUU y la URSS, en tanto que potencias con ansias expansionistas y pretensión de dominio mundial, a ser acérrimos enemigos. Se estaba tratando en este punto, pues, la dimensión de “rivalidad política” y las cuestiones 2 y 3 de la tabla.

En la tercera fase del proyecto los alumnos habían de poner en relación un texto, el discurso de Harry Truman del que nació la doctrina homónima, con una imagen, el mapa de la guerra civil griega. En primer lugar, en esta fase pretendí insistir en la cuestión de la alteridad y el enfrentamiento político-ideológico de ambas superpotencias para afianzar conocimientos. En dicho texto se habla de la existencia de dos “centros mundiales” (como dice Kennan en su telegrama citando a Stalin), pero aquí Truman va un paso más allá y no sólo cita sino que caracteriza y define claramente, a su juicio, cómo son esos dos “centros mundiales” (él habla de “modos de vida”).

En segundo lugar, se introducía también con este texto un elemento totalmente nuevo: el intervencionismo estadounidense. Truman pide al Congreso intervenir en Grecia para que “no caiga bajo el poder de una minoría armada”, pues “el efecto sobre su vecino Turquía sería inmediato y grave”. Aquí se introduce, pues, el fenómeno del intervencionismo de las superpotencias en otros países, fueran o no de su órbita de influencia, para intentar ayudarlos o desestabilizarlos con objeto de disminuir el poder

del bloque enemigo y aumentar el propio. Además, la última frase que acabo de citar da pie para reflexionar sobre la importancia del posible “efecto dominó” que tanto temían ambas potencias. También se buscaba que los alumnos observaran que independientemente de que EEUU pusiera la excusa de la intervención en preservar la integridad de la nación griega en realidad lo hacía únicamente velando por sus intereses.

Por lo que respecta al mapa, tenía dos objetivos: primero, que los alumnos vieran en la leyenda que los comunistas eran uno de los contendientes en el conflicto griego; segundo, que recordaran dónde estaba situada Grecia concretamente¹⁸. Asimismo, se insistió también en que los alumnos entendieran que la intervención directa de EEUU en un país situado más allá del Telón de Acero habría sido imposible dentro de la lógica de la Guerra Fría.

Las preguntas que les hice fueron: 1. “Según el presidente norteamericano, ¿qué dos modos de vida existían a mediados del siglo XX en el mundo (no copies todo; sólo haz referencia o resume mucho)? ¿a qué se refiere con “modos de vida”? Compara estas palabras con lo que se dice en el último párrafo del documento del ‘Telegrama largo’”; 2. “¿A qué crees que se debe la intervención de EEUU en la Guerra civil griega?”. En definitiva, en esta fase trabajamos las dimensiones de “rivalidad política” y “política expansionista” y las cuestiones 3 y 4.

Por último, en la cuarta fase del proyecto, a los alumnos se les presentaba nuevamente un texto y una imagen que debían poner en relación: el discurso del Plan Marshall y un mapa de la distribución de la ayuda económica estadounidense a los países europeos. Los objetivos de esta fase van en la línea de lo anterior. Primero, los alumnos debían leer la argumentación de Marshall sobre el porqué de su plan; segundo, observar en la imagen a qué países concedió EEUU esa ayuda (poniéndolo en relación con los documentos 1 y 2); y tercero, poner en relación el Plan Marshall con la intervención en la guerra griega. Los alumnos deberían llegar a la conclusión de que acciones tan diferentes como la concesión de ayudas económicas a algunos países europeos tras la guerra y la intervención directa en la guerra civil griega contra los comunistas obedecen, y esto es lo fundamental, a los intereses estadounidenses de sostenimiento y expansión del capitalismo (*versus* comunismo). Con esta última relación, que creo que *a priori* es la más compleja, terminaría el *learning cycle*.

Las preguntas que les planteé fueron: 1. “¿A qué países fue destinada principalmente la ayuda económica de EEUU? No los cites unos por uno: intenta englobarlos, busca cosas en común entre ellos”; 2. “¿Qué punto de relación encuentras entre la ayuda estadounidense con el plan Marshall y la intervención en la guerra griega?”. Cabe

¹⁸ Ciertamente es que en el Doc. 7 esto último no se aprecia, pero el hecho de utilizar un mapa daba pie a su comentario; simplemente remití a los alumnos al Doc. 2 y ya.

destacar que en esta última fase se habría tratado sobre todo la dimensión “política expansionista” y la cuestión 4 de la tabla.

5. Presentación de resultados

5.1 Cuaderno de observación

Primera sesión. Al comenzar la sesión explico a los alumnos lo que vamos a hacer y aclaro que sus resultados serán importantes porque con ellos he de hacer un trabajo para la universidad. Insisto sobre todo, además, en que deben esforzarse en responder y en no copiarse de nadie, que lo hagan solos. Nadie pregunta ni hace comentario alguno. Estamos a primera hora de la mañana; téngase esto en cuenta de aquí en adelante. Entre la explicación y la primera actividad con el vídeo y la gráfica que ya he comentado antes, se pasa media clase, de ahí que, como también he dicho, lo de que de verdad conforma la experiencia de innovación fueran dos sesiones y media.

Por lo que respecta a ésta, les pedí, antes de empezar a ver documentos, que escribieran cinco palabras clave sobre la Guerra Fría a modo de pequeña evaluación inicial, con resultados paupérrimos: la mayoría no apunto/dijo (a continuación lo comentamos en voz alta) más de dos o tres, y casi todas eran excesivamente sencillas (“después IIGM”, e.g.), salvo excepciones.

