

Trabajo Fin de Máster

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

2011 / 2012



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

Víctor Vela Lite

NIP: 510393

Dir. Pedro L. Domínguez Sáenz

Junio de 2012

Índice

PRÓLOGO	3
1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	5
2. Justificación de la selección de proyectos.....	19
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados.	29
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	33
5. Referencias documentales.....	41
ANEXOS	45

PRÓLOGO

El presente documento recoge la memoria correspondiente al Trabajo Fin de Máster, que cierra el periodo dedicado a la Tercera Edición del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*; impartido por la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2011-2012.

En su estructura se han seguido las pautas marcadas por la guía docente de la asignatura¹. En este caso, la siguiente memoria queda estructurada en cuatro apartados:

1. *Introducción*. En este apartado se intentará realizar una aproximación a la profesión docente, a partir del establecimiento de un marco teórico sobre el concepto y la experiencia vivida en los periodos de prácticas en un centro educativo, correspondientes a las asignaturas *Practicum I, II y III*², incluidas como parte de la estructura del Máster.

2. *Selección de proyectos*. Este apartado se dedicará presentar y justificar la elección de aquellos trabajos realizados durante el Máster que van a ser sujetos a análisis en el siguiente apartado.

3. *Reflexión crítica sobre los proyectos*. En este tercer apartado se someterán a análisis aquellos proyectos que fueron seleccionados y justificados en el apartado anterior, estableciendo las relaciones o posibles relaciones existentes entre los mismos.

4. *Conclusiones y propuestas de futuro*. En este último apartado, se reflejarán las conclusiones resultantes del proceso de análisis, así como se establecerán desde un punto de vista personal aquellas perspectivas de futuro respecto a la profesión docente, en calidad de nuevo aspirante a la incorporación al ámbito de la educación. Este punto, que supone el corolario a la memoria, presenta la doble finalidad de servir de cierre a la etapa formativa, reflejada en el presente trabajo, y establecer desde un punto de vista crítico y reflexivo aquellos aspectos existentes en nuestra visión personal acerca de las perspectivas construidas respecto a la docencia.

Los apartados constituyentes de la memoria, han sido redactados desde un enfoque personal, entendiéndose imprescindible esta condición en cuanto a la consecución del carácter original del documento. En nuestro caso, este enfoque está basado en una concepción de la práctica docente de carácter humanista, tendente hacia el paradigma crítico de la pedagogía, construida a partir de la inserción de los conocimientos

¹ Ver [s.n.]. *Trabajo fin de Máster (68500)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011. [Consulta: 16 de Junio de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68500/index11.html>>

² Ver [s.n.]. *Practicum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula (68504)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011 [Consulta: 16 de Junio de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68504/index11.html>>; [s.n.]. *Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Geografía e Historia (68611)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011 [Consulta: 16 de Junio de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68611/index11.html>>; [s.n.]. *Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia (68630)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011 [Consulta: 16 de Junio de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68630/index11.html>>

adquiridos y la reflexión realizada sobre una profesión que aspiramos ejercer. Desde este enfoque, se discutirá, a rasgos generales, determinados aspectos pertenecientes al ámbito socio-profesional de la docencia –como es la tendencia hacia la tecnificación y *proletarización* de la profesión, con su consiguiente devaluación en la percepción social-, así como otros más concretos y más focalizados en el ámbito didáctico-pedagógico –como la teoría y praxis reflejada en los distintos proyectos incluidos- desde el prisma del paradigma crítico.

Por su parte, la memoria quedará argumentada a lo largo de sus páginas con referencias documentales y bibliográficas, reservándose un apartado al final de la misma a recoger aquellas fuentes consultadas.

Como complemento a la memoria, se incluye un anexo documental compuesto por aquellos documentos que se han considerado interesantes para su, con el objetivo de que sean consultados si se considera pertinente.

Víctor Vela
Zaragoza, Junio de 2012

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

Presentar un marco teórico acerca del concepto de profesión docente resulta una tarea compleja si consideramos la peculiar posición ocupada por esta actividad en el seno de la sociedad. Se entiende, que la construcción de tal marco teórico se plantee desde un punto de vista personal y general, siendo éste el producto de la reflexión a partir de los conocimientos teóricos asimilados durante las sesiones del Máster, y la experiencia vivida durante el periodo de prácticas en el centro educativo. No obstante, la complejidad que presenta el abordaje de tal tarea requiere de una ampliación informativa, a partir de fuentes bibliográficas sobre la materia.

En este sentido, la estructura a utilizar ha sido confeccionada con el objetivo de ilustrar de una forma completa aquellos componentes configuradores de la docencia. Para ello, se ha considerado realizar un esquema dimensional, a partir del utilizado por Fierro³, con el fin de realizar una aproximación teórica lo más completa y coherente, incluyendo la propia experiencia y la reflexión acerca del estado de la cuestión concerniente a la denominada “profesión docente”.

No obstante, como primer punto a tratar conviene matizar esta consideración profesional de la docencia, la cual es discutida, matizada o, incluso negada –al menos de forma plena-, desde el campo de la sociología. En este caso podemos contraponer las conclusiones, respecto a esta consideración profesional, expuestas dentro de este debate, generadas desde los distintos enfoques provenientes de los principales paradigmas sociológicos.

Por ejemplo, para el funcionalismo de Etzioni⁴, la docencia carecería de una profesionalidad plena, puesto que si se caracteriza por la prestación de un servicio social, ser desempeñada desde la vocación, ejercerse desde un marco autónomo legalizado por la formación reconocida, poseer una organización corporativa –gremial, si se prefiere- reguladora del colectivo profesional, identificarse desde una subcultura profesional propia y disfrutar de un prestigio social y una renta diferenciada; no es identificada como una profesión plena por el autor, ya que rasgos como la limitación por la inexistencia de un ejercicio liberal y el alto índice de feminidad, suponen, a su juicio, unos factores que redundan en la falta de compromiso y centralidad, catalogándola de *semi-profesión*, si lo comparamos con la profesión de referencia que es la Medicina. Esta concepción está en consonancia con la definición weberiana de *profesión subordinada*, frente a las *profesiones heterónomas*⁵, definidas por su grado de

³ Se ha confeccionado un esquema adaptado a partir del propuesto por Fierro en su trabajo, FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México D.F.: Paidós, 1999.

⁴ En GUERRERO SERÓN, Antonio. El análisis sociológico del profesorado: Categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 2007. Nº 17.

⁵ En CUENCA, Ricardo. *Las múltiples identidades profesionales de la docencia. III Congreso Pedagógico: “Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida”* [en línea]. [San José]: Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, 2012 [Consulta: 14 de Junio de 2012] <<http://www.colopro.com/congresopedagogico/Congreso%20III/dia2/documento/Las%20m%C3%BAltiples%20identidades%20profesionales%20de%20la%20docencia.pdf>>

autonomía. Aunque dentro del mismo paradigma, Freidson⁶, más en la línea de Max Weber comentada, apunta a que es el grado de autonomía con el que se desempeña el ejercicio profesional, el factor determinante para su consideración, existiendo un gradiente en lo tocante a la docencia, determinado por los diferentes grupos de profesores en función de la etapa educativa en la que se desenvuelve su profesión y el nivel de autonomía de gestión que estos disfrutaban, entendiéndose este concepto como la capacidad de resolver problemas por sí mismo, de forma independiente de una instancia superior. En este aspecto, distintos autores establecen un escalonamiento con distinto número de estadios para considerar el grado de profesionalización en función de esta condición, en relación directa con el proceso de *racionalización* y división del trabajo. Cerda, por ejemplo, simplifica a tres los estadios, definidos como roles de mayor a menor grado de autonomía: roles profesionales, roles técnicos y roles operativos⁷.

Desde la perspectiva marxista –o neo-marxista, si se prefiere–, la consideración profesional se sustenta sobre la funcionalidad de ésta para el establecimiento de la categorización social del grupo que comprende el profesorado, desde un análisis de su pertenencia a una u otra clase. Mientras que algunos estudiosos de esta línea de pensamiento se habla de este grupo socio-profesional como una “*fracción de la pequeña burguesía*”, en palabras de Poulantzas, considerando su función de sostenimiento del aparato ideológico del Estado a partir de su actividad en el aparato educativo; otros ubican a este grupo como conformadores de una “*nueva clase obrera*”, o en una “*contradictoria posición de clase*”, en el caso de Wright⁸, determinándose mediante su posición entre la burguesía y el proletariado, en función del grado de propiedad de los medios de producción, los bienes de organización y los bienes de cualificación.

No obstante, destacamos la tesis de Lawn y Ozga⁹, perteneciente a este paradigma, que defiende lo que denomina como el proceso de “*proletarización del profesorado*”. Su postura se opone a las vistas hasta el momento, concibiendo el profesionalismo como un concepto histórico, complejo y cambiante, que presenta una realidad contradictoria, pues supone una estrategia de control sobre la ocupación por el Estado a partir del monopolio que ostenta sobre su legitimación; pero, por otro lado, también se convierte en un medio de resistencia frente al propio ente estatal. En este aspecto, y como consecuencia del concepto weberiano de *racionalización*, la profesión docente vive un proceso de proletarización que mina su autonomía y, por ende, su profesionalismo, a favor de un mayor control ejercido por parte del Estado. No obstante regresaremos sobre este proceso más adelante.

Tras esta observación, podemos llegar a la conclusión que el análisis sociológico sobre la condición profesional del profesorado, en tanto factor de identidad en su categorización social, es dual: mientras para unos, no se discute la condición profesional de la docencia, considerándose más o menos consolidada socialmente, y caracterizada por un gradiente interno; para otros, se trata de un sector social sometido a un progresivo proceso de proletarización que conlleva la *descualificación* profesional y, consecuentemente, la *desprofesionalización*. En esta línea, con la aceptación del proceso de proletarización, autores como Lorenzo Vicente observan el docente como poseedor de un status socio-profesional definido, mediante la adquisición de su rol a

⁶ En GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

⁷ CERDA, Ana M^a, NUÑEZ, Iván y SILVA, M^a de la Luz. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIE, 1991. Pp. 24-25.

⁸ En GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

⁹ En GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

partir de su formación específica, la experiencia y las expectativas y prescripciones comunes en el grupo profesional¹⁰.

En nuestro caso, y con el fin de centrarnos en una descripción teórica de la práctica docente, se acepta el concepto de profesión, entendiendo éste como el conjunto de los distintos elementos configuradores que componen y/o afectan directa o indirectamente al ejercicio de la práctica docente. En este aspecto, podemos indicar que hacemos uso del concepto de docente desde un punto utilitarista, donde el ejercicio defina al ejecutor del mismo.

Podríamos definir al docente como aquella persona que ejerce la docencia, entendida en cuanto a práctica profesional, aunque trascendiendo de la mera concepción técnica donde se encuadrarían las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el contexto del aula. En este sentido, podemos apreciar la figura del docente desde una perspectiva dual: por un lado, desde su condición funcionarial dentro del Estado, subordinado a los elementos propios de la gestión de la actividad –mediante el establecimiento de la oferta curricular y la organización burocrática-, que en ocasiones puede percibirse como contradictoria por el agente educativo; y por otro, como un agente social, que desarrolla una labor en la sociedad mediante un “trabajo de campo”, viéndose expuesto a las características y problemas peculiares de cada alumno y del resto de los agentes sociales que participan en el contexto del sistema educativo. El docente pues, se convierte en un mediador entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares de una forma directa, suponiendo, en muchos casos, una consideración contradictoria, que puede llegar a manifestarse a partir de una relación conflictual interna en su concepción misma.

Según Fierro, se define como práctica docente “...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”¹¹.

También debemos tener en cuenta que esta práctica es desarrollada en un contexto determinado, con el que el profesor interacciona y que influye en su praxis. Según Hernández, “la actividad del profesor está inmersa en el entramado de interrelaciones complejas que componen la estructura tanto de la institución escolar como de la sociedad en general, por lo que todos los cambios e innovaciones que se han sucedido en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor (...) caracterizada por su complejidad, diversidad y su desarrollo en contextos específicos únicos e irrepetibles”¹².

En este aspecto, y con el objetivo de realizar una aproximación más eficaz, se ha considerado descomponer la práctica docente desde una perspectiva pluridimensional, recorriendo aquellos campos que configuran la labor del profesor en su conjunto. Hay

¹⁰ LORENZO VICENTE, Juan. El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*, 1998. Vol. 9. Nº 1. p. 142.

¹¹ FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. *Op. Cit.*, 1999. p. 21.

¹² HERNÁNDEZ DÍAZ, Adela. “La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana”. En CARNICERO DUQUE, Paulino, SILVA GARCÍA, Patricia y MENTADO LABAO, Trinidad. *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO* [en línea]. [Barcelona]: Grup FODIP. Universitat de Barcelona, 2010 [Consulta: 13 de Junio de 2012] <http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf>

que tener en cuenta que las dimensiones en las que hemos descompuesto la práctica docente, no se identifican con elementos estancos, sino que suponen ámbitos categorizados de una forma teórica que presentan un nivel de interrelación e interdependencia tal que resulta dificultoso en sumo grado su discernimiento, pudiendo percibirse, en algunas ocasiones, como equívoca su interpretación, en tanto que en la definición de cada dimensión, actúan las restantes. Por tanto debemos percibir tales dimensiones como características configuradoras de la profesión, donde se enfatiza sobre unos aspectos u otros que son definitorios de la praxis misma.

En primer lugar, la dimensión personal se centra en la condición del profesor como individuo. Esta dimensión debemos considerarla desde una posición central en el conjunto dimensional que describe la práctica docente, debido a su omnipresencia en cuanto a su efecto modelador e influencia sobre el resto, imprimiendo una base conductual y actitudinal que está presente en la caracterización de las demás dimensiones y, por ende, del conjunto de la práctica docente

Debemos considerar al docente como un individuo con características propias y subjetivas, cuyas acciones son determinadas por aquellas cualidades y dificultades, ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones que definen su identidad personal y que deben tenerse en cuenta, ya que suponen una impronta a partir de la relación educativa con sus alumnos, en primer término, y con el resto de la Comunidad Educativa.

En este aspecto, podemos considerarla una dimensión eminentemente humana, desde la lógica que la práctica docente es una práctica humana en su conjunto, desarrollada entre humanos, y en tanto humanos, subjetivos, únicos e irrepetibles.

La unicidad de los rasgos personales del profesor y la impronta de su experiencia educativa, suponen unos elementos de gran importancia desde la posibilidad que éste pueda convertirse en un modelo de identificación positivo para el alumno, desde una perspectiva muy relacionada con el carisma, pero desde la posición responsable y consciente que exige el rol ejercido dentro del grupo. En este sentido, Morales Vallejo, incide en la importancia que supone para la eficacia en los procesos educativos la existencia de un modelo de identidad presente en la figura del profesor¹³, facilitando ciertos factores relacionados con el aprendizaje por imitación, mediante el mantenimiento de una relación positiva y motivadora con los alumnos en el contexto del aula.

Este aspecto, aunque no necesita de justificación por su propia definición, ha sido observado y experimentado a lo largo de toda la etapa personal desde el rol de alumno, y de forma explícita, a partir de una observación activa, durante el periodo dedicado a las prácticas en el centro educativo. Más allá de la simple relación pedagógica mantenida por el profesor con sus alumnos, se observa una relación personal, producto de la propia interacción cotidiana en el aula. El profesor, desde su rol, imprime su carácter a partir de su conducta de forma voluntaria e involuntaria, así como los alumnos, existiendo una adaptación mutua. Esta adaptación puede variar en función de la fuerza del carácter del profesor o del grupo, preponderando uno u otro. Por ejemplo, un docente, de talante autoritario, tenderá a marcar las normas de una forma más firme y

¹³ MORALES VALLEJO, Pedro. *El profesor educador* [en línea]. [Madrid]: Universidad Pontificia de Comillas, 2010 [Consulta: 18 de Junio de 2012] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>>

con menor apertura a la negociación, que otro que tienda hacia la indiferencia o, el que promueva un estilo democrático en el aula.

En este sentido, no debemos olvidar que el trato, tanto en el aula, como en otros espacios del contexto en el que se desarrolla la práctica docente, se realiza entre personas y, por tanto, se debe obrar en consecuencia. El establecimiento de una actitud empática y abierta al diálogo, contribuye a conseguir tanto un buen clima institucional como una óptima experiencia educativa.

En la dimensión institucional, consideramos al profesor en el contexto del sistema educativo, teniendo como ámbito de acción concreto el centro donde ejerce su actividad. En este ámbito, el docente se convierte en un mediador entre el proyecto educativo estatal y la sociedad, entendiendo ésta, por la participación de todos los agentes sociales que conforman la Comunidad Educativa, además de las instituciones externas con las que se lleva a cabo una relación de carácter socio-cultural.

En esta dimensión quedan insertas aquellas relaciones de carácter más oficioso, que se dan lugar en el seno de la Comunidad Educativa, centrándonos en los aspectos concernientes a la gestión escolar, entendiendo esta como “*el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos con la puesta en práctica del proceso educativo*”¹⁴. Este tipo de relaciones son las mantenidas por los órganos de gobierno en los diferentes niveles dentro del sistema escolar. En estos órganos, el profesorado, posee una conformación y/o representación determinante -pues suelen tener asegurada la mayoría en la toma de decisiones, sobre padres alumnos o personal administrativo-, como máximos expertos en la materia educativa, teniendo un papel protagonista en la gestión de todos los ámbitos que constituyen la marcha cotidiana del centro educativo, a partir de las relaciones mantenidas con el resto de los componentes de la Comunidad Educativa. Este hecho se asienta sobre la base del reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional¹⁵.

De entre los distintos órganos de gobierno existentes en los centros educativos, el Claustro cobra una consideración central en nuestra visión centrada sobre la figura del docente, pues supone el órgano corporativo del profesorado por excelencia, que reúne a la totalidad de los profesores del centro en un órgano colegiado.

La impronta profesional de la docencia, en su preponderancia aceptada y reconocida como máximos expertos en los asuntos concernientes a la gestión escolar, marca las directrices de algunas de las características institucionales más influyentes en la propia práctica docente, tales como las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas socializados en la estructura gremial; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones y normativas laborales, provenientes de un sistema más amplio -el sistema educativo- y que penetran en la cultura escolar, concretándose, dentro de los límites marcados que marca esta instancia superior, la personalidad y características propias de cada centro educativo. El establecimiento de estas características, es fruto de la personalidad de los actores participantes en la vida del centro, creándose una comunidad. Este compendio -establecido dentro de los márgenes de la institución superior- supone un factor identitario propio de cada centro, quedando reflejado en los documentos oficiales que lo definen, cobrando su refrendo oficial a partir de su fijación

¹⁴ FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. *Op. Cit.*, 1999. p. 23.

¹⁵ GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

por escrito en un documento legal, como es el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular, el Reglamento de Régimen Interior o el Plan de Convivencia, por poner algunos ejemplos.

Por otro lado, entrarían aquellos factores que condicionan la práctica docente desde el plano jurídico-institucional, y que limita ésta a partir de la programación de un rol docente –definido por Cerda como *rol asignado*¹⁶–, a partir de mecanismos como la formación, las condiciones de empleo y trabajo, los planes y programas, los sistemas de supervisión..., así como la tendencia institucional al refuerzo de los órganos unipersonales de gestión, como es la figura del director¹⁷. Una figura reforzada que tienden a limitar la preponderancia anteriormente comentada, determinando un factor más en los recortes en cuanto a la autonomía del profesor, condicionante del proceso de *proletarización*.

En otro orden, también cabe nombrar otros aspectos que entrarían dentro de esta dimensión, no tan relacionados con el sistema existente de relaciones establecido en el espacio del centro educativo, pero sí de forma bastante directa con la práctica docente y la institución educativa. A lo que nos referimos es la factores como son las condiciones de empleo –salariales, horarios, condiciones materiales...– y las posibilidades existentes de promoción y desarrollo profesional. Este tipo de factores influyen de forma directa sobre el docente y, por ende, en su práctica; además de en lo concerniente a la creación de un idóneo clima institucional¹⁸.

Como tercer ámbito, en la dimensión interpersonal pretendemos centrarnos en la práctica docente como una praxis basada en las relaciones. En la dimensión anterior hemos hablado acerca de las relaciones existentes a partir de los cauces oficiales en el contexto institucional pero, limitarnos a ese ámbito relacional daría una visión incompleta de una práctica que, en su conjunto, se basa en una compleja red de interacciones sociales y humanas que se dan lugar en ese gran espacio de socialización que es el centro educativo. En este sentido, los docentes se relacionan principalmente con personas, aunque también con otros ámbitos impersonales con los que el profesor mantiene una relación dialéctica.

La relación mantenida con los alumnos no se centra solamente en lo puramente académico, sino que el profesor debe ser consciente de la realidad del entorno que rodea al alumno. En este sentido, entra en juego la acción tutorial, que permite la relación directa con las familias, suponiendo el principal aliado en el planteamiento de la acción educativa, y valorando la diversidad existente entre los alumnos, mejorando la experiencia educativa de estos.

Por otro lado, es importante la relación mantenida con los colegas de profesión. En este sentido, el centro educativo, también se convierte en el espacio de socialización profesional por antonomasia, donde el docente desarrolla su *feed-back* particular a partir del intercambio de saberes, normas, tradiciones y costumbres en el oficio. Supone, por tanto, un espacio formativo para el profesor, mediante el intercambio de experiencias e

¹⁶ Cerda contrapone este rol, al rol deseado -aquel pretendido por el docente- y al rol asumido –un rol intermedio que entra dentro de las posibilidades de margen entre el asignado y el deseado-. En CERDA, Ana M^a, NUÑEZ, Iván y SILVA, M^a de la Luz. *Op. Cit.*, 1991. p. 27.

¹⁷ Interesante es la observación de Bernal sobre la evolución del sistema de gestión en el plano legislativo español, en BERNAL AGUDO, José Luis. *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006. pp. 174-194.

¹⁸ CERDA, Ana M^a, NUÑEZ, Iván y SILVA, M^a de la Luz. *Op. Cit.*, 1991. pp. 26-27.

informaciones entre colegas. Guerrero Serón enfatiza en la importancia de la *sala de profesores*¹⁹. Un espacio que desempeña un papel de gran importancia en los procesos comentados, pues supone un lugar privilegiado de reunión libre de colegas, donde se manifiestan y liberan en un clima no sujeto al encorsetamiento normativo -como pueden ser las reuniones de Claustro o Juntas de Evaluación-, las tensiones acumuladas, al tiempo que se da lugar el intercambio de informaciones relativas a los ámbitos de intervención concernientes al profesorado –profesional, sindical, académico y social²⁰-, o se dan lugar conversaciones de evasión de temas triviales o profundos, característicos de la relación humana existentes entre los profesores.

No obstante, hablando desde la experiencia vivida, tomamos el concepto de *sala de profesores* al que se refiere Guerrero Serón, de una forma metafórica, no reduciendo el espacio de socialización libre del profesorado a una única dependencia del establecimiento educativo. En este aspecto, la cafetería, como un espacio más amplio; o los diferentes departamentos de especialidad, como uno más íntimo; suponen también otras *salas de profesores* existentes, frecuentadas por unos u otros profesores, conforme a sus preferencias, comodidad, afinidad, o alternando con otras en función de sus intereses particulares.

En otra dimensión, son valorables las relaciones mantenidas con las autoridades o la comunidad, de manera oficiosa –como ya hemos comentado anteriormente- o de manera más informal, que en muchas ocasiones trascienden del mismo contexto del centro; pero el profesor también mantiene relaciones con otros actores no propiamente personales, como son el conocimiento, la institución, la sociedad en su conjunto o sus propios valores personales e institucionales, en una relación dialéctica que enriquece tanto la experiencia formativa propia como la experiencia educativa de sus alumnos.

El conjunto de estas relaciones tiene un carácter complejo, en tanto que los actores educativos poseen su propia idiosincrasia personal, existiendo una gran diversidad en cuanto a las características, objetivos, intereses, concepciones, creencias... que definen la personalidad de cada individuo o grupo.

Esta diversidad de relaciones queda entretejida constituyendo un ambiente de trabajo definitorio y propio en cada centro, representando el clima institucional, en permanente construcción, en el seno del establecimiento educativo. En este aspecto, se pueden observar diferentes espacios de participación y estilos de comunicación; conflictos y resoluciones de éstos, además del tipo de convivencia y el grado de satisfacción de los distintos componentes de la Comunidad, respecto a las relaciones mantenidas.

La importancia de esta dimensión subyace en la influencia que ejerce sobre la disposición y el desempeño del ejercicio docente, así como en el plano de las actividades llevadas a cabo en el centro educativo general, siendo los alumnos los máximos afectados por el buen o mal clima institucional que se vive en el centro, a partir de su experiencia educativa.

Un buen clima institucional requiere de un esfuerzo y compromiso colectivo por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa con el objetivo de sacar el proyecto educativo adelante de la forma más satisfactoria posible. En este aspecto,

¹⁹ GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

²⁰ Según la catalogación de Barton y Walker, en GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

supone de vital importancia el diálogo, el respeto y la disposición; como actitudes para el mantenimiento de una comunicación que lleve a la conformación de un clima institucional idóneo.

Por otro lado, en la que denominamos dimensión social, inscribimos al docente en su contexto histórico, geográfico, político, económico, social y cultural, con el que debe mantener un constante diálogo para comprenderlo –y comprenderse–, cobrar conciencia, recoger las demandas existentes y aplicarlas a su praxis, con el fin de ajustarla para asegurar su alcance social. Fierro define esta dimensión de la práctica docente como la referida al “*conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales*”²¹.

En esta dimensión quedaría encuadrada la autorreflexión y autoevaluación del docente hacia su propia praxis, y sus perspectivas a nivel personal y profesional, tomando conciencia del contexto histórico en el que se desenvuelve su acción y las presiones ejercidas por los agentes sociales participantes en el sistema educativo. Esta reflexión debe ir dirigida hacia los *qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde y por qué*, que deben suponer un ejercicio reflexivo previo en cuanto al planteamiento del ejercicio docente en cuanto servicio social.

Pretendemos dotar a esta dimensión de un carácter capital, ligándola directamente con cualidades de carácter humanista, como son los conceptos de vocación y compromiso social, desde nuestro punto de vista, unidos en una profesión que trasciende de una visión funcionalista de la misma en el tejido de la producción, como es la docencia. El docente debe poseer estas dos características para ser consciente la transcendencia de su labor. Una labor que se basa en una función social de servicio a la comunidad y que se lleva a cabo con la participación de la misma. En este aspecto, no cabe el lugar de un agente impermeable a los problemas existentes en su contexto, aséptico en su labor de enseñante, ya que su labor no sería educadora. El profesor debe convertirse en mediador entre la sociedad y el alumno, introduciendo al alumno en su realidad social viéndola y viéndose en ella, desde una concepción antropológica de la pedagogía²².

Esta labor, implícita en la función educadora y social del profesor, debe estar presente en el conjunto de la docencia, no obstante, en la condición de profesor de Ciencias Sociales, parece existir un compromiso mayor en cuanto al tratamiento directo de esta problemática.

Con la dimensión didáctica, llegamos al ámbito más propiamente pedagógico, refiriéndose al rol desempeñado por el profesor, como agente responsable en su múltiple papel de orientador, director, facilitador y guía en la interacción con los alumnos desde la mediación del saber colectivo culturalmente organizado, durante las actividades ejercidas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella. No obstante, en esta dimensión podríamos incluir una triple función del docente:

²¹ FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. *Op. Cit.*, 1999. p. 33.

²² Esta afirmación está presente de forma implícita o explícita en la obra de Paulo Freire, un referente en mi concepción de la educación. Por ejemplo ver FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2000. Pp. 9-26.

una función propiamente docente, que describiría el papel del profesor en el aula; una función de apoyo al sistema educativo y una función dedicada a la investigación²³.

Recogiendo el dicho popular “*cada maestrillo tiene su librillo*”, definimos en buena medida la realidad de esta dimensión, puesto que, si la dimensión institucional marca los márgenes y orienta las directrices a tomar en la metodología a aplicar, cada profesor imprime su marca personal en su praxis docente. Esta realidad la vemos reflejada en las metodologías aplicadas, el diseño de actividades, los recursos seleccionados, los temas a los que se presta mayor atención, la forma de evaluar...; pero también la atención a las demandas sociales del contexto en el que desarrolla la acción educativa, o a los intereses de los propios alumnos, recogidos a partir de la interacción dialógica con estos actores. Estos factores que conformarían la dimensión didáctica del profesor, están marcados por el carácter personal del mismo, definiendo de forma individual e intransferible, una experiencia educativa única.

Esta dimensión es parte configuradora -como las demás- de la identidad profesional y personal de cada docente. No obstante, las tendencias observadas han llevado a algunos autores a etiquetar determinados modelos de docente, en función de los factores en los que se enfatiza en el momento de entender la práctica, o de ejercerla desde el rol correspondiente de profesor.

Distintos expertos desde el campo de la pedagogía, han establecido distintas categorizaciones a este respecto, en estrecha relación con la formación recibida. Davini, habla de tres tradiciones: normalizadora, académica y eficientista; por su parte, aunque de forma coincidente, Feinman-Nemser identifica cinco orientaciones conceptuales: académica, práctica, técnica, personal y crítico-social; Dorfsmann, por su parte, establece cuatro dimensiones, también equivalentes: académico-disciplinar, técnico-pedagógica, crítico-social y comunitaria, y personal-reflexiva²⁴. De una forma más concreta, Ricardo Cuenca, establece dos categorizaciones en función de las dimensiones de profesionalismo –relativo a los aspectos técnicos, el saber especializado, las destrezas propias de la enseñanza- y profesionalidad –relación de la profesión con la sociedad, valor que ésta le asigna y la responsabilidad social de la educación-²⁵. Desde la perspectiva del profesionalismo, Cuenca habla del docente técnico, el modelo más tradicional, basado en una concepción positivista del conocimiento científico que establece una jerarquía entre conocimiento y trabajo, y tiende a valorar el aprendizaje en función de los resultados; el docente reflexivo, mantiene una racionalidad práctica que le hace adoptar una concepción pragmática del conocimiento científico y reflexiva de la práctica y la reflexión de la práctica profesional, valorándose el papel de la investigación en el contexto de la interacción, y reconociendo el aprendizaje como un proceso guiado por criterios normativos e innovaciones de la propia práctica; el docente intuitivo, que establece la intuición como modo de conocimiento, acompañando la reflexión; y el docente crítico, concibiendo al profesor como intelectual crítico cuya finalidad es la de aportar un proyecto político en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita transcender la mera reflexión en función del significado de la acción educativa como acción emancipadora.

²³ Ver SARRAMONA LÓPEZ, Jaume, NOGUERA ARROM, Joana y VERA VILA, Julio. ¿Qué es ser profesional docente? *BIBLID*, 1998. N° 10. p. 105.

²⁴ DORFSMANN, Marcelo I. *La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información* [en línea]. [Murcia]. RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia, 2012. N° 6. Año XI [Consulta: 12 de Junio de 2012] <http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf>

²⁵ CUENCA, Ricardo. *Op. Cit.*, 2012

La experiencia en el centro ha demostrado como esta dimensión condiciona de una manera notable la experiencia educativa de los alumnos, quedando patente en la actitud mantenida en el aula, su trabajo y los resultados obtenidos. En este particular, el estudio comparativo realizado con motivo de alguna de las asignaturas del Máster –el cual será comentado más adelante–, ha permitido la observación sobre los efectos de la metodología didáctica llevada a cabo por dos docentes. En este particular, se ha observado una estrecha relación entre las variables *trabajo-actitud-resultados* de los alumnos, en relación al trinomio *metodología-experiencia-comunicación* del profesor, quedando patente la interrelación de las distintas dimensiones comentadas, que tienen su producto más importante, desde nuestro punto de vista, en la experiencia educativa vivida por los alumnos.

La dimensión actitudinal es la última a comentar desde nuestra categorización de la práctica docente. Aunque recoge aspectos ya nombrados en otras de las dimensiones, se debe observar el énfasis en la reflexión sobre los valores y conductas, las formas en la que se resuelven los conflictos, y las opiniones expresadas en los diálogos entre los distintos actores presentes en la comunidad del centro. Estos aspectos constituyen por sí mismos una experiencia formativa.

En este aspecto, encuadraríamos varios ámbitos configuradores de esta dimensión: el sistema de valores particular del docente; el institucional incluido en distintos ámbitos dentro de los diferentes niveles del sistema educativo; y el social, determinado por el contexto histórico, social, político, económico y geográfico en el que se desarrolla la práctica docente.

En el primero de ellos, nos referimos a aquellos juicios, creencias y actitudes que están presentes en la cosmovisión de cada profesor, y que son manifestados de forma explícita o implícita, en las relaciones mantenidas durante su ejercicio. Este sistema está en directa relación con la dimensión personal de la que hemos hablado en primer lugar, suponiendo rasgos identitarios y definitorios del docente, afectando a todos los demás campos a partir de su actuación determinada por su particular forma de ver el mundo, valorar las relaciones humanas, el conocimiento y la función de guía durante la acción propiamente educativa.

El sistema de valores institucional es aquel determinado por la normativa presente en el contexto docente en sus distintos niveles, componiendo el compendio de reglas explícitas e implícitas y las sanciones que organizan la vida en los centros educativos, imprimiendo un carácter propio, a partir de la concreción y valoración de las mismas, suponiendo un rasgo más de la identidad colectiva de la Comunidad Educativa. En este aspecto, podemos hablar desde los paquetes curriculares concretados en los distintos niveles –nacional, autonómico, del centro y por el profesor en su programación–, a las normas de convivencia, o el Reglamento de Régimen Interior de cada centro educativo.

En último lugar, el sistema de valores social, existente en el contexto, es un rasgo a considerar que puede afectar tanto a la praxis del profesor como a la experiencia educativa de los propios alumnos. Se trataría de aquel sistema que comparte la sociedad, a nivel general y la comunidad del entorno del centro, en un nivel más específico, existiendo una gran diversidad en dependencia de la realidad que rodea al centro.