A continuación, comenzamos ya de lleno con los documentos. Comenzamos tratando los dos mapas que hay al comienzo del dossier. Pregunto en general que de qué muestran esos mapas. Nadie contesta. Tras insistir, L.T. lee la leyenda de uno de ellos a modo de respuesta. Le digo que sí, pero que intente explicar un poco más. No contesta. Entonces intento guiarles e insisto en que lo importante de los mapas es su comentario conjunto, su *relación*. Nadie aporta nada nuevamente. Afinando todavía más, les hago una pequeña explicación de lo que refleja cada mapa y les digo que se fijen en las flechas de expansión de los aliados en un mapa y en la división que se muestra entre los países en el otro mapa. Al fin, D.E. interviene y dice que la relación es entre las flechas de los soviéticos y la zona de influencia que tienen en el otro mapa, que coinciden. Entonces les pedí que respondieran a las primeras preguntas.

Una vez las hubieron contestado, añadí una explicación más profunda, ahora que más o menos ya habían visto por sí mismos la relación. En cuanto al por qué de que les resultara tan difícil ver la relación entre ambos mapas, sé que no es cuestión de que no trabajen con documentos porque sé que mi tutor lo hace a menudo; imagino que el hecho de que fuera primera hora y de que quizás para ellos sí fuera algo complicado ver lo que yo quería que vieran pudo influir.

Por último, mando leer el pequeño texto sobre la división de Alemania a C.L. Le pregunto por lo que ha leído y para mi sorpresa (es un alumno que siempre suele pasar de

todo) relacionó el documento en sí con la Segunda Guerra Mundial y su contenido con la división geográfica de la Guerra Fría. L

Segunda sesión. Pido a los alumnos que saquen los documentos que les entregué en la sesión anterior para trabajar sobre ellos. Pregunto sobre lo visto el día anterior para que los alumnos comenten aquello de lo que se acuerdan y hacer la clase más dinámica. Nadie responde a pesar de que les insto a contestar. La verdad es que no suelen ser una clase muy participativa, y también es cierto que cuando menos contestan es cuando les preguntas por algo visto otro día. Les recuerdo lo tratado anteriormente haciendo un breve resumen de los aspectos trabajados, como la división del mundo en dos bloques que estaban claramente diferenciados en Europa.

Les sigo preguntando. Primero, qué países quedaron en la órbita de la URSS, y L.S. me contesta hablando del Telón de Acero y de la URSS. Segundo, sobre la influencia de la II Guerra Mundial en la formación de los dos bloques. Pregunto directamente a D.E. (pues es quien dio la respuesta más acertada el día anterior) sobre la similitud entre los dos mapas del dossier. Me responde que en el mapa de arriba salían los ataques y en el de abajo la división; le pido una respuesta más específica y le digo que mire la respuesta del día anterior, pero no contesta. Pregunto en general al resto de la clase; nada. Pregunto directamente a A.G., y me responde hablando del Telón de acero pero no acierta. Finalmente me rindo y les digo que la división se corresponde con el avance de los ejércitos durante la II Guerra Mundial. Al porqué el día anterior D.E. me había dado la respuesta que buscaba y este día no, ni aun dándole pistas, no tengo explicación.

Pasamos a leer el documento 5, el Telegrama largo¹⁹. L. T. lee el texto, y le pregunto sobre qué habla. L.T. responde que el mundo se dividirá en dos bloques, el capitalista y el comunista y que lucharán sobre qué economía predomina, y le digo que está bien, aunque completo y amplío la información (hablando del Telegrama Largo y de quién es George Kennan). A continuación, pregunto cuál es la tónica general del texto y si habla bien o mal de la URSS directamente a P. J. y luego a P. I., dado que el primero no responde. P. I. lee la primera línea otra vez y responde que a Kennan no le gusta lo que sucede pero no responde a la pregunta de por qué le parece mal. Entonces paso a guiar más la pregunta diciendo que Kennan es estadounidense y que por eso no querrá que ganen los soviéticos. Como no hay respuesta de los alumnos, finalmente completo la información y comento un poco el texto (siempre intentado no darles ideas desarrolladas para no condicionar sus respuestas y, por ende, este trabajo).

A continuación pasamos a leer el documento 4, un discurso de Stalin de febrero de 1946, para compararlo con el Telegrama largo. Les explico que el objetivo de ambos

¹⁹ Leímos antes el 5 que el 4 porque me equivoqué, pensaba que éste ya estaba leído. En todo caso, no fue problema porque no era necesario leer uno antes que otro para entenderlo.

documentos es ese, la comparativa. M. F. lee el texto, y tras preguntarle por él dice que en el texto se habla de que tras haber superado la guerra se demuestra que el sistema soviético es capaz de sobrevivir a las épocas de guerra. Además, añade que al haber sobrevivido a la guerra tiene que conseguir suministros y ser más estable para así llegar a todo el mundo. Le pregunto a continuación si Stalin y la URSS van a tener ansias expansionistas, y si EEUU también. M. F. contesta a ambas preguntas que sí. Entonces lanzo una pregunta sobre las últimas líneas del segundo párrafo del texto: a qué fenómeno se refiere. Nadie sabe contestar que al imperialismo. Considero que es normal: no esperaba que contestaran correctamente porque para ellos era complicado relacionar lo que allí dice con el imperialismo.