Estos diversos sistemas de valores pueden ser distintos y opuestos, pudiendo entrar en conflicto. Como consecuencia, cabe considerar la necesidad de desvinculación del profesor en algunos aspectos relacionales que tienen su razón de ser el contexto donde

se desarrolla la profesión docente, en tanto que ésta, como se ha visto, supone una práctica de carácter social, afrontando la diversidad desde la flexibilidad, la asertividad, la empatía, el compromiso con su labor; o resumiendo, en palabras de Morales Vallejo, desde el sentido común²⁶, clave para la obtención de una buena relación educadora con los alumnos en la actividad más puramente pedagógica, suponiendo éstos los contenidos más relacionados con la labor educadora del docente, frente al resto que constituirían el núcleo más formativo. No obstante no debemos asimilar esta dualidad desde un enfoque dicotómico, sino al contrario, ya que compone el conjunto de la experiencia educativa.

Hasta aquí hemos pretendido establecer un marco teórico general de la profesión docente. No obstante, este marco quedaría incompleto sin una observación del contexto actual donde se desarrolla la acción educativa del profesor. En este sentido cabe hacer mención al momento histórico que vivimos y que supone aquel más cercano al que nos encontraremos en nuestros primeros pasos en esta actividad profesional. Conforme a esto, se pretende esbozar aquellos aspectos que serán tratados más a fondo en el capítulo dedicado a las conclusiones y perspectiva de futuro de la presente memoria.

El fenómeno de la mundialización que ha extendido las relaciones de interdependencia a un nivel global en el seno de una estructura capitalista de corte neoliberal, ha transformado sobremanera la actividad docente. La praxis percibida desde nuestra etapa personal desde el rol de alumno, tiende a alejarse de la observada durante la experiencia vivida en el centro. Nuevos actores aparecen pretendiendo erigirse como protagonistas en la experiencia educativa de las nuevas generaciones, nativas de hecho en la Sociedad del Conocimiento²⁷. Estos nuevos actores llegan de la mano de la tecnología, que ha tomado posiciones en todos los ámbitos de nuestra cotidianeidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), suponen un recurso que pretende desplazar a la tradicional pizarra o el libro de texto, soportes tradicionales del saber escolar. Como casi todo en los últimos tiempos, estos ingenios llegan de forma repentina y lo hacen para quedarse, generando, en muchos casos, una desorientación que requiere de un periodo de adaptación por parte del humano.

En estos momentos, vivimos ese periodo de adaptación inevitable a la incorporación de estos nuevos artilugios que han transformado nuestras vidas y, la forma de formarnos en saberes disciplinares y actitudinales, de forma particular en el ámbito que nos ocupa.

Si las antiguas generaciones de alumnos disponíamos de un acceso limitado a la información; las nuevas, nativas en la Era Digital, disponen de todo un mundo de informaciones, en constante revisión y crecimiento, a un solo *click*. Los efectos de esta revolucionaria nueva realidad, pueden ser positivos desde una primera impresión aséptica y objetivista, no lo son tanto si tenemos en cuenta este periodo de adaptación que hemos comentado, existiendo una problemática inherente a él que limita tales aspectos beneficiosos.

Esta transformación cala en el sistema educativo de una forma evidente, obligando, más que demandando, al docente a una transformación de su praxis. Deja de tener sentido el tradicional “docente-vocero” que cuasimonopolizaba la información

²⁶ MORALES VALLEJO, Pedro. *Op. Cit.*

²⁷ Para un acercamiento a los conceptos de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento, ver KRÜGER, Karsten. *El concepto de sociedad del conocimiento* [en línea]. [Barcelona]: Universidad de Barcelona, 2006 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>>

educativa, limitándose a transmitir una información, en muchos casos, de carácter inamovible durante gran parte de su carrera, o reduciendo su función a reproducir las interpretaciones de letra impresa dominada por las editoriales de libros de texto, fomentando un aprendizaje casi exclusivamente memorístico. Esta nueva realidad requiere de un “docente-guía”, mediador entre la información que sobresaeta el mundo en que vivimos y que produce una sensación de angustia y desorientación cuando pretendemos adentrarnos en el conocimiento del mundo en que vivimos. En este sentido, el alumnado, en cuanto personas que dan sus primeros pasos en esta odisea, suponen una población de riesgo, por ello, la labor del docente es la de servir de asidero en su particular camino en la construcción del conocimiento. En este sentido, consideramos que la praxis docente debe ir más dirigida hacia la procedimentalidad, la motivación por aprender y la reflexión crítica, sobre una información que está más que presente en este mundo hipertecnologizado, con el fin de proporcionar a los alumnos la oportunidad de desarrollar un aprendizaje plenamente significativo y comprensivo, orientado hacia su incorporación, desde una posición autónoma crítica y en permanente revisión, a la vida adulta en sociedad.

Pero ¿qué posibilidades existen para que esta transición se haga de forma plenamente satisfactoria? Ciertamente, podemos observar un conflicto evidente entre las necesidades de adaptación y la tendencia general en el sistema educativo. Desde nuestro punto de vista, este nuevo modelo requiere de unos profesores concienciados con su profesión y las posibilidades de desarrollar su praxis en un margen más amplio que el ofrecido por la regulación del sistema educativo actual. En este caso, la tendencia es contraria a la demanda. Si recuperamos la tesis de Lawn y Ozga comentada anteriormente, podemos arrojar luz sobre la situación actual. Estos autores denuncian el proceso de proletarianización que está viviendo el profesorado, a partir de la tendencia burocratizadora y racionalizadora del Estado, mediante el proceso de división del trabajo. Este proceso se hace patente en el refuerzo de las tareas organizativas – reforzando la figura del director, entre otros aspectos ya comentados-, la supervisión del profesorado, el refuerzo de las estructuras de carrera o el control de los niveles de promoción; que progresivamente va eliminando la cualificación profesional del profesorado a partir de su reducción de autonomía en su trabajo mediante la exclusión de las tareas propiamente conceptuales de su trabajo y el reforzamiento en el control en la gestión y la destreza propia de la actividad. Como resultado se da lugar un proceso paulatino de *descualificación* por el desplazamiento del profesorado a una nueva posición en la estructura laboral y de su relación con el objeto y producto de su trabajo. En este aspecto, las TIC vienen a agravar el problema, puesto que su introducción repentina, obliga a una *recualificación* del profesorado, contribuyendo a su *descualificación* y, por ende, a su *desprofesionalización*.

Este proceso empuja hacia una tendencia a la tecnificación de la práctica educativa. Vaciando ésta, en cierta medida, de las labores intelectuales del docente, a partir del estrechamiento de márgenes de maniobra. Los efectos que nos atrevemos a vaticinar, son negativos, tanto para el profesorado –con aspectos como el padecimiento del *burnout* debido a la intensificación del trabajo, según Apple²⁸; o una pérdida de status y por tanto de reconocimiento y percepción pública, en una profesión que la requiere por su importancia social-, como en el resentimiento en la calidad de la educación, a partir de la adopción de un enfoque tecnocrático de la enseñanza –fomentado en la formación

²⁸ GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

del profesorado y la pedagogía aplicada en el aula²⁹ - que redundaría en una formación acrítica y, en cierta medida, deshumanizada. En este sentido, destacamos a autores como Giroux, que reclaman el reconocimiento del profesor como un *intelectual transformativo*³⁰, denunciando esta tendencia “desprofesionalizadora”, y reclamando la tendencia opuesta, recalcando el papel del profesor en cuanto agente social, encargados en la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre.

²⁹ GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 2001. Nº 15. pp. 62-64.

³⁰ GIROUX, Henry A. *Op. Cit.*, 2001. pp. 60-66.

2. Justificación de la selección de proyectos.

Este apartado será dedicado a la descripción y justificación de su naturaleza de los proyectos seleccionados para su posterior análisis en cuanto a la relación existente entre los mismos. Desde este planteamiento, se indicarán cuáles han sido cada uno de los proyectos y por qué han sido diseñados de esa determinada manera, además de realizar una explicación descriptiva que puede ser ampliada a partir de la consulta de cada proyecto en la sección de anexos.

En nuestro caso, los proyectos realizados durante el Máster, y seleccionados para su análisis y posterior reflexión crítica en el presente documento, son los siguientes³¹:

1. Unidad Didáctica: *“Entre dos Milenios. La Sociedad Global del Siglo XXI”*.
2. Proyecto de Innovación Educativa: *“Enseñar a aprender Historia: El análisis asistido en la relación presente-pasado como instrumento para la construcción del pensamiento socio-histórico”*.
3. Estudio Comparativo.

Los proyectos citados corresponden a distintas partes evaluables de distintas asignaturas componentes de la estructura del Máster para la Formación del Profesorado impartido por la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2011-2012. En este caso, los tres han sido realizados durante el segundo cuatrimestre del mencionado Máster, y más concretamente, como fruto de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas en el IES Miguel de Molinos, tomando forma como partes constituyentes de las memorias de los *Practicum II* y *III*.

En primer lugar, la unidad didáctica fue elegida en su momento como parte de la programación didáctica elaborada por el centro educativo para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo perteneciente al currículo de 1º de Bachillerato del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Su elección vino determinada por las siguientes causas:

1. Momento del curso. El periodo en el que se llevaron a cabo las prácticas, comprendía entre el 13 de Marzo y el 26 de Abril, con lo que debemos tener en cuenta que la programación del curso ya estaba avanzada.
2. Tema tratado. El tema a tratar nos resultó de gran interés desde una perspectiva personal. A partir de él podíamos poner en práctica distintos conocimientos de carácter disciplinar –como el tiempo histórico, el tratamiento del espacio o el concepto de cambio histórico- que permitirían un importante ensayo en nuestros primeros pasos en la práctica docente. Asimismo, la transversalidad ofrecida por un tema de estas características, supuso un reto en su diseño.
3. Actualidad. El contexto de crisis actual, percibida a nivel económico, político, social y cultural; nos animó a tratar el tema, aportando una reestructuración del mismo con el fin de conseguir una motivación relacionada por la curiosidad de los alumnos por un proceso que están viviendo y, del cual poseen ciertos conocimientos previos provenientes de la educación no formal. Por otro lado, el enfoque desde la actualidad y la aplicación del método regresivo, permitían la posibilidad de intentar conformar una

³¹ Los proyectos mencionados han sido incluidos en la sección ANEXOS de la presente memoria.

explicación del proceso histórico desde un punto de vista social y global, exponiendo la visión en la que la sociedad es el único sujeto y objeto de cambio histórico y, por consiguiente, la sociedad actual es el producto de su devenir en la historia.

4. Relación con el resto de trabajos. En el diseño de la unidad se tuvo en cuenta la inclusión del resto de trabajos que requerían su relación. En este aspecto, el diseño responde a la adaptación de la unidad didáctica desde la necesidad de llevar a cabo el resto de prácticas durante el tiempo dedicado a su impartición.

La unidad didáctica trabajada tiene por título *“Entre dos milenios. La sociedad global del siglo XXI”*. Se caracteriza por el abordaje de los cambios, tendencias y fenómenos que han definido la sociedad actual a partir de 1945. En su planteamiento, no trataba explícitamente aspectos políticos, reservado a otra unidad dentro de la programación didáctica del departamento, limitándose a lo social desde un punto de vista fenomenológico. En su diseño, decidimos expandir el periodo hasta la actualidad misma, convirtiéndose la coyuntura de crisis un punto de referencia para abordar todo el proceso, además de introducir aspectos ya tratados en otros temas anteriores para facilitar la asimilación de los nuevos, a partir de un aprendizaje constructivo. Por otro lado, la aplicación de un método basado en la alternancia progresión-regresión, permitía coadyuvar al alumno en el proceso de asimilación de conocimiento desde un aprendizaje de carácter significativo.

Quizá, una de las máximas fortalezas que se encontró en el tema fueron las oportunidades que presentaba en cuanto al tratamiento de diversos aspectos que permitían dar a la unidad didáctica un enfoque transdisciplinar. En este sentido, a partir de su estructura, se tratan conceptos teóricos a partir de tendencias analizadas, como el ciclo demográfico, la estructura productiva, los movimientos migratorios o el crecimiento urbano; así como procesos fenomenológicos, como la sociedad de consumo o los nuevos movimientos sociales, que tratado en conjunto suponen una oportunidad de relación interdisciplinar en la estructura cognitiva del alumno, así como una oportunidad también, en su construcción desde una visión global y coherente del marco histórico-cultural y social en el que viven y del que forman parte.

Respecto a este enfoque, se ha tenido en cuenta lo expuesto por Prats, desde su frase en la que afirma que *“en la enseñanza/aprendizaje los contenidos se establecen como una relación, y lo que se desea enseñar, como un conjunto de relaciones funcionales”*³², y respecto a lo tocante a la didáctica de las Ciencias Sociales, cuya sustantividad reside en *“...procesar adecuadamente (en una relación pedagógica) los resultados de las ciencias sociales conformadas académicamente (por ejemplo: el tiempo histórico, el espacio geográfico, las interacciones sociales, las comunicaciones o transacciones económicas, la organización del poder político)”*³³. Esta interconexión se realiza a partir de núcleos conceptuales constituidos por las propias interrelaciones disciplinares³⁴, que

³² Ver PRATS CUEVAS, Joaquim. Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2000. Nº 24, pp. 7-18.

³³ *Ibid.*

³⁴ En este sentido, Prats propone como núcleos conceptuales de las Ciencias Sociales: Observaciones y descripciones de la sociedad y de las instituciones sociales en el presente y en el pasado; delimitación del problema del sujeto de las formaciones sociales, así como su influencia sobre las mismas; análisis de los mecanismos y procesos de transformación o de intervención en la sociedad, con una especial atención a las cuestiones derivadas de la dicotomía acción/inacción, y de la estructura de poder; procesos de

son especialmente de fácil articulación en un tema de Historia social como el tratado. Desde este punto de vista, podríamos tratar a partir de la relación educativa, contenidos propios –o identificables– con otras disciplinas como la Geografía humana –a través de los contenidos ya comentados–, la Economía –desde el tratamiento de conceptos relacionados con las doctrinas, fenómenos y procesos, insertos en la unidad didáctica– o la Historia del Arte. No obstante, el tratamiento de los distintos ámbitos que componen la unidad didáctica se realiza de forma transversal, sin alejarnos de la visión histórica de estos procesos, fenómenos o tendencias; y desde la observación, análisis y reflexión sobre la problemática generada. En este último caso, se hace incidencia en la problemática relacionada en torno a ellos como parte del enfoque del tema, además de ofrecernos un contexto interesante para el trabajo sobre la educación en valores. Así, por ejemplo, el planteamiento de las tendencias configuradoras de la sociedad actual, queda ilustrado por enunciados que constituyen una síntesis de la transversalidad, el método a partir de saltos diacrónicos, y en análisis y valoración de la problemática actual³⁵. De esta manera, se han discutido temas de transcendencia como la contaminación, la superpoblación, la desigualdad..., entre otros. Permitiendo al alumno reflexionar sobre ellos y expresar su opinión a partir de su propio análisis.

En general, el planteamiento de la unidad didáctica, está articulado conforme a la metodología explicitada en el proyecto de innovación, en el que se plantea una combinación entre la pedagogía histórico-cultural y la pedagogía crítica, como veremos más adelante.

El proyecto de innovación educativa, se basa en una propuesta metodológica personal para el tratamiento de la disciplina histórica en las aulas de secundaria. Su selección particular para la presente memoria se debe principalmente a:

1. Propia filosofía de la práctica docente. En este proyecto de innovación, se ha intentado plasmar nuestra idea de práctica docente en cuanto a eficacia, fines marcados y función social. Por tanto, es definitorio y un rasgo de identidad aproximado de nuestro *rol deseado*³⁶ en cuanto a la praxis pedagógica. Esta visión es la construida a partir del contraste entre lo aprendido en las sesiones, la experiencia vivida en el centro educativo y las propias inquietudes intelectuales, derivadas de una cosmovisión personal. Su planteamiento tiene su razón de ser en la oportunidad disfrutada en la experimentación, además de la motivación desarrollada desde la posibilidad de llevar a cabo un proyecto en el que se cree.

selección que establecen peculiares cadenas causales y obligan a refinar el clásico concepto de causalidad; estudio de los niveles de riesgo como elemento fundamental en la estructura social; estructura de las comunicaciones como componente social; y descripción de la “civilidad”. V. *Ibid.*

³⁵ Véase, por ejemplo, parte de los contenidos conceptuales de la unidad didáctica incluida en ANEXOS: “La transición demográfica: Del Baby boom al decrecimiento. La nueva estructura productiva: De la “muerte del campesinado” a la deslocalización. El crecimiento urbano: Del éxodo rural al “éxodo internacional”. La expansión de la educación: De la educación para unos pocos a la democratización de la educación. La consolidación de la sociedad de consumo. El cambio de mentalidad: De las conciencias de clase al individualismo”.

³⁶ Según la definición de Ana María Cerda, “...formado por todas aquellas pautas elaboradas por el propio docente, y que quisiera llevar a la práctica, independientemente de que coincidan o no con el rol asignado y el rol asumido”. En CERDA, Ana Mª, NUÑEZ, Iván y SILVA, Mª de la Luz. *Op. Cit.*, 1991. p. 28.

2. Relación con el resto de trabajos. Su diseño se ajustó a las limitaciones encontradas en el centro educativo, y la necesidad de materializar el resto de trabajos incluidos en la presente memoria.

En su título, *“Enseñar a aprender Historia: El análisis asistido en la relación presente-pasado como instrumento para la construcción del pensamiento socio-histórico”*, se pretende reflejar la esencia del proyecto. De forma resumida, podemos indicar que la propuesta metodológica se basa en la aplicación de la alternancia de un método progresivo-regresivo en el estudio de la Historia, el trabajo sobre contenidos procedimentales como eje del método desde una perspectiva progresiva, la participación activa del alumnado, y el fomento de la reflexión crítica, autónoma y emancipatoria, preparando al alumno para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El método regresivo-progresivo, se basa en la relación de presente y pasado desde una visión coherente, evitando el presentismo y el anacronismo –conceptos a explicar a los alumnos-, así como la posible desorientación cronológica, en su aplicación. Esta metodología es aplicable tanto a partir de la exposición tradicional, como en el trabajo de actividades prácticas en el aula. La aplicación de la contraposición presente-pasado, nos ofrece la oportunidad de exponer una visión global y coherente del proceso histórico y el papel protagonista de la sociedad como agente histórico; la observación de los procesos históricos desde una perspectiva de causa-efecto; la observación de los orígenes de muchos de los problemas actuales y la transformación de las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales a lo largo de la Historia.

El trabajo de contenidos procedimentales, supone el eje transversal del método propuesto. Su propuesta está en directa relación con el contexto contemporáneo y la llamada Sociedad del Conocimiento, además de nuestra propia visión de la práctica docente. Desbordar al alumno con más información, supone ahondar en la rutina y en la posición de pasividad del alumnado. Lo que el alumno requiere en un contexto como el actual es aprender a tratar y estructurar la información de la que dispone y a la que tiene un fácil acceso, y a ampliarla de forma crítica según las necesidades que considere para su aprendizaje, con el fin de dotarle de unos instrumentos que le permitirán, en un futuro, formar un hábito de autonomía para continuar con su aprendizaje para toda la vida y, en el presente, un medio para la construcción de su propio conocimiento con carácter significativo.

En este aspecto, se pretende enfatizar en la capacidad del alumno para el tratamiento de la información. Este conocimiento requiere de un aprendizaje progresivo y acumulativo que es presentado en el proyecto a partir de las siguientes fases:

1. **Etapa Informativa** (Tratamiento de la información). El alumno debe desarrollar un criterio para buscar y seleccionar fuentes.

2. **Etapa Comprensiva** (Formación del conocimiento). Desarrollo de la capacidad comprensiva a la hora de enfrentarse a una fuente. El alumno debe ser capaz de extraer las ideas principales, y la relación del documento con su contexto.

3. **Etapa Reflexiva** (Reflexión crítica). El alumno es capaz de relacionar ideas de varias fuentes y construir una reflexión argumentada como producto del conocimiento extraído.

4. **Etapa discusiva** (Puesta en común y debate de las ideas extraídas). El alumno tendrá la oportunidad de contrastar el producto de su reflexión con otras opiniones mediante el ejercicio social de la discusión, además de desarrollar y razonar sobre sus

argumentos de forma enriquecedora -además de su competencia lingüística-, respetando las opiniones mediante el fomento de los valores de tolerancia³⁷.

En las dos últimas fases quedan implícitos el resto de los aspectos comentados en la presentación. Su razón de ser se fundamenta en la adaptación de la psicología socio-histórica –o histórico-cultural- de Lev Vygotsky³⁸ aplicada a la educación, y la pedagogía crítica.

Vygotsky, concibe al hombre como un ser histórico-cultural, en tanto que es modelado por la cultura que el mismo crea; en este particular, está determinado por las interacciones sociales, donde el lenguaje es el medio esencial. A partir de la interacción social se produce el aprendizaje social y la interiorización de la cultura, resultando la actividad mental como producto de estos procesos. Esta actividad trasciende lo meramente biológico, suponiendo una actividad que interioriza significados sociales derivados de las actividades culturales, en las que el lenguaje –en todas sus formas- es el principal mediador en la formación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores –memoria, atención voluntaria, razonamiento y solución de problemas-, cuyo proceso de interiorización responde a un proceso en relación directa con el contexto histórico de la cultura. Así, la cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos constituyentes de parte de las actividades fisiológicas del cerebro, permitiendo la formación y desarrollo de los procesos mentales superiores³⁹.

En este sentido, aplicando la psicología histórico-cultural a la pedagogía, Vygotsky coloca como primer objetivo de la educación el desarrollo de la personalidad del alumno de tal modo que el contenido de la enseñanza es solo un medio para lograrlo. En este aspecto, el desarrollo está íntimamente ligado a la creatividad, siendo una labor primordial de la práctica docente, crear las condiciones necesarias para descubrir y/o potenciar el potencial creativo. Además, la relación educativa debe tener presente que el alumno tiene –y debe fomentarse- un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que emplea valores y nociones internalizadas previamente y de origen diverso dentro de su entorno. En este sentido, la verdadera enseñanza no debe tener un carácter impositivo, sino que debe ser enfocado desde una posición de colaboración entre el alumno y el profesor, debiendo este último, adoptar un rol de mediador y guía en el aprendizaje, prestando especial atención a las zonas de desarrollo potencial. En último lugar, puesto que, como hemos indicado, la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la personalidad del alumno, la metodología debe responder a las particularidades de cada uno de ellos, prestando especial atención a la diversidad dentro del aula⁴⁰.

Conforme a estos principios, entran en juego la interacción activa de los actores principales en la relación educativa: el profesor, en su rol de mediador y guía de aprendizaje; y los alumnos, en su papel de educandos. Estos actores deben estar en constante interacción a partir de una relación dialéctica, donde el lenguaje es el medio esencial. En este sentido, esta propuesta recoge la esencia de la pedagogía vygotskyana,

³⁷ Ver *Proyecto de Innovación Educativa* en ANEXOS.

³⁸ Para una aproximación, ver LUCI, Marcos Antonio. *La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica*. [Granada]: Universidad de Granada, 2006 [Consulta: 30 de Abril de 2012]
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>>

³⁹ LUCI, Marcos Antonio. *Op. Cit.*, 2006

⁴⁰ BRIONES, Guillermo. *La Teoría Sociohistórica de la Educación de Lev Vigotsky* [en línea]. [Santiago]: Fundación/Colección Jumex, 2012 [Consulta: 23 de Junio de 2012]
<<http://norobesmicoronaantesdeganarla.com/Documentos/3-Teorias/lectura1--lev-vigotski.pdf>>

a partir de la dialéctica sujeto-objeto⁴¹, mediante la realización de diversas actividades – lecturas, comentarios de texto, visionado de material audiovisual- que tienen como finalidad la presentación del objeto de estudio al alumno –información-, para que éste, de forma progresiva y asistida, pueda transformarlo y transformarse, dándose lugar un proceso transformativo información-conocimiento-pensamiento.

Por otro lado, se fomenta la relación lenguaje-actividad práctica⁴², mediante la promoción del uso de la competencia lingüística a partir de la realización de las actividades propiamente escritas y las sesiones “espontáneas” de simposio. Con el objetivo que los alumnos expresen el fruto de su reflexión a partir del medio vehicular del lenguaje en su sentido amplio. Esta puesta en común y la confrontación de las reflexiones por parte de los alumnos –desde la guía, mediación y moderación del profesor- permiten, una expresión creativa, personal y diversa del producto de su trabajo, la creación de un ambiente distendido determinado por la libre expresión y el aprendizaje cooperativo en su dimensión más enriquecedora, la percepción del alumno como parte integrante e importante en el grupo pudiendo despertar la motivación en el alumno en el conocimiento y en la reflexión.

En relación a esto, la pedagogía crítica nos permite incidir en “un paso más allá” en el proceso educador. La utilización de la metodología de nuestro proyecto, puede ser un camino efectivo para la consecución de los fines marcados: asistir a los alumnos en su camino de desarrollo personal y la adquisición de conocimientos, para su posterior transformación en pensamiento, adoptando una personalidad reflexiva, crítica y autónoma para su incorporación a la vida adulta en sociedad.

En este aspecto, se pretende que el alumno desarrolle un visión global y coherente del mundo en el que vive, viéndolo y viéndose en él, cobrando conciencia⁴³ de que es partícipe y responsable del devenir histórico, pues se concibe desde el enfoque en el que la sociedad es sujeto y objeto del cambio histórico y, por ende, la sociedad de la que es parte es un producto del devenir histórico. Para ello, los contenidos se enfocan desde la transdisciplinariedad, y son tratados desde la perspectiva de la pedagogía crítica con el objetivo de trabajar con el alumno su capacidad reflexiva y crítica, siendo actitudes que, según Giroux, “...se convierten en parte de un proyecto social fundamental para desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más ellos mismos como parte de esa lucha”⁴⁴. En este aspecto, la labor del docente es primordial presentando el conocimiento desde su problematización, tratando a los alumnos como sujetos críticos, fomentando el diálogo crítico y afirmativo, y fomentar actitudes y valores positivos orientados hacia la transformación del mundo hacia un modelo cualitativamente mejor.

El último de los trabajos seleccionados es el estudio comparativo llevado a cabo entre dos grupos de 1º de Bachillerato de los que tuvimos la oportunidad de desarrollar nuestra primera experiencia en la práctica docente. El estudio fue planteado desde una combinación de enfoques positivista e interpretativo, mediante encuestas respondidas

⁴¹ CHAVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría socioculturas de Vigotsky. *Revista Educación*, 2001. Vol. 2. Nº 25. p. 60.

⁴² CHAVES SALAS, Ana Lupita. *Op. Cit.*, 2001. p. 61.

⁴³ Se toma la esencia de Paulo Freire: “alfabetizar es concientizar”, presente en toda su obra. FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*, 2000. p. 11.

⁴⁴ GIROUX, Henry A. *Op. Cit.*, 2001. p. 66.

por los alumnos, con preguntas abiertas y cerradas, la observación y la evaluación de las actividades trabajadas⁴⁵. Los motivos que nos han llevado a su selección son:

1. Parte de la práctica docente. Consideramos que el conocimiento del grupo, ocupa un lugar importante en la práctica docente. Este aspecto suele ser obviado o pasa desapercibido en cuanto a los análisis de la práctica pedagógica, al fin y al cabo es el colectivo del que el profesor también forma parte –aunque con un rol diferenciado- y que condiciona el desarrollo de la experiencia educativa. El docente como director y responsable del grupo, en cuanto a que se lleve a cabo un óptimo proceso enseñanza-aprendizaje-, debe ser pleno conocedor de las características, intereses, inquietudes, capacidades, actitudes y valores de los alumnos; con el fin de adaptar, mediante el diálogo, su proyecto educativo particular, con el objetivo de conseguir una positiva experiencia educativa.

2. Iniciación a la investigación. Aunque con unas modestos medios, posibilidades y objetivos, podemos considerar esta experiencia como una iniciación a la investigación, teniendo en cuenta que supone un paso previo –aunque en ocasiones un fin en sí mismo⁴⁶- en este proceso, a partir del conocimiento del objeto de estudio.

3. Relación con el resto de trabajos. El estudio realizado también está condicionado por los trabajos realizados de forma simultánea durante el periodo de prácticas e incluidos en la presente memoria.

Dentro de las limitaciones existentes, se intentó realizar un estudio lo más completo posible. El proceso seguido fue: recopilación de información, a partir de todo el proceso y mediante los medios comentados; el análisis de variables; el análisis de resultados; y la interpretación a partir de la relación entre variables y resultados. El objetivo del estudio era establecer las diferencias y semejanzas observadas entre dos grupos de similar nivel educativo, durante el desarrollo de la impartición de la unidad didáctica comentada anteriormente.

Las variables analizadas se basaron en aquellas diferencias más apreciables en una primera aproximación. En nuestro caso, éstas fueron:

1. Los docentes. Debido a las peculiaridades del centro, el estudio comparativo fue realizado sobre dos grupos en los que la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, era impartida por distintos docentes. En este caso observamos las diferencias existentes entre los mismos, considerando las dimensiones de su práctica de forma global. Pudimos observar como la praxis metodológica, así como el modelo representado por el profesor o la eficacia comunicativa, conocimientos de la disciplina, tenía estrecha relación con la experiencia, en el caso analizado. Por otro lado, también se hizo patente el gran efecto modelador de la experiencia educativa por parte del docente desde su rol de director y guía del grupo.

⁴⁵ Ver *Estudio Comparativo* en ANEXOS.

⁴⁶ Dependiendo de la finalidad de la investigación, podemos poner como ejemplo la tesis de Concha Fuentes, de la que disponemos de un resumen en FUENTES, Concha. *Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia* [en línea]. [Barcelona]: Histodidáctica, 2012 [Consulta: 28 de Mayo de 2012] <http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=29:concepcionesde-los-alumnos-de-educacion-secundaria-sobre-la-historia&catid=14:investigaciones&Itemid=103>

2. La estructura de los grupos. el estudio se llevó a cabo entre dos grupos de similar nivel educativo -1º de Bachillerato-, semejante itinerario –Humanidades y Ciencias Sociales⁴⁷- y de similar número aproximado. El criterio de división había sido por orden alfabético, con lo que no se había aplicado ningún criterio discriminatorio intencionado en la composición de los grupos. No obstante, en una primera aproximación se observaron las primeras diferencias: El alto índice de feminidad existente en el grupo B1B, y una media de edad ligeramente superior en el grupo B1C.

Los cuestionarios utilizados, nos permitieron profundizar más en el conocimiento de los grupos, con preguntas acerca de sus materias preferidas; la actitud, motivación, dificultad percibida o dedicación hacia la asignatura de Historia; aquellos aspectos más valorados y aquellos en los que profundizarían respecto a las clases de la asignatura; los contenidos preferidos y aquellos por los que sienten menor preferencia; sus hábitos de estudio; y sus perspectivas de futuro.

Por otro lado, la observación activa mantenida durante la experiencia docente, permitió recopilar otro tipo de información que no era posible a partir de los cuestionarios. En este aspecto, se observaron diferencias principalmente en cuanto al tipo de comportamiento e interacción de los alumnos, y el nivel de trabajo y compromiso con la asignatura.

En último lugar, se diseñaron una serie de actividades con el fin de profundizar especialmente en el nivel de desarrollo de conocimientos procedimentales, en línea con el proyecto de innovación diseñado. Los aspectos a evaluar fueron: los aspectos formales manifestados en la confección de la actividad –responsabilidad en cuanto a la entrega en la fecha indicada, la presentación en cuanto a limpieza y valorando el trabajo impreso, la comprensión de las instrucciones facilitadas y explicadas y la ortografía y expresión escrita-, la comprensión audiovisual, la comprensión lectora y la comprensión procesual.

Las conclusiones obtenidas arrojaron luz sobre la relación existente entre la práctica educativa y los resultados, actitud, motivación, participación y comportamiento; además de la capacidad de reflexión de los alumnos. En nuestro caso, la metodología más orientada hacia la participación del alumno y la promoción de su reflexión, a partir de la problematización del conocimiento, ha conseguido mejores resultados en todas las áreas analizadas, en cuanto que los alumnos conocían y habían practicado estas destrezas, y acostumbraban a expresar sus reflexiones, compartiéndolo con el grupo a partir de preguntas al profesor o expresión de la simple opinión, algo considerado como una oportunidad educativa⁴⁸ durante el proceso enseñanza-aprendizaje, por el docente.

En resumen, la selección de los proyectos seleccionados responde a una elección personal, basada en la propia percepción de la práctica docente. En ellos se ha intentado plasmar y llevar a cabo el reflejo de nuestra cosmovisión relacionada con el ámbito didáctico y pedagógico, dejando entrever una inclinación hacia la práctica docente en el aula desde una tendencia que se pretende identificable con el paradigma crítico, bastante “pasado por encima” en las sesiones teóricas del Máster, pero descubierto a partir de la

⁴⁷ Uno de los grupos tenía una composición mixta, existiendo una presencia minoritaria de alumnos de la especialidad de Humanidades; el otro grupo estaba compuesto exclusivamente por alumnos de la especialidad de Ciencias Sociales.

⁴⁸ Se utiliza la calificación de *oportunidad educativa*, desde una interpretación personal, identificándola con el uso dado por Morales Vallejo en MORALES VALLEJO, Pedro. *Op. Cit.*, 2010.

curiosidad intelectual y la experiencia en el centro educativo. En este aspecto, se concibe que el conjunto de los proyectos guarda una coherencia en cuanto a su planteamiento y relación. No obstante, el gran punto justificativo de la selección, que sería las relaciones existentes entre ellos, las cuales están sujetas a la redacción de una reflexión crítica, serán comentadas de manera explícita en el siguiente punto de la presente memoria.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados.

Este capítulo está dedicado a exponer nuestra reflexión acerca de las relaciones entre los proyectos relacionados en el apartado anterior. Por tanto supone un complemento que permite concretar algunas de las ideas que se han adelantado en la justificación de los proyectos y su selección.

Desde nuestro punto de vista, existen varias relaciones que permiten otorgar al conjunto de proyectos seleccionado la condición de pertenencia a un proyecto general que guarda coherencia en su diseño.

El primero de los factores sobre los que podemos fundamentar su relación, es su naturaleza como parte de los trabajos sujetos a evaluación en referencia a las asignaturas *Practicum II* y *III* incluidas en la estructura del Máster, abordadas desde el periodo de prácticas en el centro educativo, y más concretamente, concentradas en las sesiones en las que llevamos a cabo nuestra primera experiencia docente. En este aspecto, su elaboración contiene un componente de obligatoriedad, en cuanto a trabajos evaluables y calificables; de intensividad, en cuanto fueron llevados a cabo en un periodo de tiempo reducido; y de simultaneidad, en cuanto que fueron llevados a cabo en el mismo periodo.

Por otro lado, está su diseño. Las características de intensividad y de simultaneidad, en la elaboración de los trabajos, comentadas anteriormente, acrecentadas por las posibilidades encontradas en el centro de destino, conllevaron a que fueran diseñados y puestos en ejecución desde un enfoque unitario, consiguiendo la existencia de una complementariedad entre los mismos. Este aspecto dotó a los distintos proyectos de unas características comunes que compartirían en el resultado final. Por ejemplo, las distintas revisiones realizadas tras el proyecto original, tuvieron su razón de ser en las observaciones realizadas durante la marcha de las clases. Estas percepciones quedan explicitadas en el estudio comparativo, e incluidas de forma posterior en el diseño final del resto de proyectos, modelándose y adaptándose recíprocamente a lo largo de la marcha de las clases, en relación directa con las demandas y necesidades de los alumnos.

También es destacable su relación en cuanto al carácter personal imprimido en su elaboración. El margen de acción encontrado en relación con la propuesta de trabajo, las posibilidades encontradas en el centro educativo y la animosidad por llevar adelante un proyecto que refleja nuestra concepción de la práctica docente y de la disciplina a impartir, han permitido dotar a los proyectos de un carácter personal, que manifiesta nuestra propia cosmovisión. En este aspecto, el planteamiento de la unidad didáctica; del método aplicado, reflejado de una forma más explícita en el proyecto de innovación; y la forma de llevar a cabo el estudio comparativo, se han caracterizado por un planteamiento libre y personal, inscrito siempre, dentro de los márgenes establecidos y las limitaciones encontradas.

En último lugar, cabe considerar la estructura que compone el conjunto de los proyectos seleccionados. La combinación de la unidad didáctica, el proyecto de innovación y el estudio comparativo, contienen implícito el proceso que se concibe como óptimo para llevar a cabo una eficaz experiencia educativa, teniendo a los

alumnos como referentes. En este sentido, y desde nuestra personal concepción de la docencia, podemos dividir el proceso en las siguientes fases:

1. Diseño preliminar. En esta etapa incluiríamos el primer planteamiento del *qué* – contenidos- y el *cómo* –metodología- vamos a trabajar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí incluiríamos los pilotos de la unidad didáctica y el proyecto de innovación, esbozados de forma general ante el desconocimiento –o conocimiento solo aproximado- de *a quién/quienes* –los alumnos- va dirigido el planteamiento, o de qué recursos materiales o tiempo disponemos.

2. Conocimiento de los alumnos. Tras la primera sesión con la evaluación diagnóstico y la recopilación de información a partir de las encuestas, comenzamos a integrarnos en el grupo a partir de la participación activa. Se considera que es en la interacción directa con los alumnos donde se encuentra el medio real de su conocimiento, pues la interacción resultante es diferente en cuanto se modifica uno de los actores enseñanza-aprendizaje, estando en íntima relación con las características dimensionales del profesor comentadas en el primer capítulo de la presente memoria.

Esta acción supuso un primer paso de un proceso que duraría todo el tiempo asignado a la impartición de las clases. Se observaron las actitudes, intereses, capacidades y carencias de los alumnos que no se habían observado en un primer momento convirtiéndose, en su conjunto, en un factor capital a tener en cuenta en cuanto a la buena marcha de las sesiones y la obtención de una satisfactoria experiencia educativa. Se percibió cómo la interacción pasaba de ser de eminentemente técnica o disciplinar a cada vez más personal y humana, conforme avanzaba nuestra integración en el grupo a partir de la aceptación de los alumnos, dándose lugar un clima de mayor confianza que se manifestaba a partir de un comportamiento más natural, una mayor participación en las sesiones y un trato más cercano.

3. Adaptación del programa diseñado. La información recopilada a partir de la observación, el diálogo con los alumnos y los cuestionarios fue utilizada, no solamente para la confección del estudio comparativo –que refleja de forma explícita este aspecto-, sino para adaptar contenidos, método y objetivos a la realidad del aula. En este aspecto se modificó el nivel, se tendió a una explicación más cercana y personal –a partir de anécdotas y símiles- se orientaron los contenidos a aquellos aspectos en los que se percibió que existía mayor interés por parte de los alumnos, se fueron puliendo algunos aspectos de sesión en sesión... Esta realidad nos hizo valorar el error que supondría ceñir las sesiones a una programación rígida, impartíendola hasta sus últimas consecuencias. La programación de las sesiones debe ser laxa, la unidad didáctica debe suponer un guión reflejado sobre un documento de carácter abierto, y el docente debe enfocar las sesiones con “manga ancha”, estando dispuesto a reajustar su programa a las características de sus destinatarios. En este aspecto, hemos podido comprobar cómo esta actitud abierta, aunque dentro de unos márgenes de control, permite alcanzar mayores cuotas de atención, participación y provecho por parte de los alumnos, al percibirse partícipes del proceso de su propio aprendizaje.

4. Evaluación. Esta parte del proceso está presente en todos los documentos, constituyendo un momento más en la recopilación de información sobre la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje vivido junto a los alumnos. En nuestro caso, su diseño quedó limitado por las condiciones ya comentadas en las que se llevaron a cabo los

trabajos mencionados. En este particular, su diseño responde a una evaluación construida desde cuatro dimensiones complementarias:

a. Evaluación diagnóstico. En cuanto a lo planteado en el proyecto de innovación. Se trataba de recopilar información relativa a distintos aspectos concerniente a las destrezas de los alumnos, especialmente en cuanto a los conocimientos en contenidos procedimentales conforme al planteamiento del método en la propuesta innovadora; además de la eficacia real de determinados recursos didácticos demandados por los alumnos. En este caso, una evaluación de estas características nos permitiría establecer el punto de partida para comenzar a trabajar las fases correspondientes al método indicado, valiéndonos de lo que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo*⁴⁹.

b. Evaluación de conocimientos. Con la búsqueda de conocer los conocimientos asimilados por los alumnos durante las sesiones, prestando especial atención a la relación de contenidos previos y nuevos, así como los procedentes de otros espacios que trascienden el aula, y la capacidad de reflexión y argumentación sobre ellos, manifestando el conocimiento de una manera personal y elaborada, demostrando el nivel de madurez intelectual. En este aspecto, se pretendía que los alumnos reflejasen el aprendizaje realizado desde una dimensión significativa, comprensiva, reflexiva y crítica.

c. Evaluación comparativa. Con su razón de ser en el estudio comparativo llevado a cabo entre los dos grupos analizados. En este particular, nuestro objetivo era establecer aquellos ámbitos en los que los grupos se diferenciaban o asemejaban, a partir de su relación con las variables analizadas en un primer momento. En este caso, la actividad utilizada para la evaluación, se sumaba a la observación llevada a cabo durante las sesiones, valorando su importancia en cuanto a su nivel de concreción y resultados tangibles respecto a la plasmación de las capacidades de los alumnos respecto a los ámbitos a analizar, ante el enfrentamiento particular a los problemas planteados, demostrando su capacidad de resolución de problemas, su razonamiento y el grado de atención voluntaria durante las sesiones.

d. Autoevaluación. Una prueba de estas características suponía una buena oportunidad para comprobar los resultados obtenidos tras el trabajo realizado en nuestra primera experiencia docente. Los ejercicios resueltos por los alumnos, nos facilitan uno de los mejores reflejos de nuestra actividad, en cuanto a concreción, suponiendo un punto referencial sobre aquellos aspectos que debemos mejorar, ofreciéndonos la posibilidad de analizar las fortalezas y debilidades de nuestra labor comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Toda evaluación debe ser formativa, tanto para el alumno como para el profesor, intentando ambas partes de la relación educativa, trabajar para mejorar sus resultados, viéndose como una oportunidad para el fomento del desarrollo personal y humano.

Estas serían las relaciones existentes entre los distintos proyectos aquí seleccionados para su reflexión. Como hemos comentado, su naturaleza se debe a aspectos externos – forman parte de los trabajos programados en la estructura del Máster, deben ser llevados a cabo en un periodo determinado y con unos recursos también determinados...-; e

⁴⁹ CHAVES SALAS, Ana Lupita. *Op. Cit.*, 2001. p. 62.

internos, respondiendo a nuestra propia concepción de la práctica docente, así como nuestra forma personal de plantear y sacar adelante el trabajo propuesto. En este particular, los resultados obtenidos tras la experiencia vivida en el centro educativo, han reforzado estas características definitorias, extrayendo de ella un balance positivo acerca de esta primera toma de contacto con la profesión. En este sentido, la positiva experiencia obtenida, nos ha permitido observar algunos aspectos que hay que pulir en cuanto al planteamiento, y aprender a ser capaces de corregir, adaptar y adecuar nuestra praxis a la realidad propia y diversa de cada contexto.

Tras lo vivido, podemos decir que el conjunto de proyectos comentados guarda coherencia desde su origen, pero en mayor medida en su desenlace, quedando convertido en un producto elaborado –aunque no final- a partir del trabajo colaborativo entre educador-educandos, y haciéndolo único e irrepetible a igual que cada experiencia educativa.

4. Conclusiones y propuestas de futuro.

A lo largo de las páginas de la presente memoria, se ha pretendido plasmar un reflejo sintetizado de los conocimientos aprehendidos durante esta experiencia académica que ha supuesto nuestra inmersión en el complejo, aunque estimulante desde una perspectiva personal, campo de la educación.

Estos conocimientos provenientes de las sesiones teóricas, la experiencia práctica y la consulta de informaciones diversas, empujada por la curiosidad intelectual, han constituido, a partir de su contraste y la reflexión realizada, nuestra particular cosmovisión acerca de la práctica docente y del sistema educativo en su conjunto.

Esta particular visión es la que se deja entrever en las líneas del presente documento, imprimiendo un carácter personal en su redacción. Este carácter, se ha intentado plasmar en los distintos apartados del mismo, quedando constituido por la construcción de un marco teórico de la profesión –o la práctica, si se prefiere-, así como la presentación y reflexión sobre los proyectos seleccionados para la presente memoria.

El capítulo en el que nos encontramos tiene una doble finalidad: Una de cierre, en la cual estableceremos las conclusiones de nuestro discurso acerca de nuestra concepción sobre la práctica docente a partir de las fuentes comentadas anteriormente; y una de inicio, compuesta por las propuestas que consideramos positivas de cara al futuro, tanto del sistema educativo, en general; como de la profesión docente, en particular.

Como conclusiones a nuestro discurso, podemos comenzar por la consideración de la profesión docente. En nuestro caso, hemos analizado la docencia, observando el debate existente a propósito de su condición profesional, negada en su totalidad por unos, vista como víctima de un proceso de proletarización por otros. Particularmente, hemos valorado esta última teoría desarrollada desde el paradigma marxista de distintos campos de estudio que se ocupan del ámbito educativo.

Este proceso de desprofesionalización es observado como una consecuencia del proceso de *racionalización* del Estado, descrito por Max Weber, reflejado explícitamente en la lógica de la división del trabajo, en relación con el crecimiento del aparato burocrático. No obstante, limitarse al ámbito estatal para explicar este proceso puede resultar insuficiente, teniendo en cuenta la expansión desarrollada por la estructura del sistema capitalista, en la cual se observan estas mismas tendencias a partir de la lógica de mercado, siendo evidente la tecnificación de todos aquellos ámbitos profesionales considerados dentro del sistema productivo desde una perspectiva socio-económica. En este caso, un ámbito como la educación queda sometido a la amenaza de una forma más evidente, si tenemos en cuenta la tendencia hacia la minusvaloración de aquellos sectores que no producen un producto tangible y, por ende, susceptible de ser transformado en una cantidad dineraria en el corto plazo.

Este proceso atenta de forma directa contra la autonomía en el trabajo del profesor, limitando su margen de acción y promoviendo la adopción de un modelo tecnocrático de enseñanza, en el que el docente supone una pieza más en el engranaje del sistema productivo. Las consecuencias de este proceso son evidentes, y tienen su traducción directa en el descenso de la calidad de la educación, desde la perspectiva que en la progresiva tendencia hacia la tecnificación, se realiza en detrimento del factor humano implícito en la práctica docente. Por una parte, en lo que concierne al profesor, en cuanto a su pérdida de autonomía e intensificación de su trabajo, contribuyentes en el

proceso de *alienación*⁵⁰ presente en un sistema de producción capitalista. Este aspecto, afecta de forma negativa a la experiencia educativa que constituiría el segundo ámbito, repercutiendo en los educandos, siendo receptores de una educación de baja calidad y, por ende, conformadores de la reproducción, e incluso, de una educación más pobre cuyas consecuencias se podrían hacer patentes en las generaciones venideras.

En el plano social, este proceso de desprofesionalización, redundaría en una decadencia progresiva de la consideración social de la labor docente, conforme avanza su “tecnificación” junto con su “desintelectualización” y su “deshumanización” como causa de la pérdida de autonomía en la profesión, reflejándose en términos de status. Este hecho también lo podemos poner en directa relación con el calado de la mentalidad de carácter “productivista” propia del capitalismo. A nivel social, se reproduce en las mentalidades esa actitud de minusvaloración de un campo profesional, no percibido como generador de beneficios económicos en un corto plazo. Parece incluso desvanecerse aquella percepción liberal acerca de la condición de inversión que supone la educación, o posiblemente, este proceso de “tecnificación” sea una consecuencia de esta concepción “productivista” del mundo. Posiblemente, esta mentalidad se ha instalado en una cosmovisión social más o menos amplia, quizá por el proceso de *alienación* marcusiano. Sea como fuere, nuestra proyección futura se ve doblemente comprometida, ya que si la tendencia de las profesiones, llamémosles, sociales, tienden a la minusvaloración; ¿en qué posición queda un profesor de Ciencias Sociales?

Por otro lado, frente a la tendencia a la simplificación de la profesión docente, ésta es considerada como el desarrollo de una actividad de carácter complejo que basa su ámbito de acción en las relaciones humanas. En este aspecto, la profesión docente es considerada como una práctica pluridimensional, determinada por la personalidad del docente, la institución educativa, la compleja red de relaciones interpersonales configuradora de la profesión, su dimensión social, el ámbito didáctico-pedagógico y las actitudes y valores presentes en los distintos sectores conformadores o relacionados con la profesión; dimensiones éstas que se presentan entremezcladas y difícilmente discernibles, constituyendo un todo conformador y definitorio de la profesión.

Esta consideración se opone a la tecnificación de la práctica docente en cuanto que se opone a la deshumanización en su significación. En nuestra exposición se ha intentado reflejar una concepción de la labor del profesor desde un punto de vista humanista, basándose en una praxis desarrollada a partir de relaciones e interacciones con distintos colectivos y personas diversas, llevada a cabo en contextos diversos, que contiene en su definición una función y un proyecto social, caracterizado por la dedicación a la formación en contenidos y valores a un determinado grupo de personas, con el objetivo de asistirles en su desarrollo personal y humano, pretendiendo obtener como resultado la conformación de una sociedad democrática de ciudadanos libres, críticos, activos y responsables.

En este sentido, nuestros esfuerzos en el diseño de los proyectos seleccionados, han ido dirigidos a aportar nuestro “grano de arena” a la consecución de este fin, que es fruto de una concepción personal de la educación. En la elaboración de los distintos proyectos se ha pretendido remarcar esta línea –especialmente en la unidad didáctica y el proyecto de innovación, por prestarse más a ello-, constituyendo el principal nexo de

⁵⁰ Entendida, especialmente, desde la perspectiva psicológica utilizada por Marcuse, trascendiendo de la definición de “cosificación” eminentemente material de Marx. En MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini, 1995.

unión entre ellos, además de los factores comentados en el capítulo correspondiente, que obligaron a la condensación en el planteamiento de los mismos.

Tomando como referencia, principalmente, la unidad didáctica y el proyecto de innovación, se observa una tendencia hacia el paradigma crítico de la didáctica, que constituye, la tendencia pedagógica con la que más nos identificamos en cuanto a nuestra concepción de la profesión docente. Lo fácil –y técnico, en muchos casos– hubiera sido limitarnos a seguir lo marcado en el libro de texto, algo que nos otorgaría seguridad en nuestros primeros pasos en el desempeño de la labor como profesores. Sin embargo, nos decantamos por poner en práctica las ideas que iban conformando –y continúan conformándose– nuestra visión de la práctica docente. Durante la puesta en práctica de lo programado, cobramos realmente consciencia de la inutilidad de llevar hasta las últimas consecuencias el trabajo realizado, constituyendo solamente una guía en la preparación del tema. Al fin y al cabo, la labor docente, en cuanto a su servicio social, debe estar permanentemente atenta y abierta ante las nuevas demandas y necesidades que llegan desde un contexto diverso y cambiante, con el fin de cumplir de forma efectiva su compromiso con la sociedad, adquirido desde el carácter vocacional que debe residir, desde nuestro punto de vista, en cada profesor.

Grosso modo, estas serían las conclusiones a lo comentado en la presente memoria, que intenta reflejar nuestra idea del “ser docente”. En relación lógica se encontrarán, por tanto, las propuestas de futuro respecto a la profesión y al sistema educativo en su conjunto.

Estas propuestas se basan en la reflexión crítica personal determinada por el contraste entre nuestra propia cosmovisión y la realidad percibida, máxime en el contexto de cambio histórico o, por lo menos de transformaciones, en el que nos encontramos. Estas propuestas van a intentar plantearse de lo más general a lo más particular, intentando ilustrar y argumentar cada una de ellas desde la perspectiva actual.

En el plano institucional, el docente debe, desde su propio interés y como agente social, reclamar su espacio profesional frente al proceso de proletarianización que agudiza su tendencia. En este sentido, su posición dentro del sistema funcionarial, supone una importante situación estratégica para la resistencia al mismo. En este sentido, se debe tender a crear conciencia dentro del grupo corporativo, de constituirse como *intelectuales transformativos*, según Giroux⁵¹, mediante la voluntad de verse y hacerse ver como tales; además de contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan como docentes. En este aspecto, la acción debe constituirse en torno a la percepción de los centros educativos como lugares económicos, culturales y sociales, inseparablemente ligados a los resortes de poder, no constituyendo lugares neutrales en cuanto a ideología, y siendo patente la enseñanza, legitimación y reproducción de formas particulares de vida social que se encuentran incluidas en los paquetes curriculares⁵², calificados por Apple como materiales “*a prueba de profesor*”⁵³. Los profesores, en cuanto intelectuales, deben reclamar su posición, ejerciendo activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los

⁵¹ GIROUX, Henry A. *Op. Cit.*, 2001. pp. 60-66.

⁵² En este aspecto es interesante los análisis acerca del concepto de *currículum oculto*. Para una aproximación se recomienda el capítulo quinto de APPLE, Michael W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 2008.

⁵³ GUERRERO SERÓN, Antonio. *Op. Cit.*, 2007.

objetivos generales que persiguen. Reflexionando sobre el sistema educativo y sobre su práctica y función social.

Como hemos indicado, los mecanismos de racionalización dan lugar a una contradicción contrastable con respecto al plano profesional del docente. Si por un lado, el poder legitima la condición de expertos de los profesores, a nivel de representación en los órganos de gobierno; por otro lado se tiende a desautorizarlos acerca de las decisiones sobre las condiciones ideológicas y económicas de su propio campo de acción profesional, relegándoles a un plano de subalternidad en una burocracia creciente. Este hecho es patente tomando como referencia nuestro país, con la tendencia al cambio legislativo en función del grupo que ocupa el gobierno, o aspectos actualmente muy en boga, como son las políticas que, con motivo de la coyuntura de crisis económica, se están llevando a cabo en el sistema educativo.

En otro aspecto, cabría nombrar la tendencia a la regulación de la carrera docente desde un enfoque determinado por la racionalidad tecnocrática, donde la orientación conductista imperante y el énfasis en áreas de asignaturas y métodos de enseñanza, se convierten en factores preponderantes, pareciendo negar la necesidad misma del pensamiento crítico, a partir de la utilización de un lenguaje de la gestión y la eficacia⁵⁴ que domina los programas de formación para el profesorado. Esta idea tratada por Giroux, es corroborada por la propia experiencia en el presente Máster, que reproduce esta problemática con la tendencia hacia un tratamiento excesivamente técnico e instrumental de la praxis educativa, sobredimensionando aspectos como el diseño y los contenidos teóricos y curriculares, frente a la problematización de la enseñanza. Respecto a esta cuestión Castiñeiras aboga desde una posición en la que expone que los nuevos docentes deberían ser formados, desde las mismas instituciones, como intelectuales críticos y transformativos -en la línea comentada de Giroux- en contextos de diversidad sociocultural, para ser “...*capaces de afirmar y practicar el discurso de la libertad, la esperanza y la posibilidad*”⁵⁵.

Probablemente esta tendencia esté relacionada con la desconexión percibida entre la Universidad y el resto de las etapas educativas. En el contraste entre la parte teórica y la práctica vivida durante el presente curso, se han observado diferencias apreciables entre lo transmitido de forma afirmativa como *lo que es* –aunque quizá hubiera sido más correcto tratarlo como *lo que debe ser* según la legislación, o según la pedagogía, etc...- y *lo que realmente es*. Esta desconexión teórico-práctica, se considera un elemento nocivo para la educación, pues supone un alejamiento evitable del objeto de estudio.

Este factor, cobra especial interés en el plano de la investigación educativa, donde la desconexión existente, así como la rigidez curricular, hace difícil la verificación empírica de la teoría, algo que se contradice con la invitación explícita a la innovación y experimentación como uno de los principios de la educación, que hace la legislación⁵⁶. La realidad que suele darse, es la de una investigación teórica desde una posición alejada de la realidad educativa de los centros, o una investigación minoritaria generada

⁵⁴ GIROUX, Henry A. *Op. Cit.*, 2001. p. 62.

⁵⁵ CASTIÑEIRAS, Martha. Pedagogía, conocimiento crítico y multiculturalismo. Un desafío para el siglo XXI. I Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología. *Acción Pedagógica*, 2003. Vol. 12. Nº 1. p. 17.

⁵⁶ “*El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa*”. Ver Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Capítulo I *Principios y fines de la educación*, Artículo 1 *Principios*, Apartado n.

por parte de los profesores o los centros educativos con poco más aliciente que la propia satisfacción personal o el compromiso con la educación. En este aspecto debe fomentarse de una forma más explícita esta conexión, reconsiderándose la estructura del sistema educativo y fomentando medidas que realmente permitan materializar una profunda investigación –más allá de investigaciones superficiales mayoritarias- que anime y proponga soluciones al mal endémico del fracaso escolar y los malos resultados emitidos año tras año por los informes PISA.

En el plano propiamente docente podemos afirmar que, a lo largo de nuestra vida como parte del alumnado, hemos tenido la oportunidad de observar una variedad considerable de modelos docentes determinados por sus intereses, actitudes y valores respecto a la profesión. Desde el docente tradicional autoritario, al docente técnico; del docente “tecnomaníaco”, al docente “tecnofóbico”; del docente vocacional, al docente “proletario”... Podemos establecer distintos apelativos que den una idea u otra de los aspectos que más definen el estilo o la forma de ver la profesión docente de un profesor⁵⁷. Estos aspectos entran en su dimensión personal, constituyendo su cosmovisión identitaria profesional. No obstante, esta adopción de modelos está íntimamente condicionada por el resto de factores comentados, provenientes del plano institucional, como la formación recibida, las condiciones laborales o el clima institucional percibido. La tendencia hacia la tecnicidad se hace patente en la mayoría de los casos, reproduciendo la lógica de la división del trabajo en la concepción de los propios profesores, y reproduciéndose a su vez en su praxis.

Esta tendencia hacia la tecnificación provoca, en muchos casos, los fines educativos concebidos se realizan desde una perspectiva que dicotomiza en exceso la relación profesor-alumnos. El profesor tiende a convertirse en una figura que centra su preocupación en el diseño de programaciones, contenidos y actividades *para* sus alumnos, olvidando en muchas ocasiones que ese trabajo debe hacerse *con* sus alumnos, variando considerablemente los productos que resultarían si tenemos en cuenta la diversidad.

En otro plano, la tendencia objetivista a calificar todo, puede dejar en un segundo plano aspectos subjetivos presentes en las capacidades del alumno, como es la importancia de la creatividad, en relación plena con el desarrollo personal y la reflexión crítica del alumno, tendiendo a dotar más al proceso evaluador de una significación instrumental calificativa, que propiamente formativa. Por lo comprobado en el centro, este es un aspecto aceptado, y en cierta medida demandado, incluso por los alumnos⁵⁸. Entendemos esta actitud como parte de la percepción rutinaria de la educación, algo que puede y debe ser mejorado, pues la motivación de los alumnos no viene solamente –y, en ocasiones, que venga es dudoso- de la utilización de las TIC, muchas veces concebidas erróneamente como la panacea, que provoca cierta confusión en cuanto su constitución como un medio o como un fin en la enseñanza.

Esta rutina percibida empuja a la pasividad e inactividad, a la falta de motivación y a la falta de interés por parte de unos alumnos que presentan problemas para adoptar un aprendizaje comprensivo y significativo, al acostumbrarse a la rutina escolar fomentada por una práctica eminentemente técnica y unos currículos sobrecargados que fomentan

⁵⁷ Por ejemplo, Cuenca propone sus modelos en CUENCA, Ricardo. *Op. Cit.*, 2012.

⁵⁸ Los alumnos no comprendieron por qué la resolución de las actividades realizadas y utilizadas como elementos sujetos a evaluación, no tenían ninguna calificación numérica cuando se les devolvió corregido y anotado con los aspectos positivos y aspectos a mejorar de su trabajo.

el rechazo al trabajo por la carga que suponen y la dudosa utilidad con la que lo perciben. Este hábito adquirido desde temprano, es uno de los aprendizajes no pretendidos⁵⁹ y de carácter negativo que se encuentran implícitos en la práctica docente que, además de constituir una realidad patente observada, ilustra la tendencia al *diseño para*, frente al *diseño con*, comentado anteriormente.

En este aspecto, la praxis docente debe tender hacia una práctica más dialógica, en la que el alumno se identifique como protagonista del proceso, generando un ambiente de participación activa y discusión desde un punto el punto de vista de un aprendizaje *problematizador*⁶⁰.

El aprendizaje *problematizador*, se basa en la *dialogicidad* entre los actores participantes en el proceso educativo. El diálogo, como comunicación humana, debe ser bidireccional para que se produzca el entendimiento; y simétrica, entendiendo ésta como mantenida por interlocutores con los mismos derechos en su desarrollo⁶¹; suponiendo la mejor herramienta capaz de mostrar al alumno como parte de un mundo que se presenta como problema, y no como una solución otorgada desde una instancia superior que se erige como monopolizadora del saber y la palabra.

Desde esta concepción, el alumno se percibe integrado en el objeto de estudio, identificándose con él y adquiriendo conciencia del mismo, adquiriendo un aprendizaje significativo. No obstante, el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, no debe limitarse a que el alumno adquiriera unos determinados conocimientos del mundo que le rodea, que le permita construir su propia estructura cognoscitiva; sino que se debe ir más allá, ampliando el aprendizaje hacia el uso de esos conocimientos. El alumno debe aprender a reflexionar sobre su aprendizaje y procesar los conocimientos adquiridos convirtiéndolos en pensamiento. Un pensamiento crítico que permita al alumno convertirse más en un generador de preguntas, frente a un sabedor de respuestas.

La formación en valores desempeña un importante papel en este aspecto, pues supone una enseñanza desde el compromiso para el compromiso, llevada a cabo de manera empática para el desarrollo de la empatía de los alumnos, conformando un desarrollo personal completo desde un punto de vista humanista. En este particular, se debe considerar como parte inherente y transversal en el conjunto de los contenidos tratados, rechazando un discurso de neutralidad de valores⁶². Una experiencia educativa aséptica, supondría una experiencia incompleta y contradictoria en su definición, en cuanto que dejaría de ser educativa en sí.

⁵⁹ Ver *El área de las sorpresas: Cuando los alumnos aprenden lo que no vinieron a aprender*, en MORALES VALLEJO, Pedro. *Op. Cit.*, 2010.

⁶⁰ En oposición a la perspectiva “bancaria” del aprendizaje, según la utilización del concepto por Freire, en FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*, 2000. pp. 75-99.

⁶¹ GIMENO LORENTE, Paz. *Reflexiones en torno a la Didáctica Crítica y a la Didáctica de la crítica*. [Zaragoza]: Fedicaria-Aragón, 2002 [Consulta: 24 de Junio de 2012] <http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0203/1_didac_critica_0203.pdf>

⁶² Giroux defiende un discurso no neutral de la pedagogía crítica, en cuanto a los valores, argumentando que ésta “... comprende las consecuencias históricas de lo que significa adoptar una posición moral y política con respecto al horror, por ejemplo, de los gulag, del holocausto nazi o el régimen de Pol Pot, (...) proporcionan ejemplos a priori de qué principios se tienen que defender y combatir en interés de la libertad y la vida”, en GIROUX, Henry A. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997. p. 126.

En relación a esto, cobra una especial relevancia la adopción del modelo de identidad generado por el profesor, según Morales Vallejo⁶³, además de la necesaria transformación de los profesores en *intelectuales transformativos*, como condición para educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, que establece Giroux⁶⁴.

Todo lo comentado anteriormente, es lo que concebimos desde nuestra propia cosmovisión general de la docencia, debiendo estar presente en todos los niveles o disciplinas. No obstante, nuestro papel, en cuanto a futuros profesores de Ciencias Sociales, cobra una especial relevancia y nivel de responsabilidad, pues podemos afirmar que nuestra labor se realiza sobre un campo de conocimiento que trata explícitamente el mundo en que nos movemos y del que somos parte. La educación social del alumno debe ir dirigida desde un punto de vista humanista, humanizador y liberador del mundo, con el fin de que el alumno desarrolle unas actitudes positivas en su proceso de descubrimiento de su entorno, adoptando una posición crítica y responsable.

Como resumen, podemos indicar que abogamos, por una parte, por la adopción de una pedagogía necesariamente unida a la política, insertando la instrucción escolar de forma directa en la esfera política de forma dialéctica, con el fin de determinar su significación social e institucional; así como la adopción de una praxis de naturaleza liberadora, que tiene como objetivo la educación de nuevas generaciones de ciudadanos democráticos, libres, activos y críticos, preocupados por la participación en la transformación hacia un mundo cualitativamente mejor; exigiéndose para ello, la adopción de formas de identidad política que extienden los principios de justicia, libertad y dignidad.

⁶³ MORALES VALLEJO, Pedro. *Op. Cit.* 2010.

⁶⁴ GIROUX, Henry A. *Op. Cit.* 2001. p. 65.

5. Referencias documentales.

APPLE, Michael W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 2008.

BERNAL AGUDO, José Luis. *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira Editores, 2006.

BRIONES, Guillermo. *La Teoría Sociohistórica de la Educación de Lev Vigotsky* [en línea]. [Santiago]: Fundación/Colección Jumex, 2012 [Consulta: 23 de Junio de 2012] <<http://norobesmicoronaantesdeganarla.com/Documentos/3-Teorias/lectural--lev-vigotski.pdf>>

CARNICERO DUQUE, Paulino, SILVA GARCÍA, Patricia y MENTADO LABAO, Trinidad. *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO* [en línea]. [Barcelona]: Grup FODIP. Universitat de Barcelona, 2010 [Consulta: 13 de Junio de 2012] <http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf>

CASTILLO, Manuel. La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 2010. N° 138. pp. 902-907.

CASTIÑEIRAS, Martha. Pedagogía, conocimiento crítico y multiculturalismo. Un desafío para el siglo XXI. I Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología. *Acción Pedagógica*, 2003. Vol. 12. N° 1. pp. 16-19.

CERDA, Ana Mª, NUÑEZ, Iván y SILVA, Mª de la Luz. *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIIE, 1991.

CHAVES SALAS, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría socioculturas de Vigotsky. *Revista Educación*, 2001. Vol. 2. N° 25. pp. 59-65.

CONTRERAS, Johanna. *La práctica docente y sus dimensiones* [en línea]. [Santiago de Chile]: Valoras UC. Universidad Católica de Chile, 2010. [Consulta: 16 de Junio de 2006] <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica_docente.pdf>

CUENCA, Ricardo. *Las múltiples identidades profesionales de la docencia. III Congreso Pedagógico: "Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida"* [en línea]. [San José]: Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, 2012 [Consulta: 14 de Junio de 2012] <<http://www.colypro.com/congresopedagogico/Congreso%20III/dia2/documento/Las%20m%C3%BAltiples%20identidades%20profesionales%20de%20la%20docencia.pdf>>

DORFSMANN, Marcelo I. *La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información* [en línea]. [Murcia]. RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia, 2012. N° 6. Año XI [Consulta: 12 de Junio de 2012] <http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf>

FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México D.F.: Paidós, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2000.

FUENTES, Concha. *Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia* [en línea]. [Barcelona]: Histodidáctica, 2012 [Consulta: 28 de Mayo de 2012] <http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=29:concepcionesdelos-alumnos-de-educacion-secundaria-sobre-la-historia&catid=14:investigaciones&Itemid=103>

GARCÍA BARROS, Susana y MARTÍNEZ LOSADA, Cristina. Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2003. Nº1. Año 17. Pp. 79-99.

GARDUÑO MADRIGAL, Felipe. *La docencia como profesión: Sus nuevos retos* [en línea]. [México D.F.]: Universidad Autónoma de México, 1997 [Consulta: 16 de Junio de 2012] <<http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer18.html>>

GIMENO LORENTE, Paz. *Reflexiones en torno a la Didáctica Crítica y a la Didáctica de la crítica*. [Zaragoza]: Fedicaria-Aragón, 2002 [Consulta: 24 de Junio de 2012] <http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0203/1_didac_critica_0203.pdf>

GIROUX, Henry A. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 2001. Nº 15. pp. 60-66.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico* [en línea]. [Santiago de Chile]: Educ@emprende, 2012 [Consulta: 25 de Abril de 2012] <http://www.educaemprende.cl/pedagogia/ARTIC_PAULO_%20FREIRE/Pedagogia_Critica_de_PF.pdf>

GUERRERO SERÓN, Antonio. El análisis sociológico del profesorado: Categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 2007. Nº 17. pp. 43-70.

KRÜGER, Karsten. *El concepto de sociedad del conocimiento* [en línea]. [Barcelona]: Universidad de Barcelona, 2006 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>>

LORENZO VICENTE, Juan. El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*, 1998. Vol. 9. Nº 1. pp. 141-163.