Pregunto de qué está acusando Stalin a Estados Unidos. A.G. responde que de imperialista. A continuación les pido que respondan a las preguntas referentes a los dos documentos que estamos trabajando, el 4 y el 5. Tras ello, hacemos un breve comentario sobre las respuestas: ambas potencias se acusan de imperialismo y de ser un régimen mucho peor que el que tiene cada uno; la URSS le acusa de antidemocracia e imperialismo y EEUU a la URSS de lo mismo.

Después les pregunto la razón por la cual ambos países se acusan mutuamente de ser antidemocráticos y ambos en parte tienen razón. D.C. prueba suerte y dice que porque un totalitarismo no es democrático. L.T. dice que en EEUU el pueblo no elige al gobierno, por lo que no es democracia. C.L. dice que por los esclavos. Finalmente explico el por qué (que omito aquí por ser irrelevante). L.C., tras acabar mi explicación, me pregunta por *exactamente* lo que acabo de explicar. Por una parte me alegra su interés, por otra me confunde el hecho de que muestre interés pero no me haya hecho ni pizca de caso en los momentos anteriores. Le repito, resumida, la explicación. Por último, les pido que respondan las preguntas referentes a estos documentos.

Tercera sesión. Vemos el documento 6 (Discurso de Truman ante el Congreso). Lee C. D. y no sabe contestar a la pregunta de qué trata la primera parte del documento. Y. H. interviene de manera más o menos acertada comentando que en los dos primeros párrafos se habla de una idea comparativa entre democracia y dictadura. Aunque está bien visto, he tenido que matizar un poco y ajustar la idea de los países a los que hace referencia (EEUU, URSS).

Entonces vamos poco a poco analizando el resto del documento y preguntando para hacer ver a los alumnos la lucha entre capitalismo y comunismo refleja el documento. Tanto L. T. como D. S. y Y. H. responden acertadamente a las preguntas e incluso Lucía pregunta si cuando se habla de “una minoría armada” se está hablando de los comunistas, con lo que intuyo que sabe de qué está tratando el documento.

Una vez hechas las explicaciones pertinentes, dejo unos minutos para que los alumnos trabajen los ejercicios que se corresponden con el documento y el mapa (docs. 6

y 7). A continuación, voy corrigiendo lo que les acabo de mandar escribir para que los alumnos comprueben por sí mismos si han captado las ideas o no.

Doy paso a la última fase de la experiencia de innovación, a los últimos documentos, que hacen referencia al Plan Marshall. C.L. lee. Le pregunto, tras leer, sobre la tesis principal del texto y responde acertadamente diciendo que trata sobre la necesidad de dar ayuda económica a ciertos países. No responde, sin embargo, que el objetivo final de EEUU es mantenerlos en la órbita capitalista. I. C., L. T. y D. E. intervienen para comentar que la concesión de ayudas económicas fomenta a largo plazo que esos países que les reciben permanezcan en la órbita capitalista. L. T. añade, además, que a los partidos y/o países comunistas EEUU no les va a ayudar. Finalmente, les doy tiempo para escribir las últimas preguntas y acaba la experiencia.

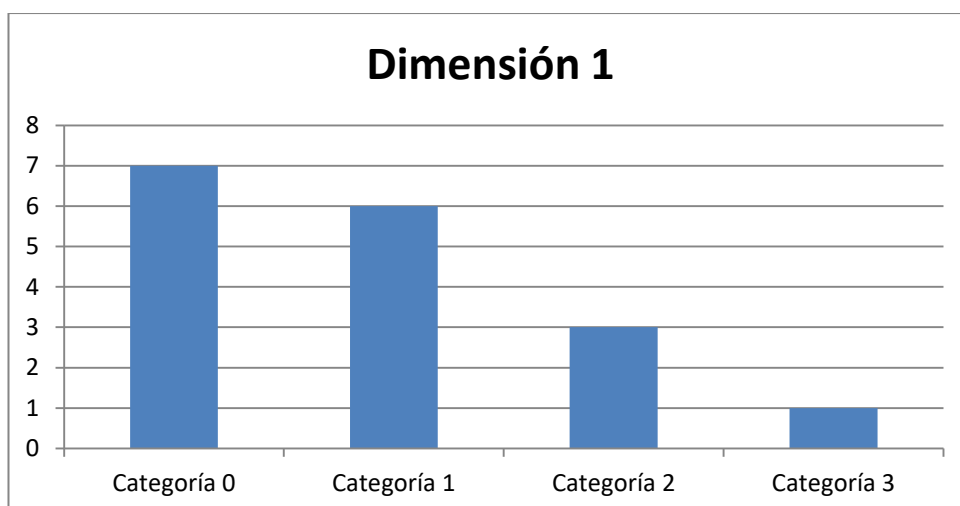
5.2 Categorización

Tras la lectura y análisis de las respuestas de mis alumnos, propongo la siguiente categorización:

1. DIVISIÓN GEOGRÁFICA. Categorías:

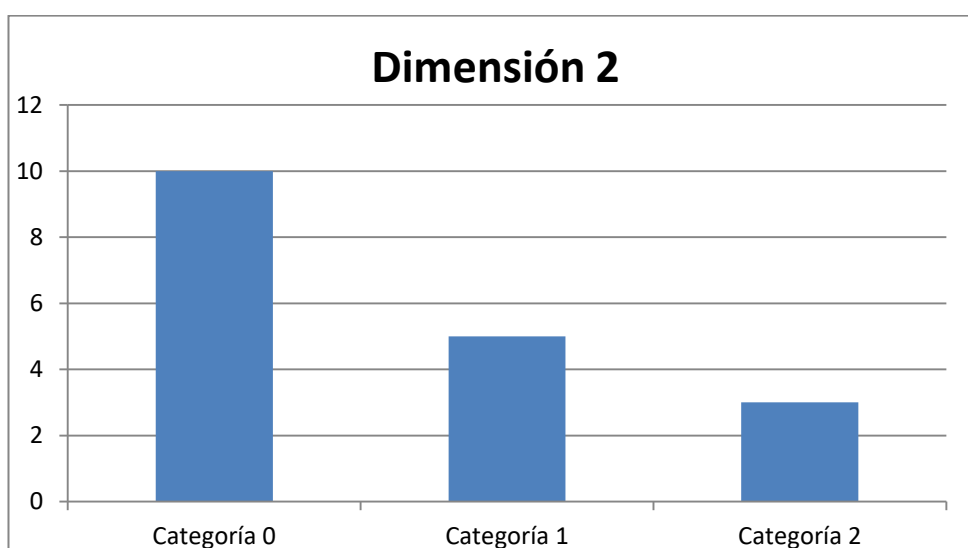
- CAT. 0. *Sin respuesta, respuesta incongruente o respuesta excesivamente simplista* (en este caso, identificación de dos bloques, sin mención a la relación que éstos guardan en Europa con la Segunda Guerra Mundial) (siete alumnos: 005, 006, 007, 011, 012, 016 y 018). Ejemplos:
 - P. 2. “Ayudan a entender de que Alemania es la frontera, hacia el Este están los comunistas y hacia el Oeste están los capitalistas”. (011)
 - P. 1. “En ambos mapas se puede observar como la URSS tiene territorios ocupados (Polonia, Checoslovaquia, Hungría...). Se encuentran países aliados, en el primer mapa se observan los ataques de cada país, se puede observar también el telón de acero donde se da la separación de ciertos países, mayoritariamente eran comunistas.” (016)
- CAT. 1. *Mera relación bloques Europa-IIIGM*. El alumno relaciona la formación de bloques en Europa durante la Guerra Fría con la Segunda Guerra Mundial pero no realiza ningún tipo de explicación (seis alumnos: 003, 009, 010, 013, 014 y 017). Ejemplos:
 - P. 1. “Se observa que existen dos frentes: el occidental y el oriental, la separación de estos dividía a Alemania en dos. Esta división viene como consecuencia de la IIGM.”. (003)

- P. 1. “Los dos representa los países del bloque donde se encuentra la URSS y el bloque donde están los aliados. En el doc 1 muestran todos los avances de cada país y el doc 3 explica como han dividido los aliados a Alemania.” (010)
- CAT. 2. *Ocupación/conquista IIGM*. El alumno entiende la división en bloques tras la IIGM en Europa como una cuestión de conquista/ocupación durante la contienda por parte de o bien la URSS o bien los países capitalistas (tres alumnos: 001, 008 y 015). Ejemplos:
 - P. 1. “La URSS tomó algunos territorios por los que pasó al avanzar hasta Berlín para vencer a los nazis”. (001)
 - P. 2. “Algunos países son invadidos por la URSS para que estén a favor del comunismo y luego en el otro están los países que van en contra del comunismo. En la 2GM EEUU y la URSS eran aliados, iban en el mismo bando pero luego por distintos intereses (la URSS esta a favor del comunismo y EEUU del capitalismo) empiezan a luchar.” (008)
- CAT. 3. *Apoyo de los países a su potencia liberadora*. El alumno entiende que los países ocupados por el fascismo se situaron en la órbita de sus liberadores por una cuestión de apoyo a los mismos (un alumno: 002). Ejemplo:
 - P 2. “En que según por donde se expandieron ambas potencias, luego los países apoyaban a uno u otro”. (002)



2. RIVALIDAD POLÍTICA. Categorías:

- CAT. 0. *Sin respuesta o respuesta incongruente* (diez alumnos: 004, 005, 006, 007, 008, 009, 014, 015, 016 y 018).
- CAT. 1. *Rivalidad tras IIGM por comunismo vs. capitalismo*. El alumno entiende que EEUU y la URSS pasan a ser enemigos tan rápidamente tras la IIGM porque sus sistemas políticos son antagónicos, y eso lleva a su odio mutuo (cinco alumnos: 005, 010, 011, 012 y 017). Ejemplos:
 - P. 3. “Dejaron de ser aliados porque EEUU y la URSS en realidad se odiaban a muerte, unos eran capitalistas y otros comunistas.”. (010)
 - P. 3. “Dejaron de ser aliados tan pronto porque sus ideales eran contrarios totalmente, se acusaban de imperialistas y cada uno dice que el régimen contrario es peor.” (011)
- CAT. 2. *Rivalidad tras IIGM por intereses contrapuestos*. El alumno entiende que EEUU y la URSS pasan a ser enemigos tan rápidamente tras la IIGM porque, independientemente de su sistema político, ambos tienen intereses expansionistas, y son éstos los que les llevan a la enemistad y el enfrentamiento (tres alumnos: 001, 002 y 013). Ejemplos:
 - P. 3. “Ambos se acusan de buscar la dominación mundial. Habían dejado de ser aliados porque la guerra ya había terminado y ambos tenían intereses comunes (expansionismo ideológico) pero con con ideologías diferentes”. (001)
 - P. 3. “Al haber concluido la guerra, no tenían necesidad de seguir colaborando y tenían objetivos similares que no requerían de colaboración externa”. (002)

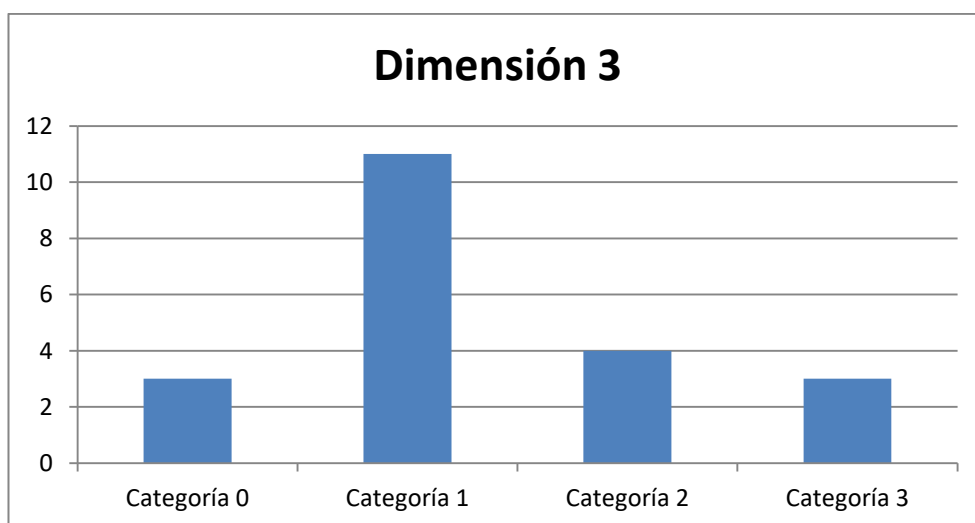


3. POLÍTICA EXPANSIONISTA. Categorías:

- CAT. 0. *Sin respuesta o respuesta incongruente* (tres alumnos: 006, 007 y 018).
- CAT. 1. *Intervención para defender el sistema propio o evitar expansión del contrario*. El alumno entiende o bien que las potencias buscaban defender su sistema político tanto en su propio país como en otros, o bien que pretendían frenar la expansión del comunismo *en Grecia* ²⁰ (once alumnos: 001, 003, 004, 005, 008, 010, 013, 014, 015, 016 y 017). Ejemplos:
 - P. 6. “Porque EEUU al ser capitalista quería frenar el comunismo en Grecia”. (004)
 - P. 6. “Porque al ser capitalista, querían frenar el comunismo en Grecia”. (014)
 - P. 7. “Destinó su ayuda a los países inestables para implantar su política del capitalismo y de los cuales pudieran recibir ayuda posteriormente”. (015)
 - P. 6. “Que quiere defender el capitalismo en el resto del mundo.” (017)
- CAT. 2. *Búsqueda de aliados*. El alumno entiende que la política expansionista de las potencias se reduce a la búsqueda de aliados, de países concretos que puedan aportar algo a dicha potencia (cuatro alumnos: 001, 002, 009 y 015). Ejemplos:
 - P. 6. “Creo que se debe a que así contarían con un nuevo país aliado a ellos, además mermarían a la URSS”. (002)
 - P. 7. “Destinó su ayuda a los países inestables para implantar su política del capitalismo y de los cuales pudieran recibir ayuda posteriormente”. (015)
- CAT 3. *Equilibrio de fuerzas*. El alumno entiende que el expansionismo de las potencias está claramente relacionado con evitar la expansión de la potencia rival. Es decir, el alumno entiende que existe una relación de fuerzas alterable entre los países capitalistas y los comunistas (tres alumnos: 002, 011 y 012). Ejemplos:
 - P. 6. “Creo que se debe a que así contarían con un nuevo país aliado a ellos, además mermarían a la URSS”. (002)

²⁰ Es decir, la principal diferencia entre los alumnos incluidos aquí por hablar de evitar la expansión del comunismo y los incluidos en la CAT. 3 es que los primeros sólo piensan en Grecia, piensan en concreto; y los segundos, a diferencia de los primeros, son conscientes de que la expansión del comunismo en Grecia no importa sólo en Grecia, sino que tiene en el fondo un alcance mayor.

- P. 6. “La intervención de EEUU se basa en prevenir el expansionismo comunista, ellos alegan que si estos ganan, a las fronteras pasaría rápido y el comunismo se habría expandido.” (011)



Una vez expuestos los datos más objetivos, cabe hacer una pequeña explicación de estos resultados, y lo haremos en función a, primero, las dificultades intrínsecas del concepto; segundo, las características de la experiencia de aprendizaje, y tercero, el contexto de la clase.

Primero, en cuanto a las dificultades intrínsecas del concepto, considero que, independientemente de su grado de complejidad y hasta donde en una situación ideal podríamos haber llegado, no se ha planteado en términos de gran dificultad. Como cualquier concepto, desde luego tiene cierta complejidad, pero creo que hay otros que la tienen mucho más (por ejemplo, no creo que la dificultad de este concepto sea comparable a la de feudalismo, conciencia de clase o crisis del liberalismo, por citar tres).