LUCCI, Marcos Antonio. *La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica*. [Granada]: Universidad de Granada, 2006 [Consulta: 30 de Abril de 2012] <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini, 1995.

MARTÍNEZ MENÉNDEZ, Irene. *La argumentación y su aplicación didáctica en el aula* [en línea]. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 2009. Nº19 [Consulta: 13 de Junio de 2012] <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/IRENE_MARTINEZ_ME_NENDEZ01.pdf>

McLAREN, Peter y JARAMILLO, Nathalia. *Pedagogía y praxis en la era del Imperio. Hacia un nuevo humanismo*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

MORALES VALLEJO, Pedro. *El profesor educador* [en línea]. [Madrid]: Universidad Pontificia de Comillas, 2010 [Consulta: 18 de Junio de 2012] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>>

PRATS CUEVAS, Joaquim. Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *ÍBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2000. Nº 24, pp. 7-18.

SARRAMONA LÓPEZ, Jaume, NOGUERA ARROM, Joana y VERA VILA, Julio. ¿Qué es ser profesional docente? *BIBLID*, 1998. Nº 10. pp. 95-144.

TEIJIDO DE SUÑER, Elvira. *Sentido y significado del concepto “profesionales de la educación”*. [Buenos Aires]: Educar, 2012 [Consulta: 15 de Junio de 2012] <http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Sentido_significado_Tejido.pdf>

ANEXOS

1. **Unidad Didáctica:** *Entre dos milenios. La sociedad global del siglo XXI.*
2. **Proyecto de Innovación Educativa:** *Enseñar a aprender Historia: El análisis asistido en la relación presente-pasado como instrumento para la construcción del pensamiento socio-histórico.*
3. **Estudio Comparativo.**
4. **Materiales.**
 - a. Presentación power point.
 - b. Actividad: *La estrategia de Simbad.*
 - c. Actividad: *La sociedad global del siglo XXI.*
 - d. Cuestionario para el estudio comparativo.

UNIDAD DIDÁCTICA

Índice

INTRODUCCIÓN	2
Ubicación de la unidad didáctica	3
Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES	3
 OBJETIVOS	 4
Objetivos de etapa.....	4
Objetivos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo.....	5
Objetivos de la unidad didáctica	7
 CONTENIDOS	 8
Contenidos curriculares	8
Contenidos específicos de la unidad didáctica	9
 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS	 10
 ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	 15
 CRITERIOS DE EVALUACIÓN	 21
 BIBLIOGRAFÍA	 22

INTRODUCCIÓN

La siguiente unidad didáctica (UD), supone una de las que cierran el programa de la asignatura *Historia del Mundo Contemporáneo* para 1º de Bachillerato.

En su planteamiento se ha tenido en cuenta esta característica culminatoria, además de su relación con el presente, como cierre del proceso histórico, mostrando la sociedad actual como el producto del devenir histórico en el que la misma sociedad es sujeto y objeto del cambio. En este aspecto, el pasado y sus procedimientos de estudio, se suponen trabajados a lo largo de las UD anteriores, permitiendo al presente erigirse en el principal protagonista de la UD.

A partir de la observación relacional del presente y el pasado reciente, el análisis de fuentes –históricas y actuales- y la discusión; se pretende que el alumno desarrolle una visión global del mundo y perciba su sociedad como el producto histórico del que es sujeto y objeto de cambio, cerrando así la descripción del proceso histórico que se ha tratado durante todo el curso; así como fomentar la reflexión crítica sobre la problemática acerca de una esfera de la que se debe percibir como no ajena.

La convulsa coyuntura actual ofrece una oportunidad para el fomento de la curiosidad del alumno, acerca de algunas informaciones que han llegado al alumno a partir de las fuentes de la educación no formal. Este aspecto debe aprovecharse como fuente de motivación en el alumno, alimentándola a partir de la participación y la implicación del alumno; promoviendo la reflexión para el desarrollo de un aprendizaje autónomo ulterior de cara a la construcción de un aprendizaje para toda la vida, caracterizado por el análisis y la reflexión crítica, suponiendo unas valiosas herramientas para su posterior desarrollo en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Ubicación de la unidad didáctica

La UD tratada queda ubicada en la etapa de Bachillerato, quedando integrada dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de carácter obligatorio para todos los alumnos de primer curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Con carácter general, esta UD está dirigida a alumnos que superen los 16 años de edad, pudiendo existir diferencia de edades entre los alumnos dependiendo de las trayectorias académicas de cada uno. Este hecho, debe de estar presente en el planteamiento de la programación de las distintas actividades con el objeto de adecuarlas de forma satisfactoria a la diversidad existente en cuanto al desarrollo evolutivo y psico-cognitivo de los alumnos.

El marco jurídico educativo de referencia para esta UD, corresponde a la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES

El IES Miguel de Molinos, situado en el barrio zaragozano del ACTUR, es un centro de tamaño medio en cuanto a número de alumnos matriculados, número de grupos y equipo docente.

El Departamento de CCSS está compuesto por seis profesores, encargados de la impartición de las materias del área correspondiente para la ESO –CCSS, Geografía e Historia; Educación para la Ciudadanía e Historia y Cultura de las Religiones- y de las asignaturas de Bachillerato –Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Geografía de España e Historia del Arte-. Cabe mencionar la existencia de dos programas bilingües –Inglés y Francés- que afectan a la materia de CCSS, Geografía e Historia entre los cursos de 1º y 2º de ESO –Inglés- y 3º y 4º de ESO –Francés-, existiendo desdobles en los grupos que cursan estos programas.

Respecto a la UD, cabe mencionar que su impartición se reduce a dos grupos reducidos de 1º de Bachillerato –en torno a los veinte alumnos- correspondientes a los grupos de la especialidad de Humanidades y CCSS.

Entre el alumnado, existe una minoría de alumnos repetidores y no se dan casos de alumnos ACNEAE, con lo se aplicarán las medidas de atención a la diversidad consideradas ordinarias.

OBJETIVOS

Objetivos de etapa

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

Según el planteamiento de los objetivos y las finalidades educativas, la etapa está orientada en dos direcciones principales: la consolidación de la madurez intelectual, cívica y humana del alumnado, y el desarrollo de destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse, tanto en sociedad, como de cara a la continuación de sus estudios en el ámbito universitario.

Conforme a los objetivos planteados para la etapa de Bachillerato, considero que esta unidad didáctica contribuye a trabajar los objetivos siguientes:

1. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita tener constancia en el trabajo, confianza en las propias posibilidades e iniciativa para prever y resolver de forma pacífica los conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como desarrollar su espíritu crítico, resolver nuevos problemas, formular juicios y actuar de forma responsable y autónoma.
2. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
3. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

4. Dominar, tanto en la expresión oral como en la escrita, la lengua castellana y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón.

5. Utilizar de forma sistemática y crítica, con solvencia y responsabilidad, las tecnologías de la sociedad de la información en las actividades habituales de búsqueda, análisis y presentación de la información, así como en las aplicaciones específicas de cada materia.

6. Comprender, analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores que influyen en su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

7. Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad elegida, aplicarlos a la explicación y comprensión de los fenómenos y a la resolución de problemas, desde una visión global e integradora de los diferentes ámbitos del saber.

8. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y del método científico propio de cada ámbito de conocimiento para aplicarlos en la realización de trabajos tanto individuales como de equipo, utilizando diferentes procedimientos y fuentes para obtener información, organizar el propio trabajo, exponerlo con coherencia y valorar los resultados obtenidos.

9. 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.

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

11. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria y el criterio estético como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Objetivos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo

La Orden de 1 de julio de 2008, establece unos objetivos para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, incluida en el primer curso de la especialidad de Humanidades y CCSS.

Esta asignatura se concibe orientada hacia la comprensión histórica del mundo como medio para la comprensión del presente. En este aspecto, el tratamiento de una temática de historia reciente, o del presente si se prefiere, otorga la oportunidad de hilar muchos de los contenidos ya trabajados haciendo un ejercicio retrospectivo, y tratando el presente como producto de todo ese devenir anterior, que ha constituido los bloques anteriores del curso.

En esta unidad didáctica, pasado y presente se dan la mano, sirviendo como un punto de culminación específica de la materialización de este planteamiento que pretende desarrollar una percepción práctica en el alumno respecto al conocimiento histórico.

Las tendencias y fenómenos surgidos o desarrollados durante la fecha simbólica de 1945, que inaugura el periodo cronológico sujeto a estudio, tienen su traducción y pervivencia en la actualidad que los alumnos y alumnas viven, cobrando una especial relevancia en el contexto histórico de crisis que nos encontramos. Por ello se considera que aspectos como la globalización, los nuevos movimientos sociales o las crisis económicas, cobran una especial significación en la formación del alumno en correspondencia con el contexto en el que vive.

En este aspecto, considero que esta unidad didáctica ofrece la oportunidad de trabajar la totalidad de los objetivos planteados en la legislación citada, siendo éstos:

1. Comprender y valorar el cambio radical y revolucionario que supone la modernidad y el tiempo acelerado que separa a las generaciones de los siglos XIX y XX de las anteriores.

2. Conocer y comprender los hechos más significativos de la historia del mundo contemporáneo, situándolos en el tiempo y en el espacio, identificando y analizando los componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales, los factores que los han conformado, así como sus interrelaciones y su incidencia en los procesos de cambio histórico.

3. Identificar y comprender la coyuntura internacional a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para valorar las relaciones entre los diferentes estados a lo largo de esta época y las consecuencias que se derivaron.

4. Analizar los principales problemas de la actualidad desde una perspectiva global, identificando el origen de los mismos y sus relaciones de interdependencia, apreciando

la historia como una disciplina que permite conocer el pasado de las sociedades para comprender su realidad actual.

5. Desarrollar una visión del proceso histórico en la que las sociedades aparezcan en su diversidad y en cuyas relaciones se producen conflictos; fomentar una actitud crítica de la realidad, evitando enfoques reduccionistas.

6. Valorar positivamente los conceptos de democracia, libertad y solidaridad ante los problemas sociales, evitando actitudes de discriminación e injusticia y asumiendo un compromiso en defensa de los valores democráticos y ante situaciones de discriminación e injusticia, en especial las relacionadas con los derechos humanos y la paz.

7. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios.

8. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas -realidad, fuentes históricas, medios de comunicación o la proporcionada por las tecnologías de la información-, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados, y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.

9. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada y adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.

Objetivos de la unidad didáctica

Por otro lado, los objetivos de acuerdo a la metodología, se han planteado conforme a una adaptación del currículo para bachillerato de la Comunidad Autónoma de Aragón, concretado en la Orden del 1 de Julio de 2008.

Limitándonos al ejemplo de la UD comentada, podemos marcar los siguientes objetivos didácticos:

1. Comprender y valorar la profunda transformación, la aceleración del tiempo histórico y los cambios en el espacio geográfico relativo, que supone la entrada en la Sociedad del Conocimiento.
2. Conocer y comprender la interrelación de las distintas esferas política, económica, cultural y social, en la formación del proceso de mundialización.
3. Comprender las tendencias características y los fenómenos que se han dado y se dan lugar en la sociedad actual.
4. Identificar y comprender el proceso de mundialización como producto histórico, teniendo en cuenta su influencia sobre todas las esferas.
5. Analizar y reflexionar sobre la problemática actual como resultado del devenir histórico, trascendiendo de enfoques reduccionistas y conduciendo a una percepción global y coherente del mundo.
6. Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una actitud crítica y un sentido responsable, tolerante y solidario en la defensa de los Derechos Humanos, los valores democráticos y la justicia social.
7. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información, para analizarla de una manera crítica y debatirla, consiguiendo formar una visión argumentada y enriquecedora acerca de los procesos históricos analizados.

CONTENIDOS

Contenidos curriculares

La Orden de 1 de Julio de 2008, recoge los contenidos curriculares de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato.

En el caso de esta unidad didáctica, entraríamos a tratar algunos de los apartados del bloque 5: *Perspectivas del mundo actual*, puesto que este bloque queda dividido en varias unidades en la programación didáctica general.

En esta unidad didáctica, centraremos nuestra atención en aquellas transformaciones socioeconómicas que configuran el mundo tras 1945 y suponen el

antecedente directo a la sociedad que hoy vivimos, caracterizado por el avance tecnológico, la sociedad de consumo, la expansión de la democracia y el proceso de mundialización con sus consiguientes consecuencias sociales. El contexto actual se puede percibir como una época de cambios, donde la incertidumbre y el cuestionamiento de, incluso los pilares fundamentales, sobre los que se basa la sociedad contemporánea.

En este aspecto, se han concretado unos contenidos conceptuales que logren dar un enfoque actual y más completo a las directrices facilitadas en la legislación. En cuanto a los contenidos procedimentales, se tratarán a partir de ejercicios de comentarios de texto o vídeo; y los actitudinales, serán revestidos de un mayor peso específico en consonancia con la defensa de los valores democráticos, la reflexión crítica sobre la problemática actual y la fundamentación de un sentimiento de respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Contenidos específicos de la unidad didáctica

Los contenidos programados para la UD *Entre dos Milenios. La sociedad global del siglo XXI* de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de Bachillerato de la Especialidad de Humanidades y CCSS, han sido adaptados desde lo establecido según la ley vigente establecida en el currículo aragonés según la Orden de 1 de Julio de 2008. En este aspecto, paso a concretar los contenidos, distinguiendo entre conceptuales, procedimentales y actitudinales:

Conceptuales

1. **INTRODUCCIÓN.** La sociedad global. Aproximación a la globalización. Contexto espacio- temporal. Los orígenes de la sociedad actual: De 1945 a 2012. Evolución de las políticas económicas y efectos sobre la sociedad: Keynesianismo y Neoliberalismo.

2. **TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL.** La transición demográfica: Del Baby boom al decrecimiento. La nueva estructura productiva: De la “muerte del campesinado” a la deslocalización. El crecimiento urbano: Del éxodo rural al “éxodo internacional”. La expansión de la educación: De la educación para unos pocos a la

democratización de la educación. La consolidación de la sociedad de consumo. El cambio de mentalidad: De las conciencias de clase al individualismo.

3. *FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL*. La cultura de masas: La globalización cultural. La emancipación de la mujer: Grandes avances pero grandes pervivencias. Los nuevos movimientos sociales: Del espíritu del 68 al 15-M. La mundialización neoliberal. Las crisis económicas: De la crisis energética a la crisis de 2008.

Procedimentales

1. Localización espacio-temporal de los procesos, estructuras y acontecimientos históricos del periodo y su condicionamiento.
2. Identificación e interrelación de los factores de causalidad presentes en los fenómenos tratados.
3. Búsqueda y selección, análisis y comprensión, y reflexión crítica de fuentes diversas.
4. Elaboración de ejercicios sintéticos a partir de la comprensión y la reflexión tras el análisis de diversas fuentes, utilizando el lenguaje y la terminología específica.

Actitudinales

1. Apreciación del mundo como un espacio diverso y multicultural.
2. Valoración de los avances del sistema democrático sobre la vida cotidiana.
3. Sensibilización ante la problemática del proceso de mundialización: impacto medioambiental, desigualdad, conflictos sociales, fenómenos de radicalización, crisis globales.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

Un tema como en el tratado en la UD planteada, merece una atención especial en cuanto a la metodología a utilizar debido a su relación directa con el presente que vive el alumno, y la realidad de cambios e implicaciones directas en el plano social que caracteriza este presente.

En este aspecto, se plantea una metodología que trabaje de forma directa el presente y suponga una oportunidad para el ejercicio de la reflexión crítica a partir de la adquisición de unos conocimientos mediante un aprendizaje significativo, y el asentamiento de unas pautas que faciliten el aprendizaje autónomo a partir de la acentuación en los contenidos procedimentales y el fomento de la motivación mediante la identificación del alumno con la temática tratada.

La metodología planteada hunde sus raíces en la adaptación de ciertos aspectos de la escuela socio-cognitiva, concretamente centrándonos en las teorías de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky aplicadas a la educación, y en la didáctica crítica.

En este aspecto, se ha tenido en cuenta la Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, como referente de observación del estadio evolutivo en que se encuentran los estudiantes. En este particular, los alumnos de 1º de Bachillerato estarían en condiciones evolutivas propicias para enfrentarse a operaciones formales. No obstante sería necesaria una evaluación diagnóstica para comprobar los conocimientos previos de los alumnos, especialmente en contenidos procedimentales. En el peor de los casos se debería practicar mediante actividades, trabajadas y comentadas en clase todo un proceso, desde el principio y de manera progresiva y acumulativa, para desarrollar un satisfactorio conocimiento procedimental. Este proceso lo dividiría en cuatro partes:

1. **Etapas Informativa** (Tratamiento de la información). El alumno debe desarrollar un criterio para buscar y seleccionar fuentes.
2. **Etapas Comprensiva** (Formación del conocimiento). Desarrollo de la capacidad comprensiva a la hora de enfrentarse a una fuente. El alumno debe ser capaz de extraer las ideas principales, y la relación del documento con su contexto.
3. **Etapas Reflexiva** (Reflexión crítica). El alumno es capaz de relacionar ideas de varias fuentes y construir una reflexión argumentada como producto del conocimiento extraído.
4. **Etapas discursiva** (Puesta en común y debate de las ideas extraídas). El alumno tendrá la oportunidad de contrastar el producto de su reflexión con otras opiniones mediante el ejercicio social de la discusión, además de desarrollar y razonar sobre sus

argumentos de forma enriquecedora -además de su competencia lingüística-, respetando las opiniones mediante el fomento de los valores de tolerancia.

Para la consecución de este planteamiento, nos planteamos la utilización de los siguientes métodos y estrategias:

1. **Exposición.** Como medio general que servirá de plataforma para la introducción a los temas a tratar de forma inductiva. Este método solo debe ser un medio y no un fin para facilitar el aprendizaje, aprovechando la palabra para generar una atención activa y participativa, a partir del lanzamiento de preguntas orales, o discutir las ideas que genera la proyección de un material audiovisual. En todo momento se promoverá la participación por parte del alumno.

2. **Regresión / progresión.** A partir del recurso director que es la utilización de la actualidad como referente. En este caso se planteará la alternancia entre la regresión (del presente al pasado) y la progresión (del pasado al presente), facilitando un aprendizaje relacional entre lo conocido y lo desconocido. Con esta estrategia en particular, se pretende conseguir:

a. Abordaje de los aspectos históricos desde el asidero que supone la actualidad, presente en la cotidianeidad del alumno.

b. Ordenamiento y construcción de un esquema coherente de la información fragmentaria de la que dispone el alumno, procedente de la educación informal.

c. Dotar al alumno de herramientas para enfrentarse a la problemática a partir del ejercicio deductivo y relacional.

d. Abordar una doble problemática: la histórica y la actual.

e. Trabajo sobre la relatividad del tiempo y el espacio, observando las diferencias de ritmos y distancias en relación con el momento histórico.

Los mismos contenidos citados en el apartado correspondiente concretan la idea que se pretende plasmar mediante la aplicación de este método. Cobra especial interés la oportunidad que la regresión/progresión nos ofrece en cuanto a la consecución del

último de los puntos planteados. En este particular, podemos trabajar estos aspectos de en cuanto a su característica tendencial, observando:

- *El tiempo.* Trabajando distintas dimensiones del tiempo histórico. Especialmente en la duración, la simultaneidad y los diferentes ritmos temporales. En el plano de la duración, desde la visión braudeliana, podemos establecer las estructuras que marcan la larga duración, como la existencia del capitalismo en cuanto a concepto ideológico o teoría socio-económica aceptada y hegemónica, si bien cabe matizar que el capitalismo cobra distintas mutaciones a lo largo del periodo, y que inaugura su entrada como sistema hegemónico a partir de las revoluciones burguesas y de la construcción de los Estados contemporáneos; la duración media, observada, por ejemplo, en la constitución y desarrollo de la sociedad de consumo o postindustrial, superando a la, llamémosle, sociedad industrial, a partir de 1945 como fecha simbólica; y la corta duración, determinada por episodios como pueden ser las revueltas del 68. La simultaneidad queda trabajada en cuanto que el tema trata el proceso de mundialización en todos los ámbitos, un proceso que se va dando en todos los lugares en distintos momentos y con sus propias peculiaridades, observando estas diferencias desde una perspectiva regional que trasciende hacia lo global. Por último, los distintos ritmos, desechando la idea de simplicidad de la percepción de un tiempo lineal y progresivo. Los periodos de crisis tratados o los fenómenos contestatarios, suponen una gran oportunidad para observar la complejidad del tiempo histórico, que avanza con aceleraciones –por ejemplo tecnológicas, el avance democrático frente a la caída de los regímenes totalitarios...-, con estancamientos –como la pervivencia de regímenes no democráticos hasta finales del siglo XX-, y retrocesos –como el aumento de las desigualdades sociales-.

- *El espacio.* La selección de contenidos y la forma en la que son tratados en la UD impartida, ofrecen una oportunidad muy apreciable en el tratamiento, de forma transversal, de otras disciplinas como es el caso de la geografía. En este aspecto, y en relación directa por su asociación al tiempo, se tratan, también distintas dimensiones del espacio que trascienden de la mera percepción física. En el aspecto del análisis de una sociedad inscrita como parte de un proceso globalizador como es la mundialización, tenemos la oportunidad de repasar o aclarar conceptos de

este otro ámbito disciplinar, a partir de su relación con el tema tratado. Tal es el caso de la relativización de la distancia geográfica, ante la revolución tecnológica aplicada a los transportes y las comunicaciones, la liberalización de las actividades comerciales y financieras, la división internacional del trabajo con fenómenos como la especialización productiva a escala global o el fenómeno de deslocalización; que proporciona la oportunidad de plantear al alumno si el espacio sólo es mensurable en unidades de longitud, o también en unidades monetarias. En segundo lugar, la diferente consideración del espacio en cuanto a su jerarquización, observando la tendencia de la percepción política del espacio en clave nacional, como característica del pasado; hacia una consideración de lo local a, directamente, a lo global o supranacional, si se prefiere; así como la consideración –y situación- en diversos ámbitos que diferencia un centro de una periferia, tomando la terminología usada por Wallerstein en su análisis sobre el “Sistema-Mundo”¹. Este aspecto, en combinación con el anterior tiene su reflejo en un tercero, siendo éste el aumento de la dimensión de los fenómenos sociales en cuanto a su acción sobre el espacio, trascendiendo de lo regional hacia lo global, y cobrando forma, por ejemplo en la tendencia migratoria desde el llamado “Éxodo rural” de principios de la época estudiada –del campo a la ciudad, o de zonas no industrializadas a zonas industrializadas-, hacia un “éxodo internacional” que conserva similares fuerzas de atracción y repulsión –aunque incorporando novedades como es, como se ha indicado, la escala geográfica, pero también fenómenos como la “fuga de cerebros”-, según la teoría propuesta por autores como Ravenstein². Otro aspecto a valorar en este aspecto es la transformación del espacio, condicionado por factores como el tecnológico, el demográfico, el económico o el político -que tiene su reflejo concreto en apartados como el dedicado al proceso de urbanización tratado en el tema- y las consecuencias de estas transformaciones por la mano antrópica, trabajando la educación en valores ante problemas como el deterioro medioambiental.

3. **Disciplinariedad.** Por una parte, a partir del tratamiento de la información y, por otra, el análisis crítico de la misma. Siendo capaz el alumno de emitir conclusiones argumentadas a partir de la relación y análisis de fuentes diversas.

¹ Esta terminología está presente en varias obras de la prolífica carrera del autor, para una aproximación, WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

² Una aproximación crítica se puede encontrar en ARANGO VILLA-BELDA, Joaquín. Las “leyes de las migraciones” de E. G. Ravenstein cien años después. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 1985. pp. 7-26.

Este ámbito merece una importancia especial, ya que será aquel en el que incidamos a la hora de fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, intentando establecer una relación dialéctica entre el alumno y las fuentes a partir del ejemplo que supone la referencia de nuestra praxis.

4. **Cooperación / colaboración.** Mediante el fomento del simposio, la puesta en común y la discusión de los conocimientos adquiridos y las reflexiones extraídas, suponiendo una actividad enriquecedora y motivadora a partir de la dialéctica entre iguales, matizando, eso sí, el papel mediador del profesor, desde una posición presente y diferenciada, atento a actuar en caso de errores o redirigir las discusiones. Cabe puntualizar que el simposio debe ser fomentado y tener apariencia de ser espontáneo, facilitando así mayor sensación de libertad y confianza en el alumno, al percibirse como protagonista de la configuración de la sesión. Esta estrategia puede suponer un método eficaz de cara a la motivación del alumno, pudiendo conseguir que esa dialéctica comentada trascienda de los muros del aula, retroalimentando el conocimiento social y la curiosidad por adquirirlo.

ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Se ha planteado extender la UD a siete sesiones. Quedaría repartido de la siguiente manera, conforme a los contenidos y actividades llevadas a cabo en cada sesión:

- **SESIÓN 1 – INTRODUCCIÓN I**

Exposición introductoria del primer apartado de los contenidos propuestos: 1. **INTRODUCCIÓN.** La exposición será enriquecida mediante el uso de recursos audiovisuales. Esta sesión partirá de los conocimientos previos del alumno y aquella información que pudieran haber asimilado a partir de la educación no formal, a partir de la apertura a la interacción a partir de preguntas orales.

Se pretende introducir el concepto de sociedad global y mundialización. Como principal recurso, nos podemos valer de la crisis de 2008, un fenómeno global, actual, y por el que los alumnos sienten curiosidad. Su objetivo es trabajar la tesis principal de la UD en cuanto a su eje director: concebir la sociedad como producto histórico transformado a partir de la interacción de ésta en las distintas esferas en las que se divide según la teoría sistémica -política, económica, cultural y social-, al fin y al cabo, partes formativas de la sociedad; y en tanto producto histórico, susceptible de transformación.

En este aspecto, se pretende fomentar la participación, intentando generar un simposio espontáneo, donde los alumnos puedan expresar tanto sus conocimientos previos como sus ideas o reflexiones sobre el tema, interviniendo a partir de la moderación, subsanando los errores a partir de la mayéutica y promoviendo la argumentación de las intervenciones de los alumnos que se consideren incompletas. Esta sesión nos servirá para establecer un diagnóstico en cuanto a los conocimientos generales y la capacidad de reflexión de los alumnos sobre el tema.

- **SESIÓN 2 – INTRODUCCIÓN II**

Exposición de la segunda parte del primer apartado: 1. INTRODUCCIÓN. En esta sesión se recapitulará los puntos más importantes del día anterior, comenzando con la aplicación del método regresivo a una explicación apoyada por material audiovisual mediante el soporte power point, fomentando la participación, y refrescando contenidos de unidades anteriores tratados en esta UD.

En este aspecto, la aplicación del método regresivo a partir del contexto de crisis actual y el fenómeno de globalización se abordarán comentando y refrescando los conocimientos tratados anteriormente. Así, se llevará a cabo una explicación de la sociedad actual mediante un esquema basado en aspectos socioeconómicos.

Se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point³.
2. Proyección de fragmentos de vídeos que ilustren los puntos tratados y que se convertirán en una oportunidad para el lanzamiento de preguntas, y para impulsar el ejercicio deductivo entre los alumnos en la relación con el presente.

- **SESIÓN 3 – TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL I**

Exposición del apartado 2. *TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL*. Esta sesión está dedicada la exposición de las grandes tendencias características y configuradoras de la sociedad actual, tocándose los subapartados *La transición demográfica: Del Baby boom al decrecimiento*; *La nueva estructura productiva: De la “muerte del campesinado” a la deslocalización*; *El crecimiento urbano: Del éxodo rural al “éxodo internacional”*; *La expansión de la educación: De la educación para unos pocos a la democratización de la educación*; *La consolidación de la sociedad de consumo*; y *El cambio de mentalidad: De las conciencias de clase al individualismo*. En este aspecto, se expondrán ejemplos de actualidad, para después cotejarlos con el pasado, o a la inversa, fomentando la deducción, el razonamiento y la demostración de los distintos ritmos del tiempo histórico y la relatividad del espacio geográfico.

Por otro lado, se tratará y se intentará discutir acerca de la problemática actual.

En este aspecto se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Comentario de temas acerca de la problemática actual, en relación con lo explicado, valiéndonos de fuentes actuales⁴.

³ Ver ANEXO 4.1.

⁴ Por poner algunos ejemplos, sobre la transición demográfica, SANMARTÍN, Olga R. *España perderá por primera vez medio millón de habitantes en los próximos diez años* [en línea]. [Madrid]: El Mundo, 2011 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/10/07/espana/1317982595.html>>; sobre el crecimiento urbano, REBOSSIO, Alejandro. *Un tercio de las familias vive en viviendas precarias en Latinoamérica* [en línea]. [Buenos Aires]: El País, 2012 [Consulta: 15 de Mayo de 2012] <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/14/actualidad/1337008046_116936.html>

- **SESIÓN 4 – TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL II**

Proyección de un documental que repasa los temas vistos en las sesiones anteriores desde el punto de vista de la actualidad.

Realización de una actividad en relación al documental⁵. Los alumnos realizarán una actividad⁶ en casa tras el visionado del documental, consistente en un comentario del mismo. Se persigue que los alumnos sean capaces de:

1. Extraer las ideas fundamentales del mismo.
2. Elaborar un comentario estructurado y coherente.
3. Cotejar los hechos actuales que aparecen en el documental y en la exposición con los hechos del pasado de los que se ha hablado en clase, extrayendo la continuidad tendencial transformada por el fenómeno de mundialización.
4. Reflexionar acerca de la problemática citada, reflejando una argumentación de la misma en la que se valorará la inclusión de fuentes no citadas en clase y la referencia a las mismas.

- **SESIÓN 5 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL I**

Exposición del apartado 3. *FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL*. Se tratarán aspectos concretos de forma general y tomando como referencia la actualidad. Como en las anteriores sesiones se fomentará la participación, deducción, comparación, reflexión y formulación de opiniones.

Este último apartado se dividirá en las sesiones restantes, prestándoles una mayor atención tras haber observado el contexto general tendencial de la nueva sociedad global.

⁵ El documental elegido como ejemplo es ESTÉVEZ, Carlos. *La estrategia de Simbad* [en línea]. [Madrid]: Televisión Española, 2006 [Consulta: 01 de Abril de 2012]
<http://www.rtve.es/FRONT_PROGRAMAS?go=111b735a516af85ca6718fb8e6a6ee87ea19e3b85f7078618e9d2df450769866293d55f4dc899b7d41a9f91db5afcdcd084985e89b5b4f4fc6dbf412fb2b558f13838c6fb7fd82e3a>

⁶ Ver ANEXO 4.2.

En esta sesión se tratarán los subapartados *La cultura de masas: La globalización cultural*; y *La emancipación de la mujer: Grandes avances pero grandes pervivencias*.

En este aspecto se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Galería de imágenes de las expresiones artísticas de la época, acompañando la explicación⁷.
3. Comentario de temas acerca de la problemática actual, en relación con lo explicado, valiéndonos de fuentes actuales⁸.

- **SESIÓN 6 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL II**

Esta sesión se reserva para el subapartado *Los nuevos movimientos sociales: Del espíritu del 68 al 15-M*, a causa de su actualidad y el impacto que está causando, no solo en la sociedad española, sino como un fenómeno global.

En este caso, la sesión se dividirá en tres partes:

1. Análisis de las causas y características de los llamados Nuevos Movimientos Sociales.

⁷ Por poner algunos ejemplos, Galería con las obras de las tendencias artísticas más representativas de las tendencias de la época: Expresionismo abstracto (Pollock), Pop Art (Warhol, Johns, Oldenburg, Hamilton, Lichtenstein), Minimalismo (Mondrian)...; galería con imágenes del cine en su desarrollo (Desde Hitchcock, Capra, Wilder... a Spielberg, Scorsese...); galería de imágenes de grupos y eventos musicales (Elvis Presley, The Beatles, Woodstock, ABBA, Iron Maiden, Movida madrileña...)

⁸ Por ejemplo, sobre la emancipación de la mujer, EUROPA PRESS. *Las mujeres con VIH sufren doble discriminación al enfrentarse a un puesto de trabajo* [en línea]. [Madrid]: Europa Press, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.europapress.es/salud/noticia-mujeres-vih-sufren-doble-discriminacion-enfrentarse-puesto-trabajo-20120307151738.html>>, PORTINARI, B. *Triple discriminación por ser mujer, lesbiana y palestina* [en línea]. [Madrid]: El País, 2007 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <http://elpais.com/diario/2007/10/10/sociedad/1191967210_850215.html>, VICENTE, Marisol. *La discriminación de la mujer persiste y la reforma la agudiza* [en línea]. [Pamplona]: Diario de Navarra, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.noticiasdenavarra.com/2012/03/09/sociedad/navarra/la-discriminacion-de-la-mujer-persiste-y-la-reforma-la-agudiza>>.

2. Análisis de los Nuevos Movimientos Sociales de los años 60 a los 90. Desde los resultados extraídos en la primera parte. En este aspecto, nos centraremos en el Mayo Francés como paradigma del 68 en el mundo occidental, con el análisis de un texto histórico⁹; y en el repaso de la Revolución de Terciopelo, como su referente en el bloque socialista.

3. Análisis de los Nuevos Movimientos Sociales más actuales. Centrándonos en el movimiento 15-M, por su impacto y actualidad.

En este aspecto, nos valdremos de los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Textos históricos¹⁰.
3. Textos de actualidad¹¹.

• **SESIÓN 7 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL** **III**

En esta sesión, retomaremos el concepto de mundialización, su impacto, sus características positivas y negativas y los movimientos altermundistas, observando la pluralidad de voces y opiniones.

Centraremos la visión desde las crisis económicas y sus consecuencias generales, dando mayor relevancia a la esfera social. Este enfoque nos dará la oportunidad de, por un lado, aclarar conceptos que los alumnos han oído a partir de la educación informal, como prima de riesgo, *subprime*, agencias de calificación, recortes, reforma constitucional...; y retomar lo visto en sesiones anteriores como, los conceptos de keynesianismo y neoliberalismo, acentuación y globalización de las tendencias y los fenómenos vistos, y las propuestas de alternativas desde una visión crítica a partir de la generación de un simposio.

Se utilizarán los siguientes recursos:

⁹ El texto elegido es un fragmento de la entrevista mantenida entre Jean Paul Sartre y el entonces líder estudiantil Daniel Cohn-Bendit, disponible en [s.n.]. *Entrevista a Daniel Cohn Bendit por Jean Paul Sartre. Publicada en Le Nouvel Observateur, el 20 de mayo 1968* [en línea]. [Valladolid]: DDOOSS, Asociación de Amigos del Arte y la Cultura de Valladolid, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Cohn_Bendit_sartre.htm>

¹⁰ *Ídem.*

¹¹ Por ejemplo, [s.n.]. *Propuestas aprobadas en la Asamblea de hoy día 20 de mayo de 2011 en ACAMPADA SOL* [en línea]. [Madrid]: #Acampadasol, 2011 [Consulta: 01 de Abril] <<http://madrid.tomalaplaza.net/2011/05/20/propuestas-20-mayo/>>; [s.n.]. *Encadenarse con los brazos será atentado contra la autoridad* [en línea]. [Madrid]: Público, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.publico.es/espana/430225/encadenarse-con-los-brazos-sera-atentado-contra-la-autoridad>>

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Informaciones actuales¹².

En esta sesión, se planteará para el trabajo en casa, una actividad que pretende trabajar los contenidos procedimentales, además de tratar la temática de la UD, desde el punto de vista actual¹³.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación tendrá un carácter formativo, continuo, individual e integral; prestando especial atención a la progresión y evolución de cada uno de los alumnos, y del grupo en general en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para su materialización nos valdremos de los siguientes instrumentos:

1. Observación. En cuanto a la asistencia, la participación y la actitud.
2. Actividades. En cuanto a la materialización de los contenidos tratados.

En este aspecto, se considerarán como criterios de evaluación:

1. La asistencia, actitud y participación.
2. Elaborar de la forma planteada las actividades propuestas.
3. Utilizar de manera correcta los conceptos básicos tratados en la UD.
4. Identificar, comprender y describir los principales procesos y fenómenos característicos en la sociedad actual.
5. Reflexionar acerca de la problemática actual, estableciendo relaciones con el pasado.
6. Construir una percepción del mundo de una forma global, sabiendo matizar y ubicar de forma correcta las peculiaridades de los distintos tiempos y espacios.
7. Comprender y expresar las ideas principales de las fuentes tratadas.

¹² Por poner algunos ejemplos, [s.n.]. *Cronología de la crisis de Grecia* [en línea]. [Madrid]: RTVE, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.rtve.es/noticias/20120419/cronologia-crisis-grecia/329528.shtml>>; MORET, Xavier. *Islandia, de la crisis al renacimiento* [en línea]. [Madrid]: RTVE, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-xavier-moret/1365707/>>; [s.n.]. *El Nobel Paul Krugman vaticina un 'corralito' en España* [en línea]. [Madrid]: Público, 2012 [Consulta: 14 de Mayo de 2012] <<http://www.publico.es/dinero/433086/el-nobel-paul-krugman-vaticina-un-corralito-en-espana>>

¹³ Ver ANEXO 4.3. La actividad planteada es susceptible de modificación, teniendo en cuenta que ésta supone un modelo utilizado para una impartición caracterizada por su peculiaridad. No obstante, sirva como idea aproximada.

8. Tratar y hacer uso de la información de una manera crítica.

BIBLIOGRAFÍA

A continuación se citan aquellas obras que se han utilizado para la preparación de los contenidos de la unidad didáctica. Se han omitido aquellos materiales citados a pie de página que suponen ejemplos de recursos para el planteamiento de las sesiones:

GALLEGO GARCÍA, Raquel. *Historia del Arte*. Madrid: 1998.

GARÍ, Manuel, PASTOR, Jaime y ROMERO, Miguel (eds.). 1968: *El mundo pudo cambiar de base*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2008.

GEORGE, Susan. *El pensamiento secuestrado*. Madrid: Icaria Editorial, 2009.

HOBBSAWM, Eric J. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1995.

JAY, Peter. *La riqueza del hombre*. Barcelona: Crítica, 1995.

NAVARRO, Vicenç; TORRES, Juan y GARZÓN, Alberto. *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur, 2011.

SÁNCHEZ PÉREZ, Francisco. *Historia del Mundo Contemporáneo. Proyecto Tesela*. Madrid: 2008.

STIGLITZ, Joseph E. *El malestar en la globalización*. Madrid: Punto de lectura, 2006.

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

ÍNDICE

TÍTULO.....	2
PRÓLOGO.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
METODOLOGÍA.....	12
OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS.....	16
CONTENIDOS	18
TEMPORALIZACIÓN	21
EVALUACIÓN.....	27
POSIBLES PROBLEMAS	29
CONCLUSIONES	30
BIBLIOGRAFÍA	31

TÍTULO

“Enseñar a aprender Historia: El análisis asistido en la relación presente-pasado como instrumento para la construcción del pensamiento socio-histórico”.

PRÓLOGO

En los últimos tiempos hemos vivido una revolución sin precedentes en el plano de la comunicación. Esta nueva realidad corresponde al producto de la multiplicación y evolución de los medios de comunicación tradicionales -prensa y radiodifusión- y la introducción de nuevos ingenios tecnológicos a los que damos el nombre de TIC¹.

Estos hechos han conllevado profundos cambios en todos los ámbitos de la sociedad. A falta de la perspectiva histórica que nos permita analizar con claridad el presente vivido, podríamos preguntarnos si realmente asistimos a una época de cambios o vivimos un cambio de época. Indistintamente de la postura que personalmente adoptemos, podemos afirmar que esta revolución tecnológica ha relativizado las distancias geográficas y ha democratizado el acceso a la información, transformando la vida cotidiana a escala global.

En este escenario se habla de la necesidad de definir nuestra propia sociedad. De la *Aldea Global* de McLuhan y Powers², la *sociedad posindustrial* de Touraine³, la *sociedad de la información* de Bell⁴ hasta llegar a la sociedad del conocimiento de autores como Stehr, por citar algunas denominaciones, suponen algunos ejemplos reflejados en los estudios de investigadores sociales.

En este aspecto, merece la pena detenernos en los conceptos más utilizados: la *sociedad de la información* y la *sociedad del conocimiento*. Utilizados normalmente como términos definitorios que comparten sinonimia y de los que se habla de forma

¹ Corresponde al anagrama de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

² McLUHAN, Marshall y POWERS, B.R. *La Aldea Global*. Barcelona: Gedisa, 1993. Aunque el término Aldea Global, aparece recurrentemente en las obras de McLuhan desde los años 60.

³ TOURAINE, Alain. *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel, 1973.

⁴ BELL, David. *El advenimiento de la sociedad post-industrial : un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza, 1991.

conjunta dentro de las siglas SIC⁵, cabe destacar las diferencias existentes entre los mismos⁶. Se han dedicado trabajos a la profundización de esta terminología, que hace decantar la tendencia generalizada hacia la adopción del último término⁷ como definición a la sociedad caracterizada por el grado de acceso, gestión y transformación de la información en conocimiento de la que formamos parte.

Podemos extraer una idea básica, sin profundizar en el debate existente, acerca de los conceptos comentados y las diferencias que los separan. Mientras el concepto de sociedad de la información sugiere la creciente capacidad tecnológica para el almacenamiento de cantidades de información crecientes de forma exponencial, hacerla circular cada vez más rápidamente y con mayor capacidad de difusión; el concepto de sociedad del conocimiento, cobra en complejidad, refiriéndose a la apropiación crítica y selectiva de la información protagonizada por ciudadanos que saben cómo aprovecharla, es decir la selección, procesamiento de la información a partir de la reflexión crítica y su utilización para la construcción de conocimiento.

Con esta puntualización conceptual, llegamos al ámbito que nos ocupa: la labor del docente en la nueva sociedad. El educador debe adaptarse a las nuevas demandas y realidades en este nuevo mundo hipertecnologizado y marcado por la incertidumbre que acompaña a una etapa de crisis presente en este posible punto de inflexión histórico. En este sentido, el llamémosle clásico o tradicional “docente-transmisor” deja de tener cabida en un mundo donde se ve expuesto a la gran competencia que supone la ingente cantidad de fuentes transmisoras de información. La facultad memorística promovida por este estilo de docencia deja de tener sentido, como ejercicio predominante o incluso

⁵ Correspondiente al anagrama Sociedad de la Información y del Conocimiento.

⁶ Por citar alguno de los trabajos consultados, CROVI DRUETA, Delia. Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles. En CROVI DRUETA, Delia (coord.). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: UNAM y La Crujía Ediciones, 2004. pp. 17-56.

⁷ La tendencia se refiere al aspecto global, existiendo diferencias según los ámbitos lingüísticos, como ejemplos podemos citar el trabajo de Krüger en KRÜGER, Karsten. *El concepto de sociedad del conocimiento* [en línea]. [Barcelona]: Universidad de Barcelona, 2006 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>>; o la tendencia analizada en el DEA de Jordi López, en LÓPEZ I AMAT, Jordi. *De la sociedad de la información a la(s) sociedad(es) del conocimiento. Vasos comunicantes en el cambio de milenio 1960-2010* [en línea]. [s.l.] Scribd, 2010 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://es.scribd.com/doc/79482069/De-la-Sociedad-de-la-Informacion-a-la-Sociedad-del-Conocimiento-Jordi-LOPEZ-AMAT-CC>>; o la adopción oficial por los organismos internacionales, teniendo un ejemplo en UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO* [en línea]. [París]: UNESCO, 2005 [Consulta: 08 de Mayo de 2012] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>

exclusivo, en la asimilación de conocimientos previamente elaborados y de cierto carácter dogmático, a partir de una información más limitada, debido por un lado, a la parcialidad característica de este modelo y su alejamiento de la realidad y, por otro, a la incapacidad biológica de almacenamiento de la gran cantidad de información a la que puede acceder el alumno. Esto no quiere decir que deba desecharse el ejercicio y uso de la memoria de forma radical, en tanto que supone una parte fundamental del aprendizaje, sino que se deben dar pasos hacia un modelo de enseñanza más basada en la comprensión, no obstante, lo comprensible es más asimilable y, por ende, ofrece menores dificultades en cuanto a su memorización.

Factores como el nombrado alejamiento de la realidad, la sensación de agobio producida por la abrumadora cantidad de voces o la hostilidad percibida de un mundo complejo y caracterizado por la incertidumbre; destapa los riesgos existentes de tendencia hacia un relativismo excesivo y una sensación de incapacidad o descontrol que lleva aparejados una sociedad como la que vivimos, y que se han plasmado en distintos trabajos que hablan, por ejemplo, del riesgo de tender hacia una *sociedad de la ignorancia*⁸.

Esta nueva realidad requiere de un nuevo modelo de docencia y, por ende, he aquí el camino general hacia el que deben ir dirigidos los esfuerzos innovadores y la investigación en materia educativa. La tendencia debe ir hacia la adopción de un modelo de “docente-guía” que asista al alumno en su periplo hacia la madurez, asesorando, corrigiendo el rumbo y enfatizando en la dotación de la herramientas procedimentales y actitudinales frente a las otras conceptuales, tan abundantes en el entorno del estudiante.

Herramientas como los métodos en la selección, comprensión y tratamiento de la información, la reflexión crítica, la tolerancia o la apertura al debate, deben constituir la caña de pescar que dote al alumno de las mejores capturas, así como la orientación en sus primeros pasos para su posterior elaboración gastronómica; para llevarla a cabo, posteriormente, de forma autónoma como parte de su aprendizaje para toda la vida.

⁸ Recomiendo para una aproximación BREY, Antoni; INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* [en línea]. [Barcelona]: Infonomía, 2009 [Consulta: 08 de Mayo de 2012] <http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf>

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de innovación forma parte de los ejercicios requeridos para la confección del Practicum III, perteneciente al Máster para la formación del profesorado de secundaria de la Universidad de Zaragoza, para el curso 2011-2012, realizado durante la estancia en el IES Miguel de Molinos durante el periodo de prácticas.

El proyecto está pensado y puesto en práctica –dentro de lo que las circunstancias me lo han permitido- durante las prácticas docentes realizadas. El nivel de los alumnos era de 1º de Bachillerato, su especialidad, Humanidades y CCSS, y la asignatura, Historia del Mundo Contemporáneo.

El contenido del presente ensayo pretende reflejar el planteamiento teórico y la experiencia extraída, a partir de una adaptación de las pautas facilitadas en la guía docente vigente para la presente edición del Máster⁹.

Como introducción a este proyecto, cabe reflejar los motivos que me han llevado a plantearlo de esta manera. En este particular, quiero poner el acento en mi condición personal. Como aprendiz de enseñante en sus primeros pasos, arrastro el condicionante de mi inexperiencia docente, únicamente compuesta, de una manera formal, por mi estancia en el centro de prácticas. Ante este importante factor, es importante señalar que he tenido que valirme de las limitadas herramientas que he tenido a mi alcance: Los conocimientos teóricos tratados en el máster, aquellos conocimientos adquiridos a título personal y como fruto de la curiosidad, la observación durante las sesiones de oyente en el periodo de prácticas; y, aquello que más peso ha tenido en la elaboración de este planteamiento, mi propia concepción sobre la disciplina histórica, el ejercicio docente y la sociedad. La principal limitación que supone la inexperiencia, he intentado suplirla con la ilusión que cultivo de dedicarme, algún día, a desempeñar vocacionalmente el ejercicio docente.

⁹ La guía docente puede ser consultada en [s.n.]. *Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Geografía e Historia (68630)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011 [Consulta: 15 de Mayo de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68630/evaluacion11.html>>, y las instrucciones para la elaboración del presente proyecto de una manera más explícita en [s.n.]. *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. (68586)* [en línea]. [Zaragoza]: Universidad de Zaragoza, 2011 [Consulta: 15 de Mayo de 2012] <<http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/68586/evaluacion11.html>>

En este particular, considero el presente proyecto como innovador en cuanto que refleja la construcción personal, desde mi propia cosmovisión. Por otro lado, en cuanto que supone una nueva propuesta para abordar el ejercicio docente de una manera, a mi juicio, eficaz y siempre pensando en el alumno. Con ello, uno de mis principales objetivos es que los alumnos desarrollen una actitud madura y crítica para su incorporación y posterior desarrollo eficaz en la sociedad adulta.

Cabe explicitar estas concepciones con el objeto de dar a conocer aquellas líneas generales sobre las que se apoya mi propuesta.

Por un lado, mi concepción de la sociedad, desde mi formación disciplinar, gira en torno a su consideración como un producto del devenir histórico. Un proceso de constante transformación de la que la sociedad es sujeto, objeto y producto de cambio histórico. En este sentido la sociedad supone el motor real y único de cambio en tanto que es el autor de todos los ámbitos donde se desarrolla la vida social, sea la esfera política, económica o tecnológico-cultural. En este aspecto, y recordando la teoría sistémica, los cambios producidos –de cierta envergadura- en cualquiera de los sistemas, afecta haciendo mutar a los demás. En este aspecto, debemos considerar el contexto social actual en tanto que supone el resultado histórico del que formamos parte.

La configuración del mundo en que vivimos es la de un ambiente en constante transformación. La incertidumbre y el relativismo, son marcas definitorias de la sociedad posmoderna en la que nos desenvolvemos. Se tiende a desarrollar una sensación de indefensión ante un mundo que observamos demasiado complejo como para abordarlo desde nuestras capacidades, tendiendo a desarrollar actitudes mecánicas aprendidas que simplifican nuestra vida en este complicado ecosistema. Uno de los factores que más influyen en este panorama es la sobresaturación de informaciones, que se presentan diversas, fragmentadas y, en muchas ocasiones, contradictorias, o con un origen más que dudoso o respondiendo a unos intereses particularistas de determinados grupos.

Estas informaciones emanan de una gran variedad de fuentes de diversa índole. Los medios tradicionales de información, aún con las grandes transformaciones sufridas en los últimos tiempos, caen progresivamente en decadencia dando paso a un nuevo

paradigma informativo que recoge, por sí mismo, todo este espectacular *totum revolutum* informativo y, que supone, la mayor fuente, no solo de información, sino también de socialización, de esta nueva generación digital: Internet.

La red ha aportado elementos tanto positivos como negativos, y podríamos colocarla junto a aquellas invenciones tecnológicas que han sido artífices de cambios revolucionarios en la configuración de la sociedad a lo largo de la Historia, como pueden ser la imprenta o los medios de radiodifusión, que han supuesto grandes pasos de gigante en la evolución social a partir de la comunicación y el acceso a la información. No obstante, debemos también advertir aquellos problemas subyacentes en un ingenio de tal envergadura. La red permite el acceso a prácticamente la totalidad de la información disponible, desde los entresijos de la política internacional, hasta la vida privada de personas anónimas. Por otro lado, la figura tradicional del informador, sufre la agonía ante el avance imparable de la *vox populi* -estando presente esta tendencia incluso en los medios de comunicación tradicionales-, que si bien supone un contrapeso a las interpretaciones más oficiales u oficiosas y la existencia de una mayor pluralidad en la oferta de informaciones procesadas y presentadas al público, también puede convertirse en un foco de confusión y tergiversación incontrolable.

En definitiva, si el conocimiento en el pasado se veía limitado por la falta de informaciones sujetas a la comparación; hoy, nos enfrentamos a un problema que gana en complejidad ante la sobresaturación de informaciones. Podemos citar la metáfora de que si antes, el acceso a otras informaciones podía llegar a suponer buscar una aguja en un pajar; hoy, debemos buscar nuestra aguja en una fábrica de agujas.

En el ámbito de la educación, que es el que nos compete, esta realidad afecta profundamente, acusando grandes transformaciones en todos los ámbitos. El alumno de la nueva era digital ha cambiado respecto a las generaciones anteriores; por ende, el docente debe desarrollar una mutación adaptativa si de veras pretende llevar a cabo una labor educativa eficaz.

Aquel docente tradicional, cuya labor se reducía a la mera transmisión de unos conocimientos preelaborados sobre una información dotada de poca -o nula- movilidad, carecería de espacio en esta nueva realidad cambiante e incierta. Ha perdido su sentido un “docente-vocero” en un ámbito saturado de información, cuya pervivencia no supone

sino un acicate a la devaluación de la profesión docente en su empeño en cumplir de una manera más tecnocrática que educadora su función profesional¹⁰.

El docente de este nuevo mundo debe adoptar la actitud para convertirse en un docente que cumpla un doble papel: Por una parte, la de “docente-guía”. La labor debe ir dirigida a asistir al alumno en su construcción del conocimiento, a partir del asesoramiento sobre la elección de la “materia prima” que ya dispone. El alumno construye la estructura sobre la que se apoya su conocimiento, no recibiendo una estructura prefabricada. Por otro, la de “docente-educador”, desempeñando la función más educadora del ejercicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta debe ir dirigida al trabajo sobre aquellas actitudes y valores que supondrían referentes interiorizados por el estudiante, en su condición de aprendiz para la vida adulta en sociedad. En este aspecto, cobra una gran influencia en mi concepción la necesidad de convertirnos en profesores-educadores¹¹, intentando erigirnos como modelo de referencia para los alumnos, que supondría un elemento primordial en cuanto al refuerzo de nuestra figura, si de verdad pretendemos desempeñar el papel de profesor-guía de forma eficaz.

Por último, mi concepción de la Historia -tanto como dimensión, como disciplina- se basa en su categorización como un producto social. Como he comentado anteriormente, la sociedad es sujeto, objeto y producto de cambio histórico, y la Historia como disciplina cambia, se transforma o se mantiene conforme al rumbo tomado por la sociedad. Cercanamente a la concepción histórica de autores como Gramsci, me puedo valer de su famosa frase -tomada previamente de Benedetto Croce- para ilustrar mi explicación: “*La historia es siempre historia contemporánea, es política*”. En tanto que es política, y por tanto un producto social, supone una ciencia abierta, sujeta a discusión, y su atención es redirigida a unos u otros campos en correspondencia a los intereses o inquietudes de cada grupo y de cada momento. Por ello, la Historia no queda hecha, sino que supone un producto intelectual en constante reelaboración, y sujeto a las interpretaciones diversas que deben ser debatidas y revisadas desde la honestidad intelectual.

¹⁰ Para un análisis más profundo desde el punto de vista crítico y en el ámbito norteamericano, ver GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990. pp. 171-178.

¹¹ Se toma la concepción de Morales Vallejo en su artículo MORALES VALLEJO, Pedro. *El profesor educador* [en línea]: [Madrid]: Universidad Pontificia de Comillas, 2009 [Consulta: 04 de Enero de 2012] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>>

La visión que se tiene de la Historia en cada momento viene condicionada por el presente. Los temas seleccionados, las interpretaciones... se deben a la realidad que vive el estudioso de la Historia. Un ejemplo en la materia que nos ocupa, en el ámbito educativo¹² y en el país donde nos encontramos, son los contenidos que recogía la enseñanza de la Historia durante época franquista. Un compendio que ponía el énfasis en aquellas gestas heroicas, grandes personajes y manipulaciones justificativas de un régimen que buscaba en esta materia un medio de formación de unas nuevas generaciones afines a un determinado “proyecto nacional”¹³. La caída de la dictadura abrió nuevas expectativas abandonando progresivamente la tendencia tradicional de esta Historia político-militar de carácter doctrinal, hacia la apertura, al principio tímida, hacia un pluralismo de nuevas perspectivas de carácter más social y crítico, incorporando las tendencias ya existentes en el ámbito disciplinar, alimentadas por la eliminación de clichés, tabús y censura, y la libertad de cátedra.

En este aspecto, y de forma muchas veces involuntaria, se intenta buscar respuestas históricas a los problemas presentes, dotando a la Historia de un sentido práctico. Este sentido práctico es el que, a mi juicio, es el que hay que explotar en las enseñanzas medias valorando las características propedéutica y culminatoria que tiene en muchos casos este ciclo para la vida académica del estudiante de cara a su incorporación a la vida adulta.

Tras concretar estos ejes directores que componen el *background* del proyecto que se va a presentar, se puede comprender mi decisión a la hora de plantear la utilización de la actualidad como punto de referencia para abordar la Historia, y la utilización de la Historia para abordar la problemática del presente, pretendiendo conseguir una doble formación de comprender el presente desde la regresión metodológica y el pasado desde el presente. Por un lado, el presente supone un importante asidero para el alumno en la construcción progresiva de su conocimiento, abordando el aprendizaje de lo conocido a lo desconocido como método inductivo

¹² Esta idea es tratada por Pagès en PAGES, Joan. *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: Cando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado* [en línea]. [Madrid]: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012 [Consulta: 30 de Mayo de 2012] <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/Simposio_Bilbao/15Joan%20Pages205-215.pdf>

¹³ Existen una gran cantidad de trabajos acerca de la transmisión de la Historia en el franquismo, por citar uno de ellos ÁLVAREZ SANCHÍS, Jesús R. y RUÍZ ZAPATERO, Gonzalo. España y los españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (periodo 1936-1953). *Iberia*, 1998. Nº 1. pp. 37-52.

regresivo, pero también de lo desconocido a lo conocido, como ejercicio deductivo y crítico y siempre relacional. Recordando a Marc Bloch “*comprender el presente por el pasado y el pasado por el presente*”¹⁴.

Por otro lado, y continuando con el sentido práctico, se plantea el fomento de los contenidos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales. Los motivos se desprenden de la exposición anterior: Los contenidos conceptuales existen y están a disposición del alumno a un solo *click* del ratón y en la educación informal, el docente en cuanto a guía debe trabajar la asistencia al alumno a partir de esta tipología de contenidos. Para desarrollar el aprendizaje autónomo del alumno, que suponga de base para su aprendizaje a lo largo de la vida, el docente debe ser un asistente en el desarrollo del aprendizaje del estudiante sobre la búsqueda, selección, interpretación y reflexión de la información; con el objeto de que el acceso a la misma, su selección y comprensión; le ayude a aprender a tratarla para su posterior procesamiento y conversión en conocimiento, y de éste, aprender a hacer uso, convirtiéndolo en pensamiento.

Para la formación del pensamiento, a partir del razonamiento y la argumentación, se propone la adopción de dos métodos: la mayéutica socrática, aplicable tanto al plano individual como al colectivo, intentando generar dudas y resolverla, corregir la dirección de los planteamientos, o asentar con argumentación sólida el pensamiento generado; primero a partir de una forma deductiva para después, pueda convertirse en un método adoptado para la autorreflexión autónoma del alumno. El segundo método refuerza el primero a partir de la puesta en común del producto intelectual de los alumnos, mediante simposios, los cuales se pretende inducir para su generación. Una vía que otorga la oportunidad de contrastar las conclusiones obtenidas a partir de la dialéctica con sus iguales, alejado de la coerción involuntaria que puede generar el profesor desde su posición de autoridad, y existiendo la posibilidad de que estas conversaciones puedan trascender y ser mantenidas fuera del restringido espacio del aula.

Estas consideraciones tanto conceptuales como metodológicas se encuentran en estrecha relación con una adaptación de los postulados de la escuela socio-cognitiva,

¹⁴ BLOCH, Marc. *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996.

cobrando especial relevancia la adaptación de ciertos aspectos de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky¹⁵, y la pedagogía crítica humanista¹⁶.

En resumen, podría suponer una metodología, a mi juicio eficaz, en el ámbito del aprendizaje, ya que:

- Supone una metodología constructivista que inicia y anima a continuar en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Se apoya en un aprendizaje relacional, facilitando el proceso de aprendizaje.
- Anima a la selección crítica de la información, a la vez que desarrolla un ejercicio de construcción crítica del conocimiento de forma autónoma.
- Explota las aptitudes desarrolladas para el ejercicio de operaciones formales en consonancia con el espacio evolutivo en el que se encontraría el alumno.
- Puede resultar estimulante y motivador para el alumno en tanto que forma parte activa de la configuración de la clase.

Por último, la UD trabajada *-Entre dos Milenios. La sociedad global del siglo XXI-* del programa de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, nos ofrece una gran oportunidad para observar de una forma clara la utilización de la actualidad mediante una metodología innovadora en el aprendizaje de la Historia, debido a los aspectos comunes existentes con la actualidad en este periodo de la Historia reciente. No obstante, para evitar las carencias del temario, he decidido extender los contenidos para observar como ese pasado y presente puesto en relación se dan la mano en nuestros días.

¹⁵ Una síntesis comentada la podemos encontrar en LUCCHI, Marcos Antonio. *La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica*. [Granada]: Universidad de Granada, 2006 [Consulta: 30 de Abril de 2012] <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>>, también WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. [Barcelona]: Paidós, 1988.

¹⁶ Para una aproximación a la teoría crítica aplicada a la educación, ver RAMÍREZ ROMERO, José Luis y QUINTAL GARCÍA, Nancy Angelina. ¿Puede ser la pedagogía crítica una teoría general de la educación?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2011. Vol. 2. Nº 5. pp. 114-125. Quizá de los más importantes referentes, sea Paulo Freire. Para un breve acercamiento al autor, ver GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico* [en línea]. [Santiago de Chile]: Educ@emprende, 2012 [Consulta: 25 de Abril de 2012] <http://www.educaemprende.cl/pedagogia/ARTIC_PAULO_%20FREIRE/Pedagogia_Critica_de_PF.pdf>

Cabe indicar que el limitado tiempo -5 horas lectivas- no me ha permitido poner en práctica todo lo deseado este método, que requeriría su puesta en funcionamiento de cara a un periodo de tiempo más amplio.

METODOLOGÍA

Como he indicado en la introducción al presente proyecto, la innovación propuesta se basa en la utilización de la actualidad, y por ende, el “mundo cercano” al alumno, como apoyo desde la referencia para enfrentarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

También he comentado que la metodología que vamos a utilizar hunde sus raíces en la adaptación de ciertos aspectos de la escuela socio-cognitiva, concretamente centrándonos en las teorías de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky aplicadas a la educación, y en la didáctica crítica.

En este aspecto, se ha tenido en cuenta la Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, como referente de observación del estadio evolutivo en que se encuentran los estudiantes. En este particular, los alumnos estarían en condiciones evolutivas propicias para enfrentarse a operaciones formales. No obstante sería necesaria una evaluación diagnóstico para comprobar los conocimientos previos de los alumnos, especialmente en contenidos procedimentales. En el peor de los casos se debería practicar mediante actividades, trabajadas y comentadas en clase todo el proceso desde el principio de manera progresiva y acumulativa, para desarrollar un satisfactorio conocimiento procedimental. Este proceso lo dividiría en cuatro partes:

1. **Etapas Informativa** (Tratamiento de la información). El alumno debe desarrollar un criterio para buscar y seleccionar fuentes.
2. **Etapas Comprensiva** (Formación del conocimiento). Desarrollo de la capacidad comprensiva a la hora de enfrentarse a una fuente. El alumno debe ser capaz de extraer las ideas principales, y la relación del documento con su contexto.
3. **Etapas Reflexiva** (Reflexión crítica). El alumno es capaz de relacionar ideas de varias fuentes y construir una reflexión argumentada como producto del conocimiento extraído.

4. **Etapa discusiva** (Puesta en común y debate de las ideas extraídas). El alumno tendrá la oportunidad de contrastar el producto de su reflexión con otras opiniones mediante el ejercicio social de la discusión, además de desarrollar y razonar sobre sus argumentos de forma enriquecedora -además de su competencia lingüística-, respetando las opiniones mediante el fomento de los valores de tolerancia.

Para la consecución de este planteamiento, nos planteamos la utilización de los siguientes métodos y estrategias:

1. **Exposición.** Como medio general que servirá de plataforma para la introducción a los temas a tratar de forma inductiva. Este método solo debe ser un medio y no un fin para facilitar el aprendizaje, aprovechando la palabra para generar una atención activa y participativa, a partir del lanzamiento de preguntas orales, o discutir las ideas que genera la proyección de un material audiovisual. En todo momento se promoverá la participación por parte del alumno.

2. **Regresión / progresión.** A partir del recurso director que es la utilización de la actualidad como referente. En este caso se planteará la alternancia entre la regresión (del presente al pasado) y la progresión (del pasado al presente), facilitando un aprendizaje relacional entre lo conocido y lo desconocido. Con esta estrategia en particular, se pretende conseguir:

- a. Abordaje de los aspectos históricos desde el asidero que supone la actualidad, presente en la cotidianeidad del alumno.
- b. Ordenamiento y construcción de un esquema coherente de la información fragmentaria de la que dispone el alumno, procedente de la educación informal.
- c. Dotar al alumno de herramientas para enfrentarse a la problemática a partir del ejercicio deductivo y relacional.
- d. Abordar una doble problemática: la histórica y la actual.
- e. Trabajo sobre la relatividad del tiempo y el espacio, observando las diferencias de ritmos y distancias en relación con el momento histórico.

Los mismos contenidos citados en el apartado correspondiente concretan la idea que se pretende plasmar mediante la aplicación de este método. Cobra especial interés la oportunidad que la regresión/progresión nos ofrece en cuanto a la consecución del

último de los puntos planteados. En este particular, podemos trabajar estos aspectos de en cuanto a su característica tendencial, observando:

- *El tiempo.* Trabajando distintas dimensiones del tiempo histórico. Especialmente en la duración, la simultaneidad y los diferentes ritmos temporales. En el plano de la duración, desde la visión braudeliana, podemos establecer las estructuras que marcan la larga duración, como la existencia del capitalismo en cuanto a concepto ideológico o teoría socio-económica aceptada y hegemónica, si bien cabe matizar que el capitalismo cobra distintas mutaciones a lo largo del periodo, y que inaugura su entrada como sistema hegemónico a partir de las revoluciones burguesas y de la construcción de los Estados contemporáneos; la duración media, observada, por ejemplo, en la constitución y desarrollo de la sociedad de consumo o postindustrial, superando a la, llamémosle, sociedad industrial, a partir de 1945 como fecha simbólica; y la corta duración, determinada por episodios como pueden ser las revueltas del 68. La simultaneidad queda trabajada en cuanto que el tema trata el proceso de mundialización en todos los ámbitos, un proceso que se va dando en todos los lugares en distintos momentos y con sus propias peculiaridades, observando estas diferencias desde una perspectiva regional que trasciende hacia lo global. Por último, los distintos ritmos, desechando la idea de simplicidad de la percepción de un tiempo lineal y progresivo. Los periodos de crisis tratados o los fenómenos contestatarios, suponen una gran oportunidad para observar la complejidad del tiempo histórico, que avanza con aceleraciones –por ejemplo tecnológicas, el avance democrático frente a la caída de los regímenes totalitarios...-, con estancamientos –como la pervivencia de regímenes no democráticos hasta finales del siglo XX-, y retrocesos –como el aumento de las desigualdades sociales-.

- *El espacio.* La selección de contenidos y la forma en la que son tratados en la UD impartida, ofrecen una oportunidad muy apreciable en el tratamiento, de forma transversal, de otras disciplinas como es el caso de la geografía. En este aspecto, y en relación directa por su asociación al tiempo, se tratan, también distintas dimensiones del espacio que trascienden de la mera percepción física. En el aspecto del análisis de una sociedad inscrita como parte de un proceso globalizador como es la mundialización, tenemos la oportunidad de repasar o aclarar conceptos de este otro ámbito disciplinar, a partir de su relación con el tema tratado. Tal es el caso de la relativización de la distancia geográfica, ante la revolución tecnológica aplicada a los

transportes y las comunicaciones, la liberalización de las actividades comerciales y financieras, la división internacional del trabajo con fenómenos como la especialización productiva a escala global o el fenómeno de deslocalización; que proporciona la oportunidad de plantear al alumno si el espacio sólo es mensurable en unidades de longitud, o también en unidades monetarias. En segundo lugar, la diferente consideración del espacio en cuanto a su jerarquización, observando la tendencia de la percepción política del espacio en clave nacional, como característica del pasado; hacia una consideración de lo local a, directamente, a lo global o supranacional, si se prefiere; así como la consideración –y situación- en diversos ámbitos que diferencia un centro de una periferia, tomando la terminología usada por Wallerstein en su análisis sobre el “Sistema-Mundo”¹⁷. Este aspecto, en combinación con el anterior tiene su reflejo en un tercero, siendo éste el aumento de la dimensión de los fenómenos sociales en cuanto a su acción sobre el espacio, trascendiendo de lo regional hacia lo global, y cobrando forma, por ejemplo en la tendencia migratoria desde el llamado “Éxodo rural” de principios de la época estudiada –del campo a la ciudad, o de zonas no industrializadas a zonas industrializadas-, hacia un “éxodo internacional” que conserva similares fuerzas de atracción y repulsión –aunque incorporando novedades como es, como se ha indicado, la escala geográfica, pero también fenómenos como la “fuga de cerebros”-, según la teoría propuesta por autores como Ravenstein¹⁸. Otro aspecto a valorar en este aspecto es la transformación del espacio, condicionado por factores como el tecnológico, el demográfico, el económico o el político -que tiene su reflejo concreto en apartados como el dedicado al proceso de urbanización tratado en el tema- y las consecuencias de estas transformaciones por la mano antrópica, trabajando la educación en valores ante problemas como el deterioro medioambiental.