Concretamente, yendo dimensión por dimensión, la primera de ellas era la más sencilla, pues se buscaba con ella una cuestión bastante concreta y no muy compleja, a diferencia del mayor grado de abstracción que aparecerá en las dimensiones posteriores. Como se ha visto ya, los resultados no son buenos, pero no considero que sea por la dificultad de la dimensión. La segunda dimensión, como decimos, da un pequeño salto de complejidad. Dado que los alumnos tienden a concretizar las cosas y no pensar en la multicausalidad y en los fenómenos económicos y sociales, era obvio que les costaría entender que la rivalidad entre ambas potencias no reside tanto en la oposición comunismo vs. capitalismo sino en su pretensión expansionista y en el hecho de que ambos tuvieran un proyecto común pero en el que sólo uno de ellos podía triunfar. Por último, la tercera dimensión, si bien entenderla en un grado concreto es muy sencillo, lo es muchísimo menos entenderla en toda su complejidad. Nuevamente los alumnos pecaron de “concretización” y la mayoría habló de evitar la expansión del comunismo *en*

Grecia (sólo) o de buscar aliados, y muy pocos entendieron la tensión y relación directa existente entre el sistema capitalista y el comunista.

Segundo, por lo que respecta a las características de la experiencia de aprendizaje, es decir, a mi diseño de la actividad, creo que ha habido numerosos fallos. En primer lugar, cometí el error de decirles que no era necesario que hicieran largas y muy bien redactadas, que con que se viera lo que querían decir era suficiente. Aunque sé que fue un error, he de matizar diciendo que no creo que por no haberles dicho eso lo hubieran hecho mejor. En segundo lugar, quizás no les di el tiempo suficiente para responder a las preguntas escritas. Aunque a mi parecer era tiempo de sobra, quizás para ellos no lo fue y debería haber sido más paciente en este sentido... pero el tiempo apremiaba. En tercer lugar, creo que la inclusión del documento 3 en la primera fase del proyecto ni aportó nada más allá de información descriptiva, y además, en algún caso, desvió la atención de los alumnos y contestaron centrándose en ese documento (cuando yo esperaba que se centraran en los mapas). En cuarto lugar, las preguntas deberían haber ido más enfocadas a las cuestiones de investigación que quería trabajar, por dos cosas: porque el dedicarles tiempo para responderlas me hacía perder tiempo de lo que “verdaderamente me interesaba” y porque algunas me quedaron demasiado descriptivas (y por supuesto, en consecuencia a ello respondieron los estudiantes).

En este sentido, ahondando más en fallos de diseño en lo que a preguntas se refiere, puedo añadir dos valoraciones más concretas respecto a las dos preguntas cuyas respuestas no categoricé; es decir, cuyas respuestas no utilicé ni una sola vez para este trabajo:

- Pregunta cinco: la pregunta estaba mal realizada, era demasiado concreta y descriptiva. En ningún caso los alumnos hablan de la cuestión propagandística, de alteridad o del hecho de que lo que leen en el discurso es la *opinión* del hablante (esto último con unas pocas excepciones); es decir, toman las palabras de Truman como la verdad, o, si no lo hacen, al menos no es posible saberlo a partir de sus respuestas.
- Pregunta cuatro: de todas las preguntas que hice, esta fue la peor planteada. Primero, porque, a pesar de que a mí no me parecía especialmente difícil, varias de las respuestas de los alumnos han sido incongruentes, y *ninguno* ha respondido lo que yo esperaba que respondieran. Segundo, porque cuando la planteé lo hice pensando en que los alumnos respondieran ahora esta pregunta (que ya habían respondido previamente), contestando ahora no sólo con lo que hubieran respondido antes (aspectos geográficos-geopolíticos) sino también con lo nuevo que habían aprendido en los nuevos documentos vistos (aspectos políticos). Es decir, la planteé pensando en el *learning cycle*, pero ahora me he dado cuenta de que no cumplía esa función: aunque la hubieran respondido bien (en el sentido de

“lo que yo esperaba”), sus respuestas no hubieran sido más que la suma de lo que previsiblemente ya habían contestado en la pregunta 2 y lo que quisieran añadir ahora sobre lo que acababan de ver. Hay otras preguntas que, a pesar de no haberlas relacionado específicamente entre sí según el *learning cycle* a la hora del diseño de la actividad, se prestan a relacionar mucho mejor.

Tercero, en cuanto al contexto de la clase donde tuvo lugar la experiencia, hablamos de una clase llena de repetidores y/o alumnos que están en bachillerato por presión parental. Además, hay bastante absentismo escolar, sobre todo en las primeras horas (y de las cuatro horas a la semana que yo daba en esta clase, dos, lunes y jueves, era a primera hora), y esto por supuesto me afectó, ya que algunos alumnos sólo vinieron a parte de las sesiones de la experiencia de innovación. Además, en general, es una clase desmotivada, poco participativa salvo cuatro o cinco excepciones (son unos 25 alumnos) y de calificaciones realmente bajas (sumaron en torno a 90 asignaturas suspensas entre todos los alumnos de la clase en la segunda evaluación). He de matizar lo anterior diciendo que, según ellos, y en general, Historia es una de las asignaturas que más les gustaba. Sin embargo, y como digo, por mucho que les gustase esto no tuvo una influencia positiva (al menos desde mi único punto de vista, que es como profesor de prácticas de una de las materias). Tal vez esta desidia sea la principal explicación de por qué tantos alumnos han dejado tantas preguntas sin responder.

6. Discusión de resultados y conclusiones

6.1 Presentación global de resultados

En virtud de los resultados obtenidos tras la categorización, puedo concluir que la dificultad de comprensión por parte de los alumnos del concepto que nos ocupa ha sido notable, a pesar de su relativa facilidad (al menos en conjunto). En la categorización predominan con mucho las categorías cero y uno, por lo que la mayoría de las veces los alumnos sólo han conseguido una comprensión superficial del concepto a través del estudio de las tres dimensiones que hemos visto, o directamente, en muchos casos, ni siquiera han dado una respuesta. Las explicaciones de los alumnos son, por tanto, a todas luces faltas de complejidad y abstracción.

Los resultados son en general tan malos que sinceramente no sabría especificar qué dimensión ha sido mejor comprendida. Respecto a la primera dimensión, me ha llamado la atención la cantidad de respuestas incongruentes que hay, algo que para nada era esperable por mi parte porque no sólo cuando respondieron acabábamos de comentar la respuesta (casi darla punto por punto, vaya) sino que además era la dimensión cuya

respuesta esperable era más concreta (y previsiblemente más sencilla para los alumnos, pues).

La segunda dimensión presenta nuevamente muchos alumnos incluidos en la categoría cero, pero esta vez no por respuestas incongruentes sino, en su mayor medida, por ausencia de respuesta. Esto sucedió por una cuestión de diseño: hice, en una misma pregunta, dos preguntas seguidas, siendo que la importante para conocer su grado de comprensión de lo que se trata en la dimensión 2 era esa segunda, y dado que son alumnos vagos, muchos contestaron la primera pero no la segunda. Hecha esta salvedad, cabe destacar que si ponemos en relación la cantidad de alumnos incluidos en la categoría uno con los incluidos en la categoría dos la proporción no es para nada mala. Así, en general, puedo concluir que la segunda dimensión fue mejor comprendida por los alumnos que la primera.

En cuanto a la tercera dimensión, es la que a mi parecer arroja unos resultados (claros en la gráfica) más acordes a lo que cabría esperarse sobre la capacidad de comprensión de conceptos de los alumnos de secundaria. Es, además, un claro ejemplo de que los alumnos tienden a concretizar las cosas y a no “pensar en red” ni en fenómenos complejos.

6.2 Análisis por dimensiones

Antes de hablar de la primera dimensión he de explicar una cuestión. La verdadera situación de la relación entre la Segunda Guerra Mundial y la creación de zonas de influencia al comienzo de la Guerra Fría era demasiado compleja para ser explicada en una clase de primero de bachillerato (presión de Stalin a determinados gobiernos para conseguir la formación de gobiernos comunistas y afines a las directrices de Moscú...). Por tanto, en esta dimensión no era esperable una respuesta muy compleja por parte de los alumnos. Quería simplemente que entendieran la relación ya explicada a través de los dos mapas, y a ver si alguno me sorprendía. Y así sucedió, doblemente: primero, por la cuestión ya explicada de muchas respuestas incongruentes, segundo, porque hubo un alumno que alcanzó con su respuesta una mayor complejidad que sus alumnos, y a mi parecer la suficiente como para otorgarle a él sólo una categoría.

En general, las respuestas fueron excesivamente simplistas, y solamente iban en la línea de *mencionar* que había una relación entre la Segunda Guerra Mundial y la formación de bloques en Europa durante la Guerra Fría, o como mucho explicarlo de forma muy sencilla. Unos pocos alumnos fueron un paso más allá y entendieron la relación como una consecuencia de la ocupación/conquista de Stalin durante la Segunda Guerra Mundial que, si bien es inexacto y “concretizado”, considero que al menos intentaron buscar una explicación. Esta categoría es, para mí, a la que era esperable que pertenecieran la mayoría de alumnos, pues cumple las características exactas de cómo

entienden las ciencias sociales los adolescentes: de forma concreta y simple. Sólo uno, como he dicho, fue más allá y entendió la relación como algo bidireccional (frente la unidireccionalidad que vieron los alumnos de la categoría anterior, y para mí ahí está la diferencia, independientemente de su veracidad o no).

En cuanto a mi experiencia en relación al aprendizaje de esta dimensión, creo que no lo hice tan mal como para estos resultados; por lo que, como he hecho en un apartado anterior, culpo de estos resultados a su falta de comprensión de documentos (mapas) o a que era primera hora de la mañana.

En la segunda dimensión la mayoría de alumnos no dieron respuesta por el motivo ya explicado, y por tanto la muestra que tenemos para la obtención de conclusiones es muy pequeña (ocho respuestas). De las mismas, cinco alumnos se sitúan en la categoría uno, y tres en la dos, lo que desde luego no es una mala proporción. En general los alumnos se fijan sobre todo en la rivalidad como resultado de la defensa de un sistema político diferente por parte de cada una de las potencias. A pesar de que se trató en clase antes de que contestaran a este pregunta la cuestión del imperialismo de ambos, creo que lo vieron como algo secundario. De ello considero que es culpa, primero, la propia coyuntura histórica, pues al fin y al cabo es cierto que las principales características de cada una de las potencias era su sistema económico y político y el enfrentamiento entre ambas, y seguramente los alumnos pensaron ambas características como una relación de causa-efecto, ya que, además, se prestan a ello fácilmente; segundo, por mi propia labor didáctica, pues en consecuencia de lo anterior, son las dos cosas que más repetí durante las sesiones de la experiencia (y ni mucho menos tanto el imperialismo o el hecho de que tuvieron un proyecto enfrentado).