3. **Disciplinarietà.** Por una parte, a partir del tratamiento de la información y, por otra, el análisis crítico de la misma. Siendo capaz el alumno de emitir conclusiones argumentadas a partir de la relación y análisis de fuentes diversas. Este ámbito merece una importancia especial, ya que será aquel en el que incidamos a la hora de fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, intentando establecer una

¹⁷ Esta terminología está presente en varias obras de la prolífica carrera del autor, para una aproximación, WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

¹⁸ Una aproximación crítica se puede encontrar en ARANGO VILLA-BELDA, Joaquín. Las “leyes de las migraciones” de E. G. Ravenstein cien años después. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 1985. pp. 7-26.

relación dialéctica entre el alumno y las fuentes a partir del ejemplo que supone la referencia de nuestra praxis.

4. **Cooperación / colaboración.** Mediante el fomento del simposio, la puesta en común y la discusión de los conocimientos adquiridos y las reflexiones extraídas, suponiendo una actividad enriquecedora y motivadora a partir de la dialéctica entre iguales, matizando, eso sí, el papel mediador del profesor, desde una posición presente y diferenciada, atento a actuar en caso de errores o redirigir las discusiones. Cabe puntualizar que el simposio debe ser fomentado y tener apariencia de ser espontáneo, facilitando así mayor sensación de libertad y confianza en el alumno, al percibirse como protagonista de la configuración de la sesión. Esta estrategia puede suponer un método eficaz de cara a la motivación del alumno, pudiendo conseguir que esa dialéctica comentada trascienda de los muros del aula, retroalimentando el conocimiento social y la curiosidad por adquirirlo.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Los objetivos generales que se pretenden que el alumno alcance a partir de la aplicación de este método de enseñanza-aprendizaje, son:

1. Interiorizar aquellas herramientas que permitan al alumno enfrentarse a la construcción de conocimiento de forma crítica y autónoma.
2. Comprender que forma parte de una sociedad que supone un producto social, histórico y por lo tanto en constante transformación, valorando los elementos de permanencia y de cambio existentes y el contexto histórico de cada periodo.
3. Cultivar una actitud autorreflexiva en el análisis de los problemas sociales que capacite al alumno a expresar su pensamiento de forma argumentada y coherente.
4. Desarrollar una sensibilidad ante la problemática social del presente y del pasado, potenciando una actitud crítica y responsable de tolerancia ante la diversidad, de defensa de los valores democráticos y los Derechos Humanos y de denuncia ante la injusticia social.

Por otro lado, los objetivos de acuerdo a la metodología, se han planteado conforme a una adaptación del currículo para bachillerato de la Comunidad Autónoma de Aragón,

concretado en la Orden del 1 de Julio de 2008. Limitándonos al ejemplo de la UD comentada, podemos marcar los siguientes objetivos didácticos:

1. Comprender y valorar la profunda transformación, la aceleración del tiempo histórico y los cambios en el espacio geográfico relativo, que supone la entrada en la Sociedad del Conocimiento.
2. Conocer y comprender la interrelación de las distintas esferas política, económica, cultural y social, en la formación del proceso de mundialización.
3. Comprender las tendencias características y los fenómenos que se han dado y se dan lugar en la sociedad actual.
4. Identificar y comprender el proceso de mundialización como producto histórico, teniendo en cuenta su influencia sobre todas las esferas.
5. Analizar y reflexionar sobre la problemática actual como resultado del devenir histórico, trascendiendo de enfoques reduccionistas y conduciendo a una percepción global y coherente del mundo.
6. Fomentar la sensibilidad ante los problemas sociales actuales, potenciando una actitud crítica y un sentido responsable, tolerante y solidario en la defensa de los Derechos Humanos, los valores democráticos y la justicia social.
7. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información, para analizarla de una manera crítica y debatirla, consiguiendo formar una visión argumentada y enriquecedora acerca de los procesos históricos analizados.

Aunque la educación por competencias no está contemplada para la etapa de Bachillerato, podríamos hablar que, de manera específica, hacemos incidencia en el desarrollo de las siguientes a partir de la metodología aplicada:

1. **Competencia en comunicación lingüística.** Se va a tratar de forma escrita a partir de la producción de ensayos, comentarios de texto y otro tipo de ejercicios. De forma oral mediante el simposio y/o debate, el requerimiento de preguntas orales y el llamamiento a la exposición y contraste de reflexiones.
2. **Competencia matemática.** No se contemplan acciones específicas.
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Se trata de forma transversal a partir de la reflexión sobre la problemática ambiental desde aspectos como el gran avance de la tecnología y la producción, los movimientos

migratorios, el incremento del consumo...y cómo estas transformaciones trascienden al nivel social.

4. **Tratamiento de la información y competencia digital.** Supone uno de los ejes directores de la metodología, en cuanto al desarrollo de la búsqueda, selección, análisis y reflexión de fuentes.

5. **Competencia social y ciudadana.** Se trata de una forma central, en cuanto al conocimiento de la sociedad de la que el alumno forma parte, enfatizando en el desarrollo de actitudes a partir del análisis de la problemática actual.

6. **Competencia cultural y artística.** Se reserva un espacio para el análisis de los principales movimientos artísticos y culturales del periodo, desde una óptica histórica, enfatizando en su valor como producto de expresión socio-cultural correspondiente a un contexto determinado.

7. **Competencia para aprender a aprender.** Esta metodología tiene la finalidad de desarrollar en el alumno la capacidad para llevar a cabo un aprendizaje autónomo, planteándole la necesidad de buscar los orígenes de la problemática actual, y comparando similitudes y diferencias de los distintos fenómenos sociales, a partir de la interacción que permite la participación activa en la clase.

8. **Autonomía e iniciativa personal.** Además de lo comentado en la competencia anterior, se fomentará esta competencia a partir de la reflexión crítica, como producto personal elaborado a partir del conocimiento desarrollado de forma autónoma. Además el alumno tendrá la oportunidad de contrastar el producto de su intelecto mediante el diálogo con sus compañeros a partir de simposios o debates en clase, suponiendo un elemento enriquecedor para la formación del pensamiento.

CONTENIDOS

La elección de los contenidos debe responder a las pautas comentadas hasta el momento, dando una importancia central a los contenidos procedimentales y actitudinales, y utilizando los conceptuales como un campo de pruebas para el desarrollo de los anteriores. Cabe comentarlos por separado, con la finalidad de reflejar la idea de una manera más concreta:

1. **Conceptuales:** Constarán de un guión abierto a modificaciones. No obstante el profesor debe preparar los contenidos previamente, pero es recomendable

que puedan ser cambiados conforme a la actualidad del momento, no rechazando replantear la secuenciación a lo largo del periodo de su impartición.

En este particular, sirva de ejemplo los contenidos conceptuales elaborados y puestos en práctica de la UD impartida durante mi periodo de prácticas. Cabe matizar que el tema tratado es un tema principalmente enfocado hacia el ámbito social y cultural, dejando el ámbito político tratado en otro de los temas presente en la PD del departamento. No obstante, en su elaboración he decidido incluir -enfaticando en la relación con el plano social, observando como contenidos auxiliares en el apoyo de la explicación- algunos aspectos políticos y, especialmente económicos. Esta decisión en el planteamiento de este “enriquecimiento” del tema, tiene su razón de ser en la metodología regresiva/progresiva puesta en práctica, que tiene como principal referencia la coyuntura actual para el estudiante. El contexto de crisis que vivimos, es un ámbito que el alumno percibe como cercano, y del que es receptor a través de la educación informal, por ejemplo, a partir de las noticias escuchadas –principalmente económicas-, a partir de las consecuencias sociales que percibe, o vive, a causa de los efectos de la crisis económica –desempleo, desahucios...-:

1. *INTRODUCCIÓN*. La sociedad global. Aproximación a la globalización. Contexto espacio- temporal. Democracia, capitalismo y Estado del Bienestar: Los orígenes de la sociedad actual. Evolución de las políticas económicas y efectos sobre la sociedad: Keynesianismo y Neoliberalismo.

2. *TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL*. La transición demográfica: Del *Baby boom* al decrecimiento. La nueva estructura productiva: De la “muerte del campesinado” a la deslocalización. El crecimiento urbano: Del éxodo rural al “éxodo internacional”. La expansión de la educación: De la educación para unos pocos a la democratización de la educación. La consolidación de la sociedad de consumo. El cambio de mentalidad: De las conciencias de clase al individualismo.

3. *FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL*. La cultura de masas: La globalización cultural. La emancipación de la mujer: Grandes avances pero grandes pervivencias. Los nuevos movimientos sociales: Del espíritu del 68 al 15-M. La mundialización neoliberal. Las crisis económicas: De la crisis energética a la crisis de 2008.

Como podemos observar, los subapartados recogen la relación existente entre pasado y presente, teniendo a la actualidad como punto de referencia fomentando el aprendizaje relacional pero no dualista.

En definitiva, este tipo de contenidos debe tener una triple finalidad: Por una parte, la de “campo de pruebas”, sobre el que se desarrollará el trabajo sobre los procedimientos y actitudes; por otra parte, la de facilitar una introducción y unas ideas generales sobre las que trabajar, ejerciendo la labor de guía en la construcción del conocimiento por parte del alumno, a partir de la exposición de unos contenidos elaborados generales que sirvan de ejemplo para el alumno, pudiéndose –y debiéndose– discutir y; en último lugar, servir como asidero de lo conocido a lo desconocido a la vez que asistimos al alumno a la construcción de su conocimiento tanto del presente como del pasado.

2. **Procedimentales:** Deben llevarse a cabo de forma transversal y ejercitarlos a menudo, aunque progresivamente abandonar el aspecto de obligatoriedad conforme observemos la adopción del hábito por el alumno. Están dirigidos a la interiorización de técnicas y estrategias que le permitan al alumno enfrentarse de forma eficaz a la información, para su posterior incorporación a su estructura cognitiva, y su transformación en pensamiento mediante el uso del razonamiento argumentado. Este tipo de contenidos se traducen en actividades realizadas en clase y fuera de ella, intentando avanzar hacia el ejercicio automático del alumno de forma autónoma. Bien es aconsejable, introducir este tipo de ejercicios de forma progresiva¹⁹, guiada y ejemplificada, y atendiendo al estadio en que se encuentran los alumnos en cuanto a capacidades. En su forma concreta, podemos dividirlos en: recensiones, comentarios – de texto o material audiovisual-, trabajos de indagación, exposiciones orales y simposios.

En el ejemplo concreto de la UD impartida, se han trabajado los siguientes:

1. Localización espacio-temporal de los procesos, estructuras y acontecimientos históricos del periodo y su condicionamiento.
2. Identificación e interrelación de los factores de causalidad presentes en los fenómenos tratados.

¹⁹ Ver apartado de “Metodología”.

3. Búsqueda y selección, análisis y comprensión, y reflexión crítica de fuentes diversas.

4. Elaboración de ejercicios sintéticos a partir de la comprensión y la reflexión tras el análisis de diversas fuentes, utilizando el lenguaje y la terminología específica.

3. **Actitudinales.** También deben estar presentes a lo largo de todos los contenidos conceptuales tratados. No obstante, la Historia y el presente debe considerarse desde su problemática, intentando desarrollar en los alumnos una sensación de pertenencia y empatía por la realidad social en la que vive. Este aspecto queda reflejado a partir del fomento de la elaboración de reflexiones críticas en las actividades realizadas de carácter procedimental.

Para la UD trabajada, se han planteado los siguientes:

1. Apreciación del mundo como un espacio diverso y multicultural.
2. Valoración de los avances del sistema democrático sobre la vida cotidiana.
3. Sensibilización ante la problemática del proceso de mundialización: impacto medioambiental, desigualdad, conflictos sociales, fenómenos de radicalización, crisis globales.

TEMPORALIZACIÓN

El presente proyecto puede ser aplicado para diversos espacios temporales, desde una unidad didáctica, hasta una etapa educativa completa en las asignaturas correspondientes. No obstante, debido a que supone un trabajo que va dirigido al cultivo de la madurez intelectual y al desarrollo de un aprendizaje autónomo, lo circunscribiría a la etapa de Bachillerato.

En este sentido, independientemente del curso o nivel que se tratase, tras una evaluación inicial, se debería poner en marcha de forma progresiva el proceso por fases descrito en el apartado dedicado a la *Metodología* del presente documento, adaptando la extensión de cada etapa a las capacidades existentes o desarrolladas por el alumno durante su aplicación.

No es posible, por tanto, establecer una temporalización concreta, sino que ésta debe estar abierta a los requerimientos de los alumnos en cuanto al desarrollo de estas capacidades.

No obstante, como ejemplo para su aplicación en una UD, podemos citar el planteamiento inicial de la UD preparada –aunque no desarrollada completamente por motivos ajenos a mí-, donde podemos extraer una aproximación de la aplicación del método propuesto:

Se ha planteado extender la UD a siete sesiones. Quedaría repartido de la siguiente manera, conforme a los contenidos y actividades llevadas a cabo en cada sesión:

SESIÓN 1 – INTRODUCCIÓN I

Exposición introductoria del primer apartado de los contenidos propuestos: 1. *INTRODUCCIÓN*. La exposición será enriquecida mediante el uso de recursos audiovisuales. Esta sesión partirá de los conocimientos previos del alumno y aquella información que pudieran haber asimilado a partir de la educación no formal, a partir de la apertura a la interacción a partir de preguntas orales.

Se pretende introducir el concepto de sociedad global y mundialización. Como principal recurso, nos podemos valer de la crisis de 2008, un fenómeno global, actual, y por el que los alumnos sienten curiosidad. Su objetivo es trabajar la tesis principal de la UD en cuanto a su eje director: concebir la sociedad como producto histórico transformado a partir de la interacción de ésta en las distintas esferas en las que se divide según la teoría sistémica -política, económica, cultural y social-, al fin y al cabo, partes formativas de la sociedad; y en tanto producto histórico, susceptible de transformación.

En este aspecto, se pretende fomentar la participación, intentando generar un simposio espontáneo, donde los alumnos puedan expresar tanto sus conocimientos previos como sus ideas o reflexiones sobre el tema, interviniendo a partir de la moderación, subsanando los errores a partir de la mayéutica y promoviendo la argumentación de las intervenciones de los alumnos que se consideren incompletas.

Esta sesión nos servirá para establecer un diagnóstico en cuanto a los conocimientos generales y la capacidad de reflexión de los alumnos sobre el tema.

SESIÓN 2 – INTRODUCCIÓN II

Exposición de la segunda parte del primer apartado: 1. INTRODUCCIÓN. En esta sesión se recapitulará los puntos más importantes del día anterior, comenzando con la aplicación del método regresivo a una explicación apoyada por material audiovisual mediante el soporte power point, fomentando la participación, y refrescando contenidos de unidades anteriores tratados en esta UD.

En este aspecto, la aplicación del método regresivo a partir del contexto de crisis actual y el fenómeno de globalización se abordarán comentando y refrescando los conocimientos tratados anteriormente en otras UD. Así, se llevará a cabo una explicación de la sociedad actual mediante un esquema basado en aspectos socioeconómicos.

Se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point²⁰.
2. Proyección de fragmentos de vídeos que ilustren los puntos tratados y que se convertirán en una oportunidad para el lanzamiento de preguntas, y para impulsar el ejercicio deductivo entre los alumnos en la relación con el presente.

SESIÓN 3 – TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL I

Exposición del apartado 2. *TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL*. Esta sesión está dedicada la exposición de las grandes tendencias características y configuradoras de la sociedad actual, tocándose los subapartados *La transición demográfica: Del Baby boom al decrecimiento*; *La nueva estructura productiva: De la “muerte del campesinado” a la deslocalización*; *El crecimiento urbano: Del éxodo rural al “éxodo internacional”*; *La expansión de la educación: De la educación para unos pocos a la democratización de la educación*; *La consolidación de la sociedad de consumo*; y *El cambio de mentalidad: De las conciencias de clase al individualismo*. En este aspecto, se expondrán ejemplos de actualidad que serán comentados siguiendo unas

²⁰ Ver ANEXO 4.1. Es importante que estos gráficos recojan un espectro temporal amplio, llegando hasta la actualidad en coherencia con lo planteado.

pautas disciplinares, para después cotejarlos con el pasado, o a la inversa, fomentando la deducción, el razonamiento y la demostración de los distintos ritmos del tiempo histórico y la relatividad del espacio geográfico. Por otro lado, se tratará y se intentará discutir acerca de la problemática actual.

Se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Comentario de temas acerca de la problemática actual, en relación con lo explicado, valiéndonos de fuentes actuales²¹.

SESIÓN 4 – TENDENCIAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL II

Proyección de un documental que repasa los temas vistos en las sesiones anteriores desde el punto de vista de la actualidad.

Realización de una actividad en relación al documental²². Los alumnos realizarán una actividad²³ en casa tras el visionado del documental, consistente en un comentario del mismo. Se persigue que los alumnos sean capaces de:

1. Extraer las ideas fundamentales del mismo.
2. Elaborar un comentario estructurado y coherente.
3. Cotejar los hechos actuales que aparecen en el documental y en la exposición con los hechos del pasado de los que se ha hablado en clase, extrayendo la continuidad tendencial transformada por el fenómeno de mundialización.
4. Reflexionar acerca de la problemática citada, reflejando una argumentación de la misma en la que se valorará la inclusión de fuentes no citadas en clase y la referencia a las mismas.

²¹ Por poner algunos ejemplos, sobre la transición demográfica, SANMARTÍN, Olga R. *España perderá por primera vez medio millón de habitantes en los próximos diez años* [en línea]. [Madrid]: El Mundo, 2011 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.elmundo.es/elmundo/2011/10/07/espana/1317982595.html>>; sobre el crecimiento urbano, REBOSSIO, Alejandro. *Un tercio de las familias vive en viviendas precarias en Latinoamérica* [en línea]. [Buenos Aires]: El País, 2012 [Consulta: 15 de Mayo de 2012] <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/14/actualidad/1337008046_116936.html>

²² El documental elegido como ejemplo es ESTÉVEZ, Carlos. *La estrategia de Simbad* [en línea]. [Madrid]: Televisión Española, 2006 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <http://www.rtve.es/FRONT_PROGRAMAS?go=111b735a516af85ca6718fb8e6a6ee87ea19e3b85f7078618e9d2df450769866293d55f4dc899b7d41a9f91db5afcdc084985e89b5b4f4fc6dbf412fb2b558f13838c6fb7fd82e3a>

²³ Ver ANEXO 4.2.

El planteamiento de esta actividad tiene su razón de ser en el sondeo de las capacidades en cuanto al trabajo de contenidos procedimentales. Se plantea el proceso completo con el fin de obtener una visión global sobre las carencias presentes y los ámbitos sobre los que se debería trabajar.

SESIÓN 5 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL I

Exposición del apartado 3. *FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL*. Se tratarán aspectos concretos de forma general y tomando como referencia la actualidad. Como en las anteriores sesiones se fomentará la participación, deducción, comparación, reflexión y formulación de opiniones.

Este último apartado se dividirá en las sesiones restantes, prestándoles una mayor atención tras haber observado el contexto general tendencial de la nueva sociedad global.

En esta sesión se tratarán los subapartados *La cultura de masas: La globalización cultural*; y *La emancipación de la mujer: Grandes avances pero grandes pervivencias*.

En este aspecto se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Galería de imágenes de las expresiones artísticas de la época, acompañando la explicación²⁴.
3. Comentario de temas acerca de la problemática actual, en relación con lo explicado, valiéndonos de fuentes actuales²⁵.

²⁴ Por poner algunos ejemplos, Galería con las obras de las tendencias artísticas más representativas de las tendencias de la época: Expresionismo abstracto (Pollock), Pop Art (Warhol, Johns, Oldenburg, Hamilton, Lichtenstein), Minimalismo (Mondrian)...; galería con imágenes del cine en su desarrollo (Desde Hitchcock, Capra, Wilder... a Spielberg, Scorsese...); galería de imágenes de grupos y eventos musicales (Elvis Presley, The Beatles, Woodstock, ABBA, Iron Maiden, Movida madrileña...)

²⁵ Por ejemplo, sobre la emancipación de la mujer, EUROPA PRESS. *Las mujeres con VIH sufren doble discriminación al enfrentarse a un puesto de trabajo* [en línea]. [Madrid]: Europa Press, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.europapress.es/salud/noticia-mujeres-vih-sufren-doble-discriminacion-enfrentarse-puesto-trabajo-20120307151738.html>>, PORTINARI, B. *Triple discriminación por ser mujer, lesbiana y palestina* [en línea]. [Madrid]: El País, 2007 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <http://elpais.com/diario/2007/10/10/sociedad/1191967210_850215.html>, VICENTE, Marisol. *La discriminación de la mujer persiste y la reforma la agudiza* [en línea]. [Pamplona]: Diario de Navarra, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <<http://www.noticiasdenavarra.com/2012/03/09/sociedad/navarra/la-discriminacion-de-la-mujer-persiste-y-la-reforma-la-agudiza>>.

SESIÓN 6 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL II

Esta sesión se reserva para el subapartado *Los nuevos movimientos sociales: Del espíritu del 68 al 15-M*, a causa de su actualidad y el impacto que está causando, no solo en la sociedad española, sino como un fenómeno global.

En este caso, la sesión se dividirá en tres partes:

1. Análisis de las causas y características de los llamados Nuevos Movimientos Sociales.
2. Análisis de los Nuevos Movimientos Sociales de los años 60 a los 90. Desde los resultados extraídos en la primera parte. En este aspecto, nos centraremos en el Mayo Francés como paradigma del 68 en el mundo occidental, con el análisis de un texto histórico²⁶; y en el repaso de la Revolución de Terciopelo, como su referente en el bloque socialista.
3. Análisis de los Nuevos Movimientos Sociales más actuales. Centrándonos en el movimiento 15-M, por su impacto y actualidad.

En este aspecto, nos valdremos de los siguientes recursos:

Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.

1. Textos históricos²⁷.
2. Textos de actualidad²⁸.

SESIÓN 7 – FENÓMENOS Y NOVEDADES EN LA SOCIEDAD GLOBAL III

En esta sesión, retomaremos el concepto de mundialización, su impacto, sus características positivas y negativas y los movimientos altermundistas, observando la pluralidad de voces y opiniones.

²⁶ El texto elegido es un fragmento de la entrevista mantenida entre Jean Paul Sartre y el entonces líder estudiantil Daniel Cohn-Bendit, disponible en [s.n.]. *Entrevista a Daniel Cohn Bendit por Jean Paul Sartre. Publicada en Le Nouvel Observateur, el 20 de mayo 1968* [en línea]. [Valladolid]: DDOOSS, Asociación de Amigos del Arte y la Cultura de Valladolid, 2012 [Consulta: 01 de Abril de 2012] <http://www.ddooss.org/articulos/entrevistas/Cohn_Bendit_sartre.htm>

²⁷ *Idem.*

²⁸ Por ejemplo, [s.n.]. *Propuestas aprobadas en la Asamblea de hoy día 20 de mayo de 2011 en ACAMPADA SOL* [en línea]. [Madrid]: #Acampadasol, 2011 [Consulta: 01 de Abril] <<http://madrid.tomalaplaza.net/2011/05/20/propuestas-20-mayo/>>; [s.n.]. *Encadenarse con los brazos será atentado contra la autoridad* [en línea]. [Madrid]: Público, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.publico.es/espana/430225/encadenarse-con-los-brazos-sera-atentado-contra-la-autoridad>>

Centraremos la visión desde las crisis económicas y sus consecuencias generales, dando mayor relevancia a la esfera social. Este enfoque nos dará la oportunidad de, por un lado, aclarar conceptos que los alumnos han oído a partir de la educación informal, como prima de riesgo, *subprime*, agencias de calificación, recortes, reforma constitucional...; y retomar lo visto en sesiones anteriores como, los conceptos de keynesianismo y neoliberalismo, acentuación y globalización de las tendencias y los fenómenos vistos, y las propuestas de alternativas desde una visión crítica a partir de la generación de un simposio.

Se utilizarán los siguientes recursos:

1. Datos y gráficas extraídos y proyectados a partir de power point.
2. Informaciones actuales²⁹.

Por otro lado, se programará una actividad de carácter evaluativo que combine los tres tipos de contenidos, y tenga el presente como eje director para observar cómo los alumnos lo relacionan con el pasado³⁰.

Cabe considerar las limitaciones existentes en relación directa con la condición de haber sido aplicada durante un periodo de prácticas. Debemos tener en cuenta factores como el desconocimiento de los alumnos, su rutina de trabajo, los conocimientos previos...; nuestra condición de *outsiders* en un grupo ya conformado; el amoldamiento a la práctica docente de su profesor... Estos factores no nos permiten establecer una validez concreta del método.

EVALUACIÓN

La evaluación se llevaría a cabo a partir de distintas herramientas que podemos dividir en:

²⁹ Por poner algunos ejemplos, [s.n.]. *Cronología de la crisis de Grecia* [en línea]. [Madrid]: RTVE, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.rtve.es/noticias/20120419/cronologia-crisis-grecia/329528.shtml>>; MORET, Xavier. *Islandia, de la crisis al renacimiento* [en línea]. [Madrid]: RTVE, 2012 [Consulta: 20 de Abril de 2012] <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-xavier-moret/1365707/>>; [s.n.]. *El Nobel Paul Krugman vaticina un 'corralito' en España* [en línea]. [Madrid]: Público, 2012 [Consulta: 14 de Mayo de 2012] <<http://www.publico.es/dinero/433086/el-nobel-paul-krugman-vaticina-un-corralito-en-espana>>

³⁰ Ver ANEXO 4.3. La actividad propuesta tiene un carácter de evaluación más general debido a que fue pensada con un carácter polivalente teniendo en cuenta otros trabajos.

1. **Observacionales.** Basado en la observación directa a partir de la participación activa del alumno en el desarrollo de las clases. En este aspecto, se intentará observar la evolución de cada alumno en cuanto a sus exposiciones de ideas, argumentaciones, coherencia y actitud en cuanto a la apertura al debate. Se evaluará teniendo en cuenta tanto la cantidad como la calidad, en referencia a su trabajo de búsqueda de información e interés reflejado en las intervenciones. Esta evaluación no será calificable, sirviendo para comprobar la evolución comentada, la posibilidad de una mayor profundización -teniendo en cuenta las posibilidades de ampliación de la zona de desarrollo próximo vygotskyana diagnosticada-, y los posibles replanteamientos dirigidos hacia los intereses de los alumnos con el fin de conseguir una mayor motivación en el trabajo disciplinar.

2. **Procedimentales.** A partir del desarrollo práctico de los contenidos procedimentales propiamente dichos. En este aspecto, se propondrán distintas actividades evaluables y calificables que formarán parte de la calificación parcial del presente periodo de evaluación conforme al valor indicado en la PD. La evaluación y calificación de cada una de las actividades tendrá en cuenta dos apartados fundamentales:

a) **Conceptuales.** Valorando el conocimiento del tema, la utilización del vocabulario específico y la relación de ideas.

b) **Procedimentales.** Valorando distintos apartados:

a. *Aspectos formales:* En cuanto al estilo de expresión lingüística y presentación.

b. *Estructura:* En cuanto a la ordenación del ensayo conforme a un esquema, coherencia y desarrollo de ideas.

c. *Conclusiones y reflexión crítica:* Valorando la capacidad de síntesis, fuentes consultadas, y expresión argumentada de la reflexión personal.

En un curso completo, sería aconsejable enriquecer los instrumentos de calificación mediante pruebas que evalúen de una forma ajena a la rutina que se pretende que desarrolle el alumno, por ejemplo, una prueba escrita u oral. Esta novedad en el procedimiento, tendría una doble significación:

1. Nos ayudaría a observar hasta qué punto el alumno ha interiorizado y personalizado el método y es capaz de adaptarlo a otros ámbitos.

2. Supondría un reto para el alumno en este sentido, ya que conllevaría un esfuerzo de síntesis y ordenación en la plasmación del conocimiento, además de percibir el sentido práctico del mismo y de la asignatura.

POSIBLES PROBLEMAS

He considerado oportuno incluir este apartado con el objeto de reflejar aquellos aspectos negativos que pueden derivar durante la puesta en práctica de la propuesta. Algunos, han surgido durante la corta experiencia en la cual los he puesto en práctica, otros derivan de propias conjeturas surgidas a la hora de pensar el método.

En primer lugar, debe quedar claro que se trata de observar el pasado desde el presente u observar el producto del devenir del pasado en el presente, no hacer presentismo, evitando el reduccionismo y la simplificación extrema. Este error se puede dar con facilidad en los estudiantes debido a la posible generación de confusión en el ejercicio de traslación abstracta de una característica en el espacio temporal, y a los rudimentarios conocimientos del tema. En este aspecto se debe estar alerta y corregirlo demostrando que, aunque existen similitudes, no se trata de la misma cosa, sino que su proyección en el presente contiene el aditivo de una evolución temporal. En este caso, y por citar un ejemplo concreto, para el tratamiento del concepto de democracia, es viable retrotraerse hasta época clásica. No obstante, no explicar la gran cantidad de características que alejan el concepto de su origen a su significación actual, podría acarrear una visión presentista del pasado, cometiendo un error anacrónico grave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, en el aspecto del fomento de autonomía del estudiante, debemos estar alerta en cuanto al tratamiento de la información y más concretamente en la selección de fuentes. Debe quedar claro que, si bien existe debate y pluralidad de opiniones, “no todo vale”, advirtiéndole de la existencia de manipulaciones de índole ideológica que responden a unos intereses concretos, como advierte Habermas cuando habla del “uso público de la Historia”³¹, o a través de la denuncia pública por parte de algunos historiadores de renombre frente a la proliferación de pseudohistoriadores que construyen una revisión propagandística de la Historia reciente de España³²; o mediante la elección de informaciones de baja calidad.

En tercer lugar, la posible pérdida de orientación que puedan sufrir los alumnos por los saltos temporales realizados. Este tipo de problema es subsanable con el trabajo

³¹ Existe una gran cantidad de bibliografía sobre los usos públicos de la Historia, por citar un referente, el artículo de Habermas: HABERMAS, Jürgen. Goldhagen y el uso público de la historia : ¿Por qué el Premio Democracia para Daniel Goldhagen?. En FINCHELSTEIN, Friedrich. *El debate Goldhagen en contexto: memorias colectivas y representaciones críticas*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. pp. 205-216.

³² Tal es el caso de Julián Casanova, catedrático de esta Universidad, como refleja en CASANOVA, Julián. *Mentiras convincentes* [en línea]. [Madrid]: El País, 2005 [Consulta: 29 de Mayo de 2012] <http://www.almendron.com/politica/pdf/2005/spain/spain_2596.pdf>

sobre ejes cronológicos, o especificando el contexto en el que nos encontramos siempre que sea necesario.

En cuarto lugar, la falta de hábito que puedan tener los alumnos en cuanto al trabajo con fuentes o respecto a la metodología en sí. En este aspecto, como he comentado anteriormente, debemos dotar al trabajo y a la configuración de las clases de cierta apariencia de espontaneidad. El objeto es que el alumno perciba que la clase sea un espacio donde todos vamos a discutir sobre lo que hemos aprendido, y con esto a aprender; no como un espacio donde el profesor nos explica un temario. En la moderación de la discusión se encontraría la explicación –además de en el apoyo expositivo que se cree conveniente-, que los alumnos percibirían como una actividad lúdica.

En quinto lugar, la necesidad de tiempo, en muchas ocasiones no disponible, para llevar a cabo la metodología. Este aspecto es difícil de subsanar, con lo que sería necesaria una selección de contenidos que permitiera el abordaje del temario de tal manera que permitiera la construcción de un conocimiento lo más global posible. No obstante –y siempre desde el punto de vista teórico-, este aspecto es progresivamente subsanable en la medida en que el alumno desarrolla su aprendizaje autónomo, pudiendo ser comprobado a partir de las actividades comentadas.

CONCLUSIONES

En resumen, este proyecto se basa en una triple dimensión: El uso del presente como referencia para abordar el estudio del pasado, el fomento de la autonomía del estudiante en cuanto al trabajo en contenidos procedimentales y la formación de un pensamiento histórico y social a partir de la mediación docente y la puesta en común de los resultados del propio trabajo entre iguales.

La limitada experiencia me ha permitido extraer ciertas conclusiones, más por la comparación de dos grupos conforme a sus hábitos y experiencia previos, que por mi propia evaluación; entendiéndose que debido al limitado tiempo del que he dispuesto, y debido a la naturaleza de las actividades evaluadoras que propuse, conseguí observar los resultados de los grupos en función de lo aprendido a lo largo de su etapa educativa, más que de lo que habían aprendido en mis clases. En este aspecto, el grupo que más contacto había tenido con la actualidad en las exposiciones y habían desarrollado más a menudo ejercicios de carácter procedimental –en especial, comentarios de texto-, habían participado de forma más activa y ordenada en las sesiones y el producto de su reflexión resultaba más argumentado, profundo, crítico y relacionado con otros conocimientos³³.

³³ Para mayor información, remito al *Estudio comparativo*.

BIBLIOGRAFÍA

La presente bibliografía se limita a recoger el material utilizado para la elaboración del presente proyecto, omitiéndose aquella documentación que sirve de ejemplo para el planteamiento de las sesiones, ya citada a pie de página.

ÁLVAREZ SANCHÍS, Jesús R. y RUÍZ ZAPATERO, Gonzalo. España y los españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (periodo 1936-1953). *Iberia*, 1998. Nº 1. pp. 37-52.

ARANGO VILLA-BELDA, Joaquín. Las “leyes de las migraciones” de E. G. Ravenstein cien años después. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 1985. pp. 7-26.

BELL, David. *El advenimiento de la sociedad post-industrial : un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza, 1991.

BLOCH, Marc. *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1996.

BREY, Antoni; INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos* [en línea]. [Barcelona]: Infonomía, 2009 [Consulta: 08 de Mayo de 2012] <http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf>

CASANOVA, Julián. *Mentiras convincentes* [en línea]. [Madrid]: El País, 2005 [Consulta: 29 de Mayo de 2012] <http://www.almendron.com/politica/pdf/2005/spain/spain_2596.pdf>

CROVI DRUETA, Delia. Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles. En CROVI DRUETA, Delia (coord.). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: UNAM y La Crujía Ediciones, 2004. pp. 17-56.

GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico* [en línea]. [Santiago de Chile]: Educ@emprende, 2012 [Consulta: 25 de Abril de 2012]

<http://www.educaemprende.cl/pedagogia/ARTIC_PAULO_%20FREIRE/Pedagogia_Critica_d_e_PF.pdf>

HABERMAS, Jürgen. Goldhagen y el uso público de la historia : ¿Por qué el Premio Democracia para Daniel Goldhagen?. En FINCHELSTEIN, Friedrich. *El debate Goldhagen en contexto: memorias colectivas y representaciones críticas*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. pp. 205-216.

KRÜGER, Karsten. *El concepto de sociedad del conocimiento* [en línea]. [Barcelona]: Universidad de Barcelona, 2006 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>>

LÓPEZ I AMAT, Jordi. *De la sociedad de la información a la(s) sociedad(es) del conocimiento. Vasos comunicantes en el cambio de milenio 1960-2010* [en línea]. [s.l.] Scribd, 2010 [Consulta: 07 de Mayo de 2012] <<http://es.scribd.com/doc/79482069/De-la-Sociedad-de-la-Informacion-a-la-Sociedad-del-Conocimiento-Jordi-LOPEZ-AMAT-CC>>

LUCCI, Marcos Antonio. *La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica*. [Granada]: Universidad de Granada, 2006 [Consulta: 30 de Abril de 2012] <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>>

MCLUHAN, Marshall y POWERS, B.R. *La Aldea Global*. Barcelona: Gedisa, 1993.

MORALES VALLEJO, Pedro. *El profesor educador* [en línea]: [Madrid]: Universidad Pontificia de Comillas, 2009 [Consulta: 04 de Enero de 2012] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>>

PAGÈS, Joan. *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: Cando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado* [en línea]. [Madrid]: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2012 [Consulta: 30 de Mayo de 2012] <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/Simposio_Bilbao/15Joan%20Pages205-215.pdf>

RAMÍREZ ROMERO, José Luis y QUINTAL GARCÍA, Nancy Angelina. ¿Puede ser la pedagogía crítica una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2011. Vol. 2. Nº 5. pp. 114-125

TOURAINE, Alain. *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel, 1973.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO* [en línea]. [París]: UNESCO, 2005 [Consulta: 08 de Mayo de 2012] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>

WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI, 2006.

WERTSCH, James V. *Vigotsky y la formación social de la mente*. [Barcelona]: Paidós, 1988.

ESTUDIO COMPARATIVO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
INSTRUMENTOS.....	2
LOS DOCENTES	3
LOS GRUPOS	5
LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	9
LA EXPERIENCIA DOCENTE.....	10
EVALUACIÓN.....	14
CONCLUSIONES	18

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo supone uno de los estudios evaluables para las asignaturas de Diseño de Actividades y *Practicum II* correspondientes a la estructura del Máster para la formación del Profesorado 2011-2012 de la Universidad de Zaragoza.

El objetivo principal que se pretende con este estudio es la plasmación del análisis de aquellas observaciones recogidas durante la impartición de una misma UD en dos grupos distintos.

Cabe indicar la peculiaridad de este estudio respecto al planteado en un principio, puesto que la imposibilidad de disponer de dos grupos de similares características asignados al tutor del centro, ha hecho necesaria la colaboración de otro de los profesores. Esta característica, puede influir de una manera más profunda en las diferencias entre cada uno de los grupos.

INSTRUMENTOS

Los grupos sobre los que se realiza el estudio comparten las características comunes de nivel y tamaño aproximado. Las diferencias que los separan en una primera aproximación son el docente y su método de trabajo. Esta diferencia apreciada en un primer momento, la he considerado insuficiente para establecer el punto en que partimos. Para paliar este efecto, he decidido aumentar la información previa a partir de las siguientes herramientas:

1. La observación durante varios días de la distinta marcha de las clases.
2. La confección de un cuestionario¹ con el fin de observar otros aspectos particulares que podrían conectar o diferenciar cada uno de los grupos en cuanto a hábitos, motivación e intereses.
3. Un ejercicio de evaluación de similares características realizado en cada grupo. Con este ejercicio he decidido observar distintos factores:
 - a. **Comprensión lectora y reflexión crítica.** A partir del análisis de un texto.

¹ Ver ANEXO 4.4. Cuestionario.

b. **Comprensión audiovisual.** A partir de un ejercicio relacionado con la proyección de un audiovisual.

c. **Comprensión de un proceso.** A partir de la confección de un diagrama de flujo, facilitándoles una plantilla.

d. **Aspectos formales.** A partir del cumplimiento de los compromisos en cuanto a fecha de entrega de las actividades, seguimiento de las instrucciones...

Como paso previo a este ejercicio evaluador, llevé a cabo un ejercicio piloto en uno de los grupos, que me sirviera de sondeo para la diagnóstico de los ámbitos a analizar. En este caso, el ejercicio fue propuesto en una de las clases ante las circunstancias del horario asignado para nuestra práctica docente.

Este ejercicio fue diseñado haciéndome eco de las demandas de los alumnos, captadas a partir de los cuestionarios realizados -como veremos en el apartado donde se realiza la extracción de datos acerca de características e intereses- y de las manifestaciones directas por parte de algunos de los alumnos. En este caso, la demanda de un mayor protagonismo de los medios audiovisuales, me llevó a la idea de proyectar un documental acerca de los aspectos que habíamos visto hasta el momento, tratados desde un punto de vista actual. Tras una introducción previa, se explicó el documental y el ejercicio, consistente en el comentario del vídeo -con tres aspectos a destacar que utilizaran de guía- donde se pedía expresamente la reflexión crítica, con el objetivo de observar, no sólo la comprensión, sino también la capacidad de relacionar otros conocimientos y la capacidad de razonamiento acerca de los problemas planteados.

LOS DOCENTES

Como he apuntado anteriormente, las condiciones existentes en el centro han llevado, en el desarrollo del presente estudio, a su realización en un marco de excepcionalidad si consideramos lo planteado en un primer momento. Debido a los grupos asignados al tutor del centro durante el presente curso, ha sido imposible disponer de dos grupos de similares características o incluso cercanas considerando materia o nivel. Las alternativas disponibles se reducían a la comparación, que se juzgó poco viable, entre un grupo de 4º de la ESO en la materia de CCSS y un grupo de 2º de Bachillerato en la asignatura de Geografía; o la imprescindible colaboración de otro

profesor del centro que haría posible la elaboración del estudio comparativo. Finalmente, ha sido posible esta segunda opción, gracias a la colaboración de Jesús Reula que ha prestado el grupo de 1º de Bachillerato en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo que tiene asignado para el presente curso.

Esta peculiaridad en las condiciones que he encontrado en el centro, parece haber enriquecido el estudio planteado haciéndole ganar en complejidad. La comparación entre grupos nos puede hacernos una idea de las diferencias en cuanto a conocimientos, destrezas, actitudes o intereses desarrolladas entre los alumnos como consecuencia de variables como el itinerario elegido, o las relaciones intragrupalas desarrolladas. No obstante, el hecho de que supongan grupos de profesores distintos, introduce una importante variable en cuanto a la valoración de diferencias y similitudes. Ante esta variable añadida, cabría realizar una comparación previa entre los dos profesores, con el fin de confeccionar un perfil docente que nos ayude a valorar las diferencias encontradas.

El grupo B1B, es el grupo de Mario Franco. Un docente de larga carrera (33 años) y con una formación especializada en Historia. En las clases en las que he sido testigo, he observado una tendencia a la metodología expositiva, utilizando continuas referencias a la problemática actual y fomentando la reflexión crítica entre los alumnos.

En la programación de las clases se sirve del apoyo didáctico de las TIC, a partir de herramientas como la plataforma Moodle del CATEDU, la confección de un blog², y la proyección de material audiovisual. En el diseño y planteamiento de actividades, se vale principalmente, de la confección de comentarios de texto, trabajando con fuentes históricas primarias. En el plano organizativo, se observa no un orden cronológico en el ordenamiento del temario, sino orientado a las demandas del alumnado o la relación con la actualidad.

El grupo B1C, es el grupo de Jesús Reula. Jesús es un profesor joven con plaza de interino -que desempeña su primer año en el centro-, con una incipiente experiencia docente (5 años) y con una especialización en Historia del Arte. Debido a distintas circunstancias, no he podido ser testigo de clases que calificaríamos como teóricas. No obstante podría dibujar el perfil de Jesús, como un docente que fomenta más la práctica

² Disponible en <http://entcsis.blogspot.com.es/>

y la observación a partir de la realización de ejercicios de diversa índole -preguntas, presentaciones...- y la proyección de audiovisuales que ilustran el tema explicado haciéndose eco de las demandas del alumnado. En el aspecto de ordenamiento del temario, se presenta más pragmático en cuanto al orden, usando la sucesión cronológica.

LOS GRUPOS

Los grupos sujetos a estudio son de similar nivel educativo -1º de Bachillerato- y de similar rama -Humanidades y CCSS-. La baja matriculación en la especialidad de Humanidades, hace que los alumnos hayan sido divididos por especialidad sólo parcialmente, asignando el reducido número de alumnos que siguen este itinerario específico al grupo B1B. Según me comentó mi tutor, el criterio de división de los alumnos de Bachillerato de CCSS, fue por orden alfabético.

GRUPO	ESPECIALIDAD	PROFESOR	ALUMNOS	VARONES	MUJERES	EDAD
B1B	Hum.y CCSS	Mario Franco	23	21,70%	78,30%	16,6
B1C	CCSS	Jesús Reula	20	50,00%	50,00%	16,9

El criterio objetivo de división ha provocado ciertas peculiaridades entre los grupos. Por un lado, observamos que el grupo B1B, algo más numeroso, tiene una alta tasa de feminidad respecto al B1C. Por otra parte, el grupo B1C, tiene una media de edad algo superior al B1B.

Por otro lado cabe destacar las diferencias entre los intereses, motivación y hábitos de ambos grupos extraídas a partir del cuestionario diseñado para tal fin a partir de la combinación de un modelo cuantitativo, en cuanto a la recogida de datos, y cualitativo en cuanto a su interpretación y clasificación:

1. **Preferencias.** Las asignaturas preferidas por el grupo B1B son: Francés (23,4%), Historia y Economía (16,7% en cada caso). En el B1C, Economía, Historia e Informática (19% en cada uno de los casos) y Educación Física (14,3%). El gran peso de la asignatura de idioma en el grupo B1B, puede ser debido a la existencia del programa bilingüe en el centro, que algunos alumnos han seguido desde los primeros cursos. En este caso, la peculiaridad de que se dé solo en el grupo B1B, puede estar en

relación con la presencia de los alumnos de la especialidad de Humanidades. Por otro lado, se ha observado que la asignatura de Educación Física está estrechamente ligada al alumnado masculino, en este aspecto se observa el peso de las consecuencias de la peculiar distribución. Las similitudes en cuanto a las asignaturas que más gustan a los alumnos de ambos grupos son Economía e Historia, dos asignaturas troncales de la especialidad de CCSS.

2. **Asignatura.** En el grupo B1B, el 78,3% de los alumnos situarían la asignatura de Historia entre las cuatro primeras según sus preferencias, mientras que el 13% la situaría en las últimas posiciones. A un 21,7%, la asignatura les resulta fácil, y difícil a un 17,4%.

En el grupo B1C, el 95% coloca la asignatura entre las cuatro primeras, y solamente el 5% la situaría en último lugar. El 20% califica la asignatura de fácil, y sólo el 10% lo haría de difícil o muy difícil.

En ambos casos, la gran mayoría de los alumnos define como normal la dificultad de la asignatura.

Hay que tener en cuenta la diferencia en cuanto al tiempo dedicado a la asignatura. Mientras en el grupo B1B, el 65,2% dedica varias horas a la semana al estudio de la asignatura, y solo el 21,7% confiesa estudiar ante la inminencia de los exámenes; en el grupo B1C, es el 80% los que indican que solo estudian para los exámenes, mientras que el 20% restante dedica algunas horas a la semana.

Estos datos sitúan la asignatura de Historia entre las más populares del currículo entre los alumnos. La facilidad puede ser una de las causas, como comprobamos en los resultados, suponiendo una asignatura llevadera en cuanto al esfuerzo y comprensible para los alumnos. Por otro lado, la gran diferencia entre grupos la encontramos en los hábitos de estudio de los alumnos, siendo los alumnos del grupo B1B aquellos que suelen dedicar más tiempo a la asignatura.

3. **Motivación.** El 74% de los alumnos del grupo B1B, consideran la asignatura de Historia como interesante o muy interesante, el 26% restante considera que despierta un interés normal para ellos, y nadie considera aburrida la materia.

El grupo B1C, presenta resultados parecidos. El 75% considera la asignatura interesante o muy interesante, el 20% normal, y un 5% aburrida.

La importancia que le dan al conocimiento histórico para su formación, es de alta o muy alta entre los alumnos del grupo B, en un 91,3%; y de media en el resto de los casos. Los alumnos del grupo B1C, lo valoran como alta o muy alta en un 65%; media, en un 25%; y baja, en un 10%.

Las diferencias en este apartado se basan principalmente en cuanto a la valoración de la importancia de la asignatura, siendo alta en casi la totalidad del alumnado del grupo B1B, y bastante más baja entre los alumnos del B1C.

4. **Metodología.** Respecto a los aspectos de las clases, lo que más valoran los alumnos del grupo B1B son: Aquello relacionado con las TIC, especialmente los audiovisuales (37,5%), la labor docente del profesor (25%), y los ejercicios de comentario de texto (17%). Mientras que, lo que denominaríamos como clases magistrales (29,4%), el libro, los temas sobre economía y los comentarios de texto (cada uno con un 17,6%), son aquellos aspectos nombrados que menos gustan a los alumnos.

Para el grupo B1C, lo más valorable de las clases son: los audiovisuales (33,4%), los debates y la participación (25%), y la labor docente (12,5%). Lo que menos gusta: los ejercicios de comentario de texto (55%) y los deberes para casa (25%).

En ambos grupos existe espacio para la participación y el debate, no obstante, entre aquello que los alumnos potenciarían sería, en una abrumadora mayoría, los debates en clase, entendiéndolo como una actividad de participación libre, no dirigida ni encorsetada a unas normas clásicas, quizá acercándose más a lo conocido como un simposio. Este aspecto aparece en el 48,8% de las respuestas del grupo B1B, y en el 51,7% del B1C. Otras sugerencias están relacionadas con el ejercicio de comentario de fuentes (21,9%) y audiovisuales (12,2%); según lo contestado por el grupo B1B. Y, audiovisuales (24,1%) y, aspectos prácticos disciplinares (13,8%); en las respuestas del grupo B1C.

Es paradójica la inexistencia de demandas de profundización en aspectos económicos en el enfoque de la materia, teniendo en cuenta que ambos grupos señalan la asignatura de Economía entre sus favoritas, y en el grupo B1C, bastantes alumnos manifiestan su tendencia hacia los estudios superiores de este ámbito.

5. **Contenidos.** Los alumnos reclaman mayor profundización en enfoques sociales y actuales (26,3% de las respuestas en cada caso) en el grupo B1B; mientras que en el

grupo B1C, sus intereses van dirigidos hacia la profundización en enfoques sociales (39,3%) y políticos (21,4%).

Los temas que consideran más interesantes en el grupo B1B son las guerras mundiales (19,2%), y los temas económicos (15,4%); mientras que el tema que menos les gusta es, principalmente, el Antiguo Régimen (37,5%). Los alumnos del grupo B1C, sienten preferencia por los fascismos y las guerras mundiales (80,6%); mientras, que el tema dedicado a la Revolución Industrial es el tema que menos gusta en este grupo (38,9%).

6. **Materiales de estudio.** Todos los alumnos del grupo B1B utilizan Internet en el estudio de la asignatura, un 56,5% usa los materiales facilitados por el profesor, y un 43,5% utiliza sus propios apuntes. Los materiales favoritos por el grupo B1C son: los materiales facilitados por el profesor, en un 75%; y en la misma proporción, Internet y sus apuntes (45%). No llama la atención en la baja preferencia asignada a la consulta de libros o revistas -un 17,4% del grupo B1B, y ninguno del grupo B1C-. El libro de texto sería la excepción en la mayoría de los casos, de una generación de alumnos pertenecientes a la llamada sociedad del conocimiento. En referencia al libro de texto, el 74% del grupo B1B confiesa que solo lo lleva a veces a clase, frente al 8,7% que lo lleva siempre y el 17,4% que lo usa, únicamente, para el estudio en casa. En lo que concierne al grupo B1C, el 50% lo lleva a veces, mientras que el 40% lo usa siempre, y solo en casa, el 8,7%.

Cabe observar la diferencia paradójica en cuanto al uso de Internet. Mientras que el grupo B1B, se vale en todos los casos de las NNTT para su estudio, solo el 45% de los alumnos del grupo B1C lo utiliza aún cursando, y estando entre sus preferidas, la asignatura de Informática. Este hecho puede deberse al fomento del uso de Internet a partir del uso de la plataforma Moodle por Mario Franco, que fomentaría el hábito de las consultas electrónica; además, el mayor tiempo dedicado al estudio por parte de este grupo, les proporciona mayor oportunidad de dedicación a la hora de buscar y contrastar información.

7. **Perspectiva de futuro.** He preguntado a los alumnos acerca de sus perspectivas para el futuro. En el grupo B1B, 17,4% no lo han decidido; el 8,7% de los alumnos indica estar dirigido a cursar Formación Profesional -nombrando, tan solo en un caso la

especialidad de audiovisuales, frente a la indecisión del resto-; y el resto indican estar orientados a los estudios superiores. Los estudios más nombrados por los alumnos son: Magisterio (22,7%), Lengua (18,2%) y Periodismo (9,1%).

En el grupo B1C, el 25% no ha decidido todavía acerca de su futuro, el 15% se decanta por la Formación Profesional -citando sólo un caso de estudios relacionados con Bellas Artes-, y el resto tiene sus miras en la formación universitaria. En el caso de este grupo, las carreras más demandadas serían: Derecho (21,7%), Economía y ADE (13% cada una), y Psicología, Magisterio e Historia (en un 8,7% para cada uno de los casos).

Observando en estos resultados, puede pesar la diferencia, aunque sea pequeña, de los alumnos de la especialidad de Humanidades en el grupo B1B, respecto al porcentaje del campo de Lengua. El grupo B1C, manifiesta un peso mayor por las CCSS, centrándose principalmente en los campos jurídicos y económicos, algo minoritario entre los alumnos del B1B.

LA UNIDAD DIDÁCTICA

La UD preparada para su impartición es la denominada “*Entre dos milenios. La sociedad global del siglo XXI*” correspondiente a la Programación Didáctica vigente en el Departamento de CCSS.

El ambiguo nombre que recibe, la hace merecedora de una pequeña aclaración acerca de los contenidos que recoge. Esta UD pretende plasmar los principales cambios sociales, configuradores de la sociedad actual, producidos tras 1945.

La elaboración de la UD por mi parte, queda subordinada a la PD que realicé como parte de otro capítulo del Practicum II.

En la elaboración de la UD, he recogido algunos consejos de Mario Franco, en cuanto a la necesidad de la actualidad como componente didáctico. En este particular, he observado que el libro de texto se quedaba algo escaso finalizando, en algunos aspectos, en la sociedad de los años sesenta o setenta, como los Movimientos sociales. Como ejercicio didáctico y ante estas carencias, he decidido extender los límites a la

actualidad prestando especial atención al contexto que el alumno vive y se ve afectado directamente.

Cabe destacar también que limitación del número de horas lectivas para la impartición de la UD (5 sesiones por grupo). Este hecho ha restringido las posibilidades reales a la hora de emprender otras actividades que me hubieran gustado incluir como método didáctico, y que estaban programadas en la UD que forma parte también este Practicum.

Ante este problema de tiempo, la densidad del contenido y las posibilidades de trabajo transmitidas por los profesores, me he decantado por circunscribir la metodología aplicada al método expositivo, intentando paliar los efectos negativos de esta estrategia educativa tradicional, a partir de la animación a la participación, y la utilización de material multimedia³. No obstante, se ha planteado una actividad de evaluación, con el fin de obtener unos datos más concretos y objetivos de los que supone la mera observación. Esta prueba será comentada en el apartado de instrumentos.

LA EXPERIENCIA DOCENTE

En este apartado expondré de manera sintética aquellas observaciones e impresiones que he recogido durante mi práctica docente propiamente dicha, intentando plasmar aquellos aspectos relacionados con el comportamiento en clase de cada uno de los grupos, el grado de interacción, el nivel de trabajo y compromiso, y los intereses y problemas manifestados.

Cabe indicar, reafirmandome en lo comentado anteriormente, que las limitaciones existentes me hicieron decantarme por una metodología expositiva. La experiencia extraída de la observación de las primeras sesiones, predecían cierta posición de pasividad presente en el alumnado.

Comportamiento e interacción

³ Ver ANEXO 4.1. Presentación Power Point.

Durante las primeras sesiones y a niveles generales, el auditorio mantuvo una postura tranquila, silenciosa y atenta a la exposición de los contenidos, pero no se dieron abundantes casos de consulta de dudas, expresión de opiniones ni participación de ningún tipo salvo algunas preguntas orales de diagnóstico formuladas por mi parte. A partir de las siguientes sesiones, el buen comportamiento decayó patentemente en el grupo B1C, manifestando actitudes de falta de atención o conversaciones entre compañeros. Cabe indicar que en ningún momento fue necesario llamar la atención, ni tomar medidas más drásticas, para recuperar el control, pudiendo disuadir temporalmente a los alumnos de sus conductas dirigiendo la mirada, acercándome físicamente al alumno o grupo en cuestión mientras continuaba la explicación, o preguntándoles si tenían alguna duda.

Cabe indicar que en la primera sesión dedicada a cada uno de los grupos, pasé y recogí las encuestas elaboradas para el presente estudio. Las conclusiones respecto a su análisis era clara: los alumnos reclamaban una mayor participación en las clases. Ante esto, opté por variar parcialmente la metodología planteada orientando las clases hacia una participación más activa. Los resultados obtenidos en cuanto a la apertura de posibles comentarios, expresión de reflexiones u opiniones. Por norma general y salvo alguna excepción -reservados casi exclusivamente al grupo B1B-, los alumnos continuaron con su actitud rutinaria, quizá acentuada por la novedad que suponía escuchar otra voz distinta en el papel de docente, contestando a las preguntas lanzadas pero con respuestas vagas, monosilábicas o gestuales.

Este aspecto lo he achacado, en gran parte, a la falta de confianza existente del grupo hacia una figura nueva y con una autoridad de la que solo dispone nominalmente en cuanto a la delegación de sus profesores. Podría decir que la sensación de los alumnos hacia la figura del profesor en prácticas era de incertidumbre, no sabiendo muy bien cómo actuar y permaneciendo a la expectativa. La apariencia física de juventud y la explicación de nuestra condición de alumnos postuniversitarios, nos acercaban a los alumnos; pero la distinta posición dentro del grupo, como receptores de la autoridad delegada, nos alejaba de él. Los alumnos parecían permanecer a la expectativa de una figura desconocida y que sabían temporal y pasajera. Este hecho, podríamos categorizarlo como un hándicap añadido a las limitaciones ya descritas en nuestro paso por esta etapa experimental de nuestra formación docente.

En líneas generales, puedo afirmar que a partir de la observación, bien durante los días que he tenido la oportunidad de ser observador durante las clases de los profesores del centro, bien durante el periodo en el que las he impartido, he podido comprobar que el grupo B1B presenta una mayor tendencia al silencio y a la escucha activa que les lleva a formular preguntas durante las exposiciones. El grupo B1C, se muestra más distraído y menos receptivo a las exposiciones y a las tareas, esto se traduce en un menor número de preguntas formuladas y un menor grado de profundización en las respuestas orales.

Nivel de trabajo y compromiso

Ante la observación de esta conducta de cierta pasividad, intenté buscar alguna alternativa que pudiera atraer una mayor participación, a partir de la realización de alguna actividad que pudiera motivar su curiosidad y trabajo. Comentándoles directamente a algunos alumnos del grupo B1C, acerca de sus intereses, esta vez me sugirieron la posibilidad de ver alguna película o documental. Esta respuesta y la circunstancia que condiciona la coincidencia de hora los jueves entre los dos grupos, diseñé una actividad consistente en la proyección de un documental y el comentario del mismo como trabajo para casa. Esta actividad, me podría servir como una “prueba piloto” para observar el nivel de los alumnos, aunque teniendo en cuenta, que solo era viable llevarla a cabo sobre uno de los grupos. Además, Jesús Reula suele hacer uso de este tipo de recursos, capaces de atraer la atención de los alumnos y aportándoles informaciones más completas y de manera gráfica que lo que les puede aportar el clásico libro de texto. La actividad propuesta sería explicada por Juan y Jesús siguiendo mis instrucciones, mientras continuaba con la impartición de los contenidos programados en el grupo B1B. Además facilité a los alumnos unas fotocopias explicativas de la misma.

El documental elegido para la proyección y posterior comentario trataba algunos problemas del proceso de mundialización, como son los grandes movimientos migratorios, la deslocalización empresarial y la progresiva decadencia de las condiciones laborales en los países desarrollados como consecuencia de la expansión de la competitividad a escala global, además de la contestación de los grupos sociales afectados. Mi objetivo era observar la capacidad de relación entre lo explicado acerca de

la expansión de los fenómenos de un ámbito regional a un espacio global a causa del proceso de mundialización, y la capacidad de análisis y reflexión sobre lo visto.

Cabe considerar las impresiones del grupo, recogidas tras la realización de la actividad:

1. **Reducida participación.** La fecha de entrega fue fijada cuatro días naturales después de su proyección -teniendo en cuenta que había un fin de semana por medio, y que se había comentado que iba a ser utilizada por su profesor para su evaluación-. El día de la fecha fijada, la actividad solo fue entregada por aproximadamente un 5% de los alumnos; prorrogando la entrega, conseguí recoger el 50% de las actividades. En este aspecto, cabe poner en relieve de nuevo mi condición de profesor en prácticas.

2. **Falta de comprensión de las instrucciones.** La explicación de la actividad fue, por un lado, delegada en Juan y Jesús. No obstante decidí redactar una breve, aunque explícita, explicación de la actividad⁴. Los resultados obtenidos estuvieron bastante alejados de las expectativas. La gran mayoría, se dedicaron a confeccionar una respuesta a cada uno de los puntos orientativos, algunos de forma incompleta o con respuestas muy breves, algunos de los alumnos rellenaron el espacio orientativo a partir de estrategias como aumentar el tamaño de la fuente tipográfica, y en general comentaban parcialmente la problemática comentada. Tras la experiencia, descubrí un aspecto importante que hasta ahora no había barajado: los alumnos de 1º de Bachillerato no entienden las instrucciones facilitadas. Esto puede ser por dos motivos: Falta de comprensión lectora, o cierto rechazo –o falta de costumbre- ante el esfuerzo requerido por una lectura comprensiva.

3. **Falta de comprensión audiovisual.** Tras el análisis de las actividades, he observado que los alumnos demuestran carencias en cuanto a la comprensión audiovisual, haciéndose patentes en respuestas erróneas o incompletas, a aspectos explicados de forma explícita en el documental.

4. **Rechazo al trabajo.** Muchos de los alumnos mostraron un rechazo evidente a la actividad. Por un lado indicaron que el documental era “muy largo” -con una duración

⁴ Ver ANEXO 4.2. Actividad “*La Estrategia de Simbad*”.

de 58 minutos-, por otro parece que no cumplí sus expectativas ya que no esperaban una actividad escrita asociada a la proyección. Además, la imposibilidad de llevar a cabo el visionado del documental en clase, y la exigencia de ser terminado en casa, fue otro de los factores con los que los alumnos manifestaron su desacuerdo.

Los resultados de esta prueba, hicieron caer mis expectativas en cuanto a la participación del alumnado en las actividades, esperando una participación similar para la realización de la actividad para la evaluación de cada uno de los grupos. En este caso, la participación fue mayor en el grupo B1C, siendo de un 75%, aunque solo un 25% entregó la actividad en el plazo programado -siete días naturales-. En el grupo B1B, la participación fue mayor, alcanzando un 82,6%, habiendo entregado el ejercicio en la fecha acordada un 50%.

En cuanto al análisis de los ejercicios de evaluación, se manifestaron similares problemas, incluso en el grupo B1C que venían de la experiencia anterior y habían sido advertidos de los errores detectados. Los resultados de esta actividad serán comentados de forma completa en el apartado evaluación.

EVALUACIÓN

Para llevar a cabo una aproximación más concreta, en este caso se planteó la realización de una actividad⁵ acerca de las aptitudes desarrolladas por los alumnos en 1º de Bachillerato, observando las posibles diferencias sobre el grado de conocimiento sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cobrando estos dos últimos una relevancia principal en el diseño de la actividad.

La actividad se divide en tres partes: comprensión audiovisual, comprensión lectora y comprensión procesual. De forma transversal, estas actividades se han planteado sobre los temas tratados en clase y teniendo a la actualidad como principal referencia. Para la evaluación, se han tenido en cuenta cuatro apartados, los tres comentados anteriormente y uno dedicado a aspectos formales. A continuación, reflejaré cómo se ha establecido la evaluación y calificación -sobre 10 puntos- y las diferencias observadas entre los grupos:

⁵ Ver ANEXO 4.3. Actividad de evaluación.

1. *Aspectos formales* (10% sobre la calificación numérica). En este apartado se han agrupado distintos factores a evaluar. Cada uno supone un 25% del total del apartado.

1. **Responsabilidad.** En cuanto a la entrega en la fecha indicada o no.

2. **Presentación.** En cuanto a la limpieza y formalidad, valorando el trabajo impreso sobre el manuscrito.

3. **Comprensión de las instrucciones.** En cuanto al seguimiento de las instrucciones explicadas en la sesión dedicada a la actividad y expresadas en la hoja entregada.

4. **Ortografía.** En cuanto a la cantidad de faltas ortográficas contenidas en la elaboración del ejercicio.

2. *Comprensión audiovisual* (30% sobre la calificación numérica). Mediante la proyección de un video, se ha intentado evaluar la comprensión de una de las mayores demandas de los alumnos. El vídeo expone aspectos tratados en las sesiones dedicadas a la explicación, y tiene el apoyo de uno de los cuadros proyectados. El vídeo se proyectó en dos ocasiones: una para tomar un primer contacto, dando la oportunidad de aclarar dudas acerca de conceptos tratados; una segunda para asentar aquello que no fue comprendido en la primera proyección. No obstante, se facilitó la dirección del vídeo en Internet para su consulta durante la realización de la práctica fuera de clase. Tras el visionado, los alumnos debían contestar de forma sintética a dos preguntas que suponen el tema fundamental del vídeo. Cada pregunta supone un 50% de la calificación total del apartado.

3. *Comprensión lectora* (50% sobre la calificación numérica). A partir de la redacción de un comentario de texto. El texto seleccionado es un artículo de opinión de prensa, que repasa lo visto en la UD y finalmente expresa una reflexión personal. En este apartado se ha valorado la estructura del comentario, la comprensión de las ideas principales, el desarrollo de ideas y las conclusiones y reflexión crítica. Cada uno supone un 25% del total del apartado.

4. *Comprensión procesual* (10% sobre la calificación numérica). La explicación de los procesos históricos tratados en las distintas sesiones, ha sido tratada a partir de la proyección de diagramas de flujo. Este apartado consistía en rellenar el esquema vacío a partir de los conceptos propuestos. La calificación se ha realizado a partir del grado de coherencia en el ordenamiento de los conceptos.

Los criterios de evaluación, traducidos a una calificación numérica, han sido aplicados de la misma forma a cada uno de los alumnos. Los resultados generales evidencian ciertas carencias existentes en referencia siempre a las expectativas que yo mismo me había planteado. En términos generales, la nota final media para el grupo B1B (5,67) es superior a la del grupo B1C (4,88). El número de “suspensos” -teniendo en cuenta que esta nota se basa en una orientación para el presente estudio a partir de mis expectativas, y que no ha sido indicada a los alumnos, que serán evaluados y calificados por su profesor si éste lo considera oportuno- es superior en el grupo B1C, con un 20%; mientras que en el grupo B1B, se reduce a un 8,7%. Las notas de 7 o superior, suponen el 26,1% en el grupo B1B, mientras que se reduce a un 10% en el B1C.

Analizando cada uno de los apartados -sobre 10 puntos- nos encontramos los siguientes resultados:

1. *Aspectos formales*: En conjunto, el grupo B1B supera con un 6,95, la puntuación en este apartado, al 5,55 del grupo B1C. Dentro de los subapartados, observamos las diferencias entre grupos en el siguiente cuadro:

B1B				B1C			
Responsabilidad	Presentación	Instrucciones	Ortografía	Responsabilidad	Presentación	Instrucciones	Ortografía
6,67	5	8,53	9,47	3,33	7,33	8,33	9,13

2. *Comprensión audiovisual*: El grupo B1B vuelve a conseguir una puntuación mayor, 4,05; frente al grupo B1C, 3,88. Salvo casos minoritarios, las respuestas han sido incompletas respecto a la primera de las preguntas, pero los principales problemas, se manifiestan principalmente en la segunda pregunta, que requería cierta construcción de idea global y relación con lo explicado. Aún con el apoyo del cuadro facilitado y comentado en clase, los alumnos han fallado en la identificación general del fenómeno expuesto, y en la explicación -fragmentada en los casos de identificación correcta- del “por qué”. Por tanto podemos extraer las dificultades manifestadas en cuanto a la asimilación de las ideas generales emitidas a partir de ciertos medios audiovisuales, las

cuales son captadas de forma fragmentada, adoleciendo del paso posterior de la comprensión global y el razonamiento ulterior.