En la tercera dimensión también he de añadir una explicación, esta vez sobre la organización de las categorías. He intentado siempre organizarlas, tanto en esta como en el resto de dimensión, de menor a mayor complejidad. Y en este caso he situado “más abajo”(es decir, presuponíéndole menor complejidad) la categoría de *Intervención para defender el sistema propio o evitar la expansión del contrario* que la de *Búsqueda de aliados* debido al tipo de respuestas que me dieron los alumnos. Si bien es cierto que siempre es más compleja una respuesta sobre un fenómeno abstracto (defensa del capitalismo, en este caso) que sobre uno concreto (búsqueda de aliados, en este caso), he considerado que en este caso no lo es porque la mayoría de las respuestas dadas por los alumnos sobre la defensa del capitalismo o la intervención externa para evitar la expansión del comunismo eran excesivamente sencillas. De hecho, prácticamente no sobrepasaban en complejidad al mero enunciado de las mismas que acabo de hacer en estas líneas. En conclusión, creo que en el caso concreto de mi experiencia de innovación tiene más valor la búsqueda de aliados que la otra categoría. Es más, algunos de los que se incluyen en la categoría 2 no hablan de ella en términos de “quiero un aliado porque es

bueno”²¹ sino, o al menos lo intuía al leer esas respuestas, de un fenómeno de *do ut des* permanente en el tiempo. Es decir, algunos alumnos ven que la búsqueda de aliados, en cierto modo, sí tiene complejidad (por ejemplo el alumno 001 habla de que EEUU sólo ayuda con el Plan Marshall aquéllos que colaboren con ellos y con la recuperación económica y *contra la URSS*).

Como ya he dicho, la mayoría de los alumnos han caído en esta dimensión en la simplificación de que su explicación sea poco menos que la conclusión que yo les di en clase. He de añadir, asimismo, que aunque he entendido todas las respuestas de los alumnos incluidos en la categoría 1 como algo simple y concreto, en el fondo no tengo información suficiente para asegurarlo. Por ejemplo, 005 (P. 6. “EEUU interviene para impedir el triunfo del comunismo”) quizás sí estaba pensando en el posible efecto dominó sobre la expansión del comunismo del que, de haberlo yo detectado, le habría incluido en la categoría 3 (pues no dice específicamente “en Grecia”), pero debido a la poca extensión de su respuesta he considerado incluirlo aquí. Otro motivo para ello es el resto de respuestas que han dado esos alumnos, que en general no han sido clasificadas en las categorías superiores en las otras dimensiones.

Por último, y sobre esta misma cuestión, he de añadir algo. Así, en cuanto a las respuestas en relación a la relación (valga la redundancia) entre dimensiones, sería interesante haber encontrado algún tipo de relación digna de comentario, pero no lo he hecho. El “comportamiento” más apreciable no es tanto sobre las conclusiones como sobre los alumnos. Y es que, como por otra parte es de esperar, los alumnos que están incluidos en una de las categorías de mayor complejidad de una de las dimensiones suelen estar también las de las otras dimensiones, y lo mismo sucede con las categorías más bajas. Esto es, huelga decirlo, una cuestión de aptitud y capacidad de los alumnos: los más aplicados han llegado a un nivel de comprensión mayor que los que no lo son. Por ejemplo, el alumno 002 está en todas las dimensiones en la categoría de mayor complejidad. Si bien creo que no está de más comentarlo, no es algo que aporte mucho a la investigación.

6.3 Valoración general de los resultados

Llegados al final de trabajo, cabe hacer una conclusión final. Primero, es de obligada puesta en relación las conclusiones obtenidas en mi trabajo con las que arroja la vasta investigación anterior sobre este campo, sobre el aprendizaje de los conceptos por parte de los alumnos de Secundaria. Coincido, sin duda, en lo que ya sabía pero ahora he podido no sólo ver sino estudiar en mis propias carnes: la dificultad que tienen los adolescentes en el aprendizaje de conceptos, especialmente cuando se introducen varias

²¹ Esta simplificación es mía como ejemplo para que se entienda de lo que quiero hablar; no lo ha dicho ningún alumno. Ejemplo de esta visión más simplista es la respuesta del alumno 009.

variables, y más aún si estas conllevan la comprensión de un fenómeno social, económico o cultural, alejado de la historia política y concreta que están acostumbrados a reproducir.

Mis resultados están acordes a lo esperable con la salvedad de la gran cantidad de respuestas incongruentes o ausencia de las mismas, lo que se explica a veces por el contexto, a veces por mi diseño. Cabe concluir, pues, que el contexto ha tenido en este caso una influencia bastante negativa en los resultados de investigación que, si bien no los invalidan, a mi parecer los hacen bastante peores.

Como decimos, pues, el grado de complejidad alcanzado por mis alumnos deja mucho que desear (no sobre lo esperable sobre su capacidad, sino sobre la comprensión total del concepto). Muchas veces han pecado de concretizar fenómeno (como en el caso de evitar la expansión del comunismo *en Grecia*) y también muchas otras de respuestas excesivamente simplistas (como lo son tanto esas mismas o las de la relación entre los Doc. 1 y 2, los dos mapas). En su favor he de decir que las respuestas incongruentes son casi nulas. Además, salvo excepciones, los alumnos han seguido un patrón de respuesta en el sentido de que si alcanzaban un alto grado de complejidad en una categoría, había bastantes posibilidades de que también la alcanzaran en otras, y lo mismo sucedía con los alumnos que daban respuestas más sencillas.