3. *Comprensión lectora.* Esta parte se ha planteado a partir de la elaboración del clásico comentario de texto. Según las encuestas, los alumnos conocen y han practicado este tipo de actividades. No obstante, opté por explicar de forma breve la estructura del mismo y su contenido. Los resultados han variado de una forma más profunda entre los grupos, mientras que el grupo B1B ha obtenido una media de 6,85 en esta actividad; el grupo B1C, ha sido calificado con un 5,43. Las calificaciones parciales, pueden observarse en el siguiente cuadro:

B1B				B1C			
Estructura	Tesis	Desarrollo	Conclusiones	Estructura	Tesis	Desarrollo	Conclusiones
8,8	5,87	6,2	6,53	5,73	4,87	5,87	5,27

Las diferencias están muy ligadas a las observaciones anteriores. La máxima diferencia la podemos observar en cuanto a la estructura utilizada en la redacción del comentario -un 8,8 del grupo B1B, frente a un 5,73 del grupo B1C- observando una relación directa en cuanto a la comprensión de las instrucciones facilitadas. Por otro lado observamos que una mejor comprensión de ideas permite un mejor desarrollo y la extracción de unas conclusiones de una forma más eficaz. En este aspecto se observa al grupo B1B, más dispuesto a formular juicios propios y de una forma más argumentada que al grupo B1C.

4. *Comprensión procesual.* Podemos afirmar que este apartado ha sido el gran fracaso de la actividad. Los resultados han sido muy parecidos -B1B, 4,05 y B1C, 3,67-. Cabe indicar que este diagrama propuesto fue proyectado en clase y tratado punto por punto. En este aspecto puedo conjeturar tres posibles problemas relacionados con el recurso utilizado: complejidad, ya que supone ordenar de una manera coherente en cuanto a la causa y los efectos de un proceso histórico; falta de costumbre, los alumnos no están acostumbrados a este tipo de recurso, con lo que podría suponer su primer contacto; falta de eficacia en la explicación por mi parte, probablemente, un recurso que pensaba podía suponer una ayuda a la comprensión del proceso no ha sido tan eficaz.

Sea como fuere, existe una conclusión clara: no existe una rutina de toma de apuntes, ya observada, en ninguno de los grupos ni entre los alumnos, que podía haber llevado a alguno de ellos a copiar el esquema.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio, he intentado realizar un acercamiento a las diferencias existentes entre dos grupos de similares características de nivel y tamaño. Las características generales las podemos resumir en el siguiente cuadro:

CONCEPTOS/GRUPOS	B1B	B1C
Distribución	- Alta tasa de feminidad. - Existencia de alumnos de Humanidades.	- Mayor media de edad.
Docente	- Profesor veterano. - Especialidad: Historia. - Orientación a la didáctica crítica.	- Profesor joven. - Especialidad: Hª del arte. - Fomento de elaboración de actividades y recursos audiovisuales.
Asignaturas preferidas	- Francés. - Historia y Economía.	- Economía, Historia e Informática. - Educación Física.
Asignatura de Historia	- Dificultad normal. - Preferencia. - Mayor importancia al conocimiento histórico.	- Dificultad normal. - Mayor preferencia. - Importancia media al conocimiento histórico.
Valoraciones positivas de la metodología	- Audiovisuales. - Labor docente. - Comentarios de texto.	- Audiovisuales. - Debates / Simposios. - Labor docente.
Valoraciones negativas de la metodología	- Clases magistrales. - Libro de texto, comentarios de texto y temas de economía.	- Comentarios de texto. - Deberes para casa.
Aspectos a potenciar	- Participación (Debates / Simposios). - Comentarios de fuentes.	- Participación (Debates / Simposios). - Audiovisuales.

	- Audiovisuales.	- Aspectos prácticos disciplinares (investigación).
Demanda de profundización	- Temas sociales y actualidad.	- Temas sociales. - Temas políticos.
Temática preferida	- Guerras mundiales. - Temas económicos.	- Fascismos y guerras mundiales.
Temática que menos gusta	- Antiguo Régimen.	- Revolución Industrial.
Hábitos de estudio.	- Estudio semanal. - Materiales: Internet, materiales del profesor y apuntes propios.	- Estudio para exámenes. -Materiales: Materiales del profesor, Internet y apuntes propios.
Perspectivas de futuro	-Mayor tendencia a estudios superiores (tendencia mayoritaria): Magisterio, Lengua y Periodismo.	- Mayor indecisión. - Mayor tendencia a FP. - Tendencia a estudios superiores mayoritaria: Derecho, Economía y ADE, y Psicología, Magisterio e Historia.
Comportamiento	-Mayor tendencia a la atención silenciosa y formulación de opiniones y preguntas.	- Mayor tendencia a la distracción y pasividad.
Trabajo	-Mayor participación y compromiso con la fecha de entrega. -Mayor calidad en el trabajo entregado.	-Menor compromiso con la actividad y la fecha de entrega. - Menor atención a las instrucciones facilitadas.

Cabe matizar, antes de extraer las conclusiones al estudio comparativo, que su propia naturaleza, no hace viable la formulación de juicios absolutos, puesto que se trata de un ejercicio de contraste entre dos grupos de similares características. En el plano personal, he encontrado a los dos grupos muy interesantes en términos generales, permitiéndome desenvolver con comodidad mi primera experiencia docente.

En resultados generales, siempre dentro de las limitaciones que nos permite este estudio, podemos observar que los grupos analizados demuestran importantes diferencias en las actitudes comentadas. Según el análisis realizado, y la peculiaridad de las variables añadidas, podríamos describir al grupo B1B como un grupo más motivado en cuanto a su disposición al trabajo y al interés por la participación activa en la clase en los aspectos que se tratan. Es destacable la valoración positiva de ciertos aspectos como

son en comentario de texto, aunque en las encuestas arrojan datos que podemos interpretar que existe cierta división en cuanto a la actitud ante este ejercicio. No obstante, esta valoración es interpretable en la línea de la existencia de una motivación positiva respecto al trabajo disciplinar. Por otro lado, la mayor dedicación al estudio y la mayor valoración que otorgan a la relevancia del conocimiento histórico, suponen otros indicadores que revelan esta mayor motivación.

En otro orden, también hay que valorar la labor docente. Si bien Mario Franco es un experimentado profesor que ha desarrollado una larga carrera en la enseñanza, también ha participado en otros ámbitos educativos, desde el desempeño de cargos administrativos dentro de la Comunidad Educativa, como su dedicación a la investigación. Además, su antigüedad en el centro, ha podido llevar a que ya fuera profesor de algunos o todos los alumnos en cursos anteriores, disponiendo para este curso de una cohesión de grupo preexistente.

Otro aspecto a señalar de este grupo es el calado de la metodología de Mario, dirigida hacia el fomento de la reflexión crítica y las referencias a la problemática actual. Esta característica es manifestada tanto en la formulación de juicios y preguntas durante las clases por parte de los alumnos, como en las respuestas en los ejercicios, de una calidad mayor en cuanto a la argumentación del razonamiento crítico, o la demanda de potenciación mayoritaria en temas sociales y de actualidad, más como el resultado de la siembra de un interés que como denuncia de una carencia.

Por otro lado, el grupo B1C manifiesta una mayor indisciplina, tanto en su comportamiento como en cuanto a la falta de compromiso con las fechas acordadas para las entregas de las actividades. A diferencia del grupo B1B, su mayor tendencia a la distracción y su menor tiempo dedicado al estudio de la asignatura fuera del aula, provoca que se generalice una actitud más pasiva, siendo casi inexistentes las intervenciones en clase tanto para preguntar dudas como para formular opiniones, así como su traducción en los resultados menos positivos de la evaluación llevada a cabo.

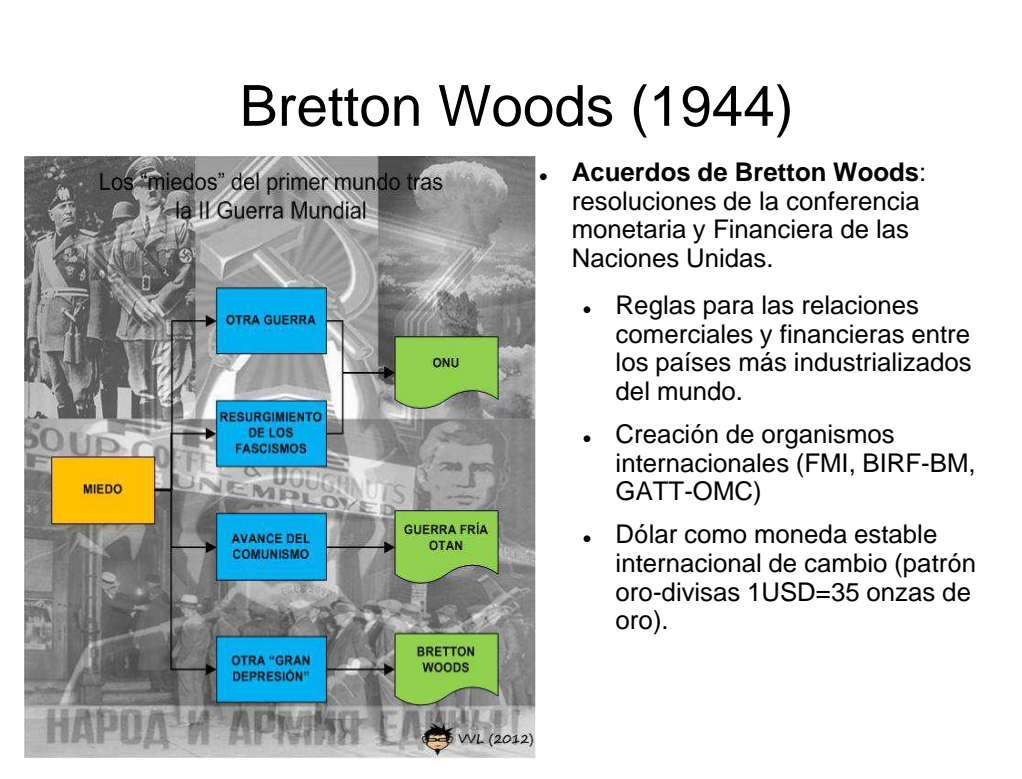
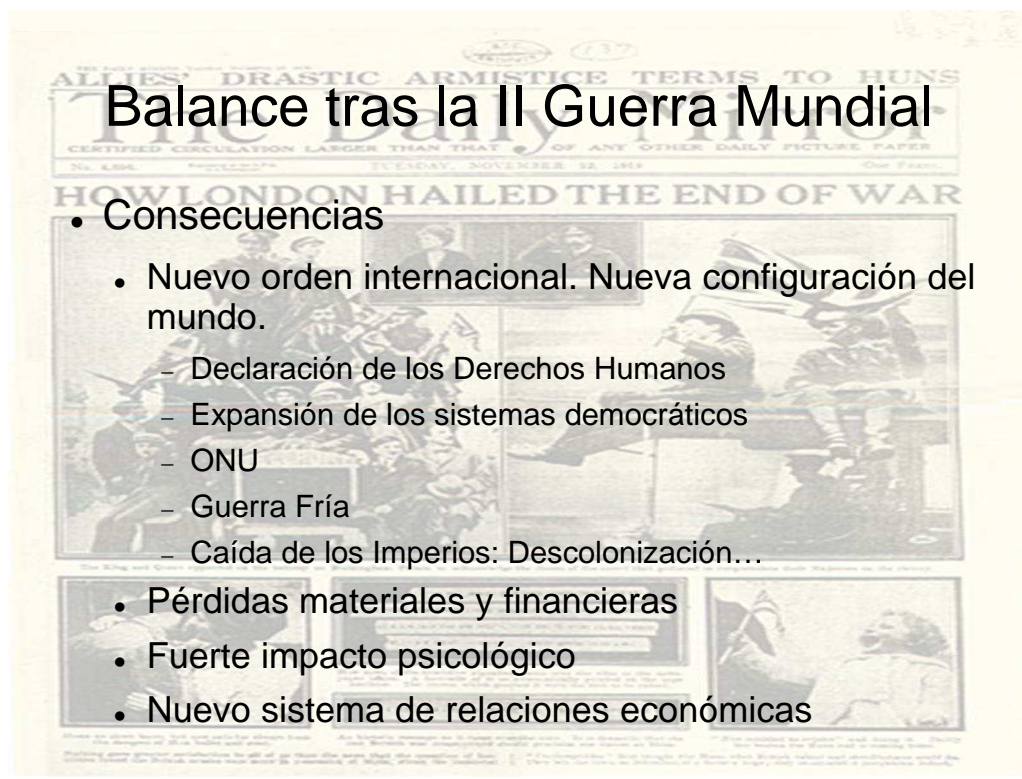
En los ejercicios de evaluación realizados, el grupo B1C ha obtenido calificaciones más bajas, respecto al grupo B1B, en todos los campos a evaluar. En este aspecto, destaca la falta de atención o comprensión generalizada respecto a las

instrucciones. En ocasiones da la impresión de que no han sido leídas por algunos de los alumnos, entregando ejercicios distintos a los que se solicitaban.

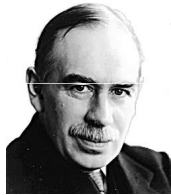
Otra observación que cabe destacar es la tendencia a la pasividad con respecto a las demandas de modificación metodológica reflejada en los cuestionarios y contrastada con la experiencia. Si bien los alumnos reclaman mayores actividades relacionadas con la proyección de audiovisuales, parece estar relacionado con la menor actividad que estos recursos ofrecen, más que la valoración positiva como aporte a su formación. Esta impresión ha sido extraída tras la propuesta de la “actividad piloto” comentada anteriormente, los comentarios generados por los alumnos en cuanto a la actividad escrita asociada y el hecho de que tenía que ser vista parcialmente en casa.

Aspectos característicos como es la alta tasa de feminidad y la media de edad no los he considerado como muy relevantes como factores condicionantes para establecer las diferencias intergrupales.

No obstante, el análisis de ambos grupos no debe quedarse en las diferencias existentes, siendo importantes los factores que los unen. En aspectos generales, se aprecia un nivel de desarrollo similar, y las capacidades se encuentran en un estadio parecido, así como, se identifican como comunes muchos de los elementos sobre los que trabajar tras el análisis de las actividades de evaluación.



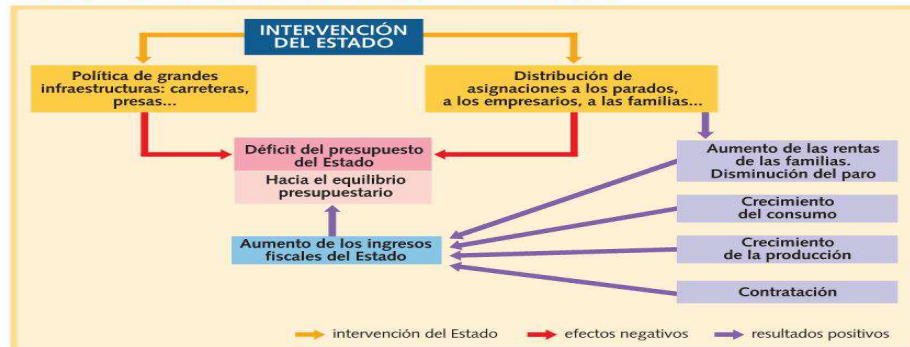
Keynesianismo (1945-1973)



- Sistema de economía mixta, basado en el consumo, la estabilidad y el crecimiento económico a partir de la intervención estatal.

- **Objetivos:**
 - Pleno empleo.
 - Protección social.
 - Estabilidad económica.
- **Herramientas:**
 - Política fiscal.
 - Sector público estratégico.
 - Estabilidad monetaria.

LOS MECANISMOS DE ACTUACIÓN DEL KEYNESIANISMO



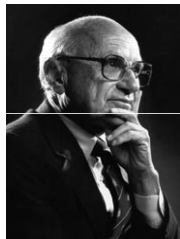
Punto de inflexión: La crisis de 1973

- Distintas interpretaciones:

- ¿Dependencia del petróleo?
- ¿Problemas estructurales del sistema keynesiano?
- ¿Ruptura del sistema monetario internacional?
- ¿Problema estructural del capitalismo?



Neoliberalismo (1973-2012)



- Sistema económico capitalista basado en el libre mercado, garantizado por el Estado.

- **Objetivos**
 - Mayor y más rápido beneficio económico.
 - Control de la inflación.
- **Herramientas**
 - Desregulación.
 - Privatización.
 - Adelgazamiento del Estado.



Hobsbawm "el capitalismo no funciona peor, sino que sus operaciones están fuera de control".

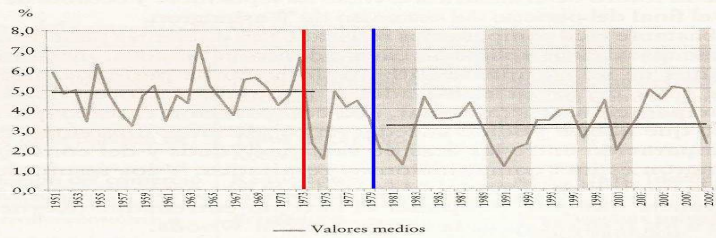
- 1945-1973: Estabilidad económica. Control de la economía.

- Crecimiento económico.
- Crecimiento demográfico.
- Estado del bienestar. Relativa igualdad social. Crecimiento de "clases medias"

- 1973-2012: Incertidumbre e inestabilidad. Descontrol de la economía.

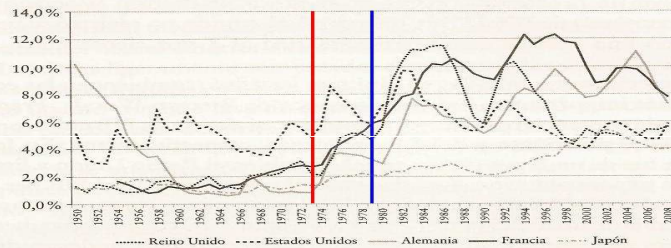
- Crecimiento más lento e interrumpido por crisis.
- Descenso demográfico.
- Desigualdades sociales y económicas. Polarización social.

Crecimiento del PIB real a nivel mundial



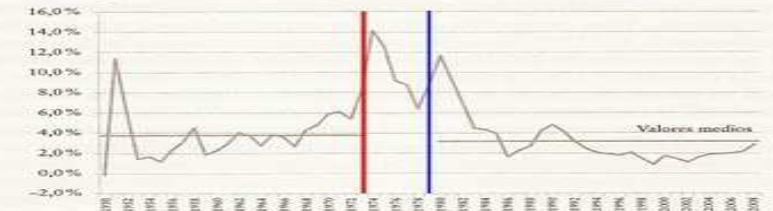
Fuentes: 1951-2001: Maddison, 2006: 616; 2002-2007: IMF World Economic Outlook; 2008-2009: estimaciones del FMI según previsiones actualizadas, 6 de noviembre de 2008

Tasas de paro



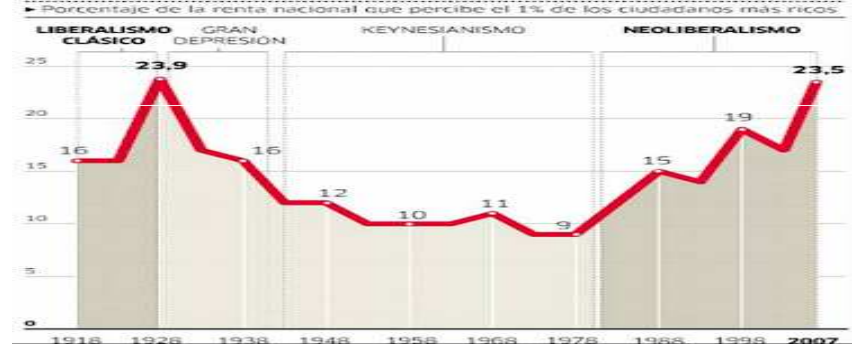
Fuentes: para el Reino Unido, estadísticas nacionales; para Estados Unidos, Departamento de Trabajo; para Alemania, 1950-1969 Th. Liesner (1985), 1970-1989 D. Alcroft & S. Morewood (2001), 1990-2005 World Development Indicators del Banco Mundial, 2006-2008 OCDE (9 de febrero de 2009); para Francia, 1954-1969 Th. Liesner (1985), 1970-1979 D. Alcroft & S. Morewood (2001), 1980-2005 World Development Indicators del Banco Mundial, 2006-2008 OCDE (9 de febrero de 2009); para Japón, 1950-1979 Th. Liesner (1985), 1980-2005 World Development Indicators del Banco Mundial, 2006-2008 OCDE (9 de febrero de 2009)

Inflación en promedio de los índices de precios de consumo (IPC)*



* Inflación (IPC) media de las tasas de Francia, Alemania, Japón, Reino Unido y Estados Unidos
Fuentes: para Francia, Japón y Reino Unido: 1950-1960: Maddison (1991), 1961-2007: Banco Mundial, 2008: OCDE; para Alemania: 1950-1989: Maddison (1991), 1990-1991: OCDE, 1992-2007: Banco Mundial, 2008: OCDE; para Estados Unidos: 1950-1960: US Bureau of Labour Statistics, 1961-2007: Banco Mundial, 2008: OCDE

Desigualdad en Estados Unidos

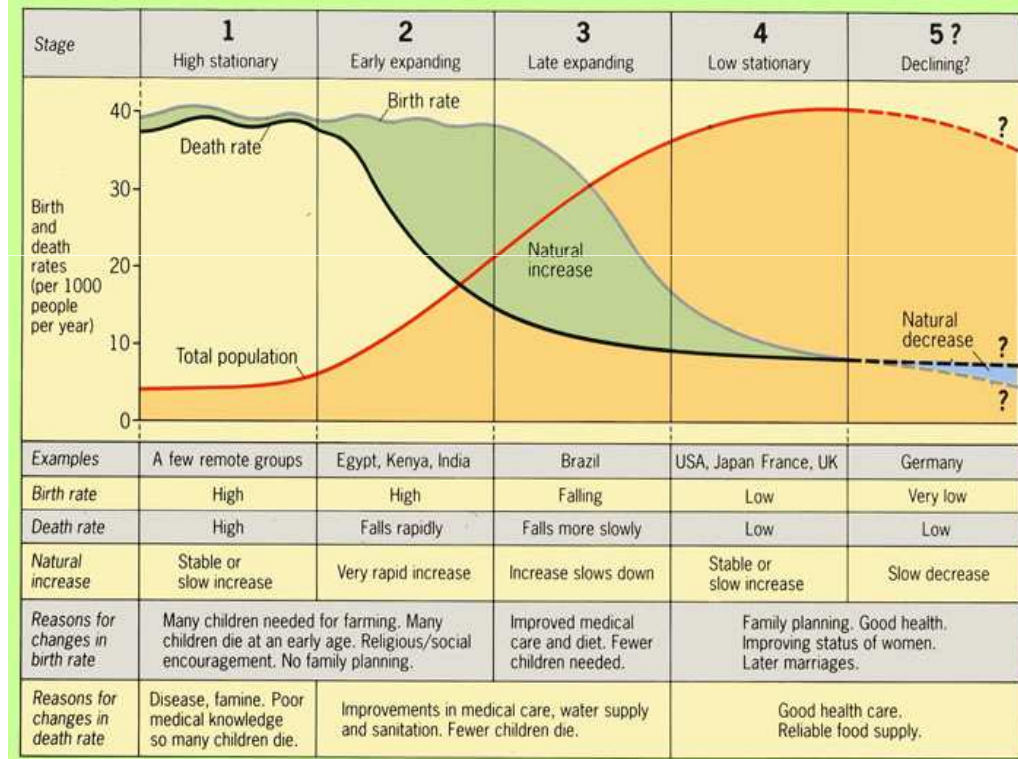


Tendencias de la nueva sociedad

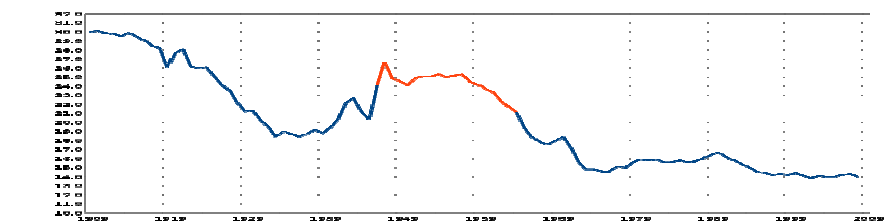
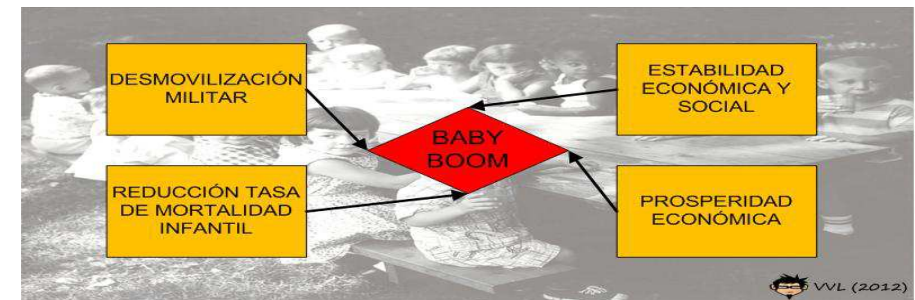
1. Transición demográfica. Del Baby boom al decrecimiento.
2. Nueva estructura productiva. De las sociedades agrarias a la "muerte del campesinado"
3. Crecimiento urbano. Del éxodo rural al éxodo internacional.
4. Expansión de la educación. De la educación de las élites a la democratización educativa.
5. Consolidación de la sociedad de consumo.
6. Cambio de mentalidad. Del colectivismo al individualismo.

1. Transición demográfica



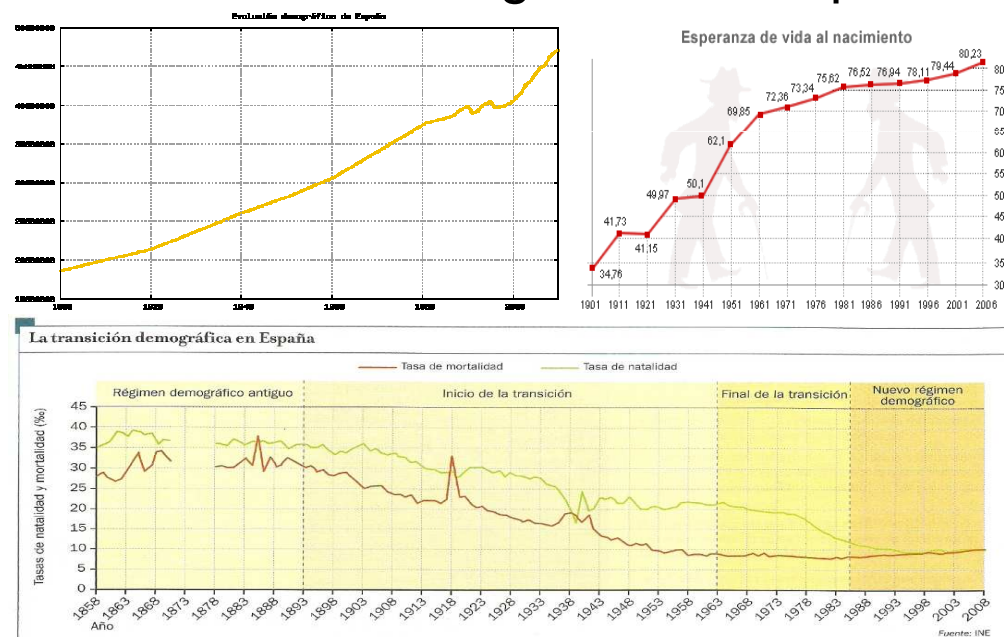


Explosión de natalidad: El Baby Boom 1946-1964

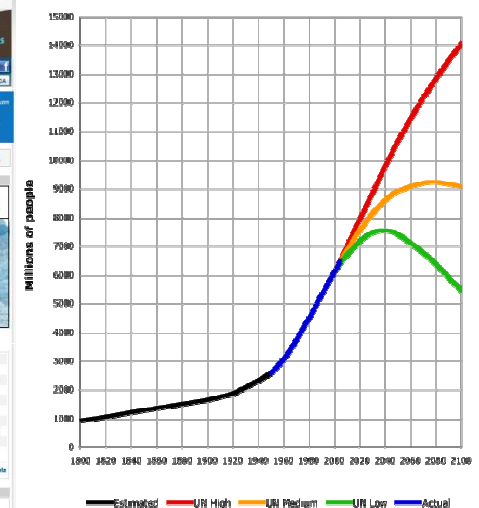


United States birth rate (births per 1000 population).

Transición demográfica en España

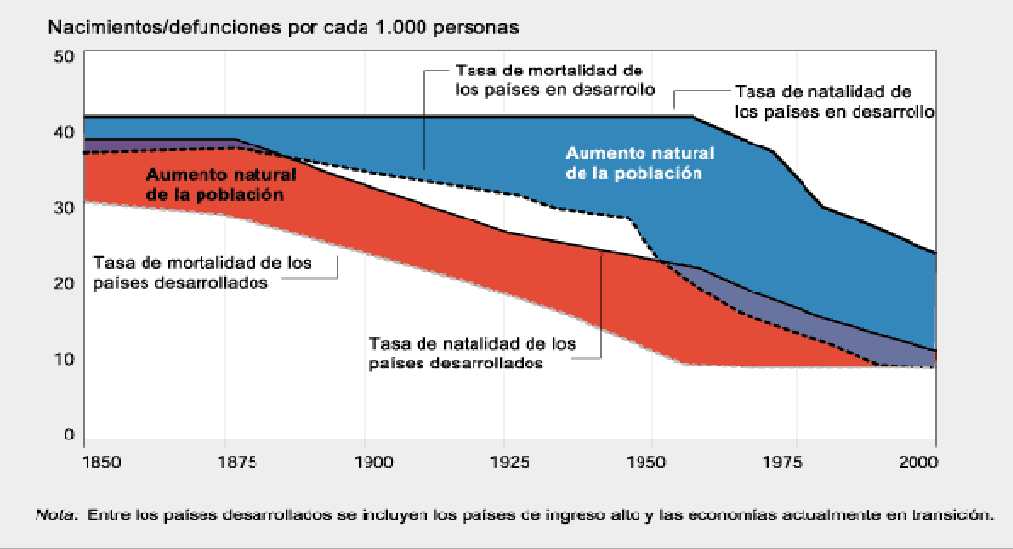


Tendencia al decrecimiento



Diferencia entre países desarrollados y en desarrollo: Transición demográfica

Gráfico 3.2 Evolución de las tasas de natalidad y mortalidad, 1850-2000

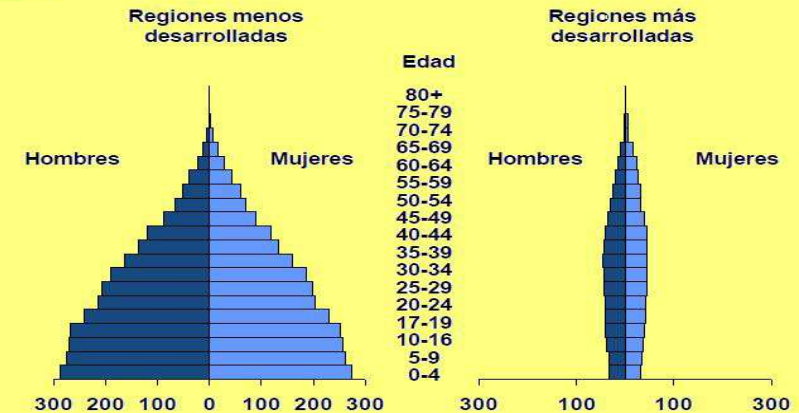


Diferencia entre países desarrollados y en desarrollo: Crecimiento y envejecimiento

Distribución de la población mundial según la edad

Estructuras de la población por edad y sexo, 2005

Millones



Fuente: ONU, *World Population Prospects: The 2002 Revision* (escenario medio), 2003.

2. Nueva estructura productiva

1. Sector primario: Gran declive

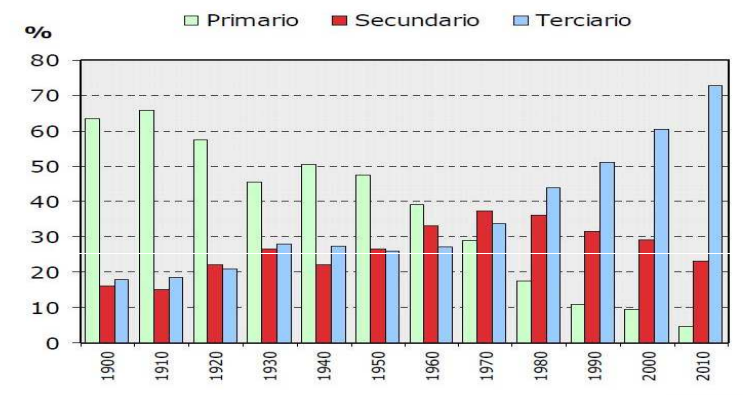
2. Sector secundario: Dos fases:

- Hasta 1973: Estabilización/Lento decrecimiento
- A partir de 1973: Retroceso

3. Sector terciario: Gran crecimiento

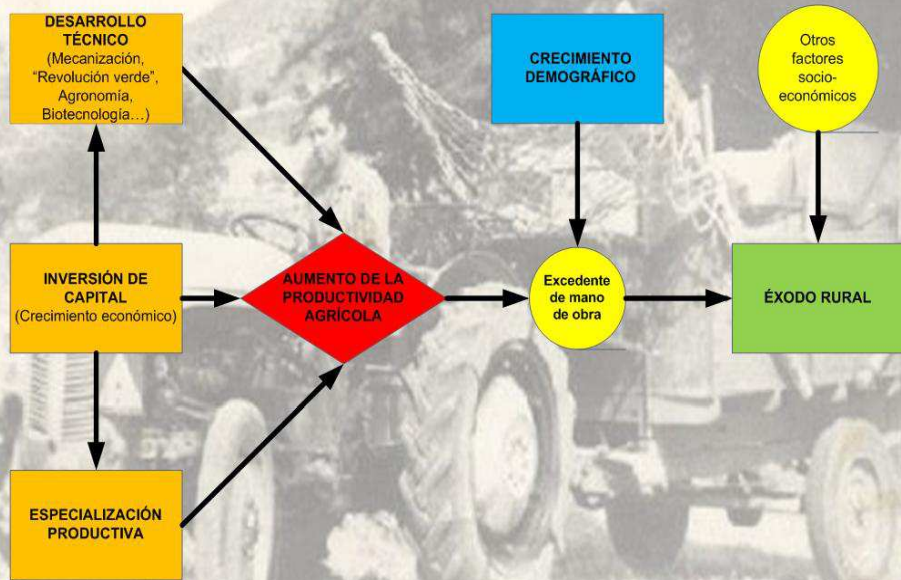
Evolución de la estructura productiva en España

Evolución de la población ocupada por sectores de actividad (1900-2010)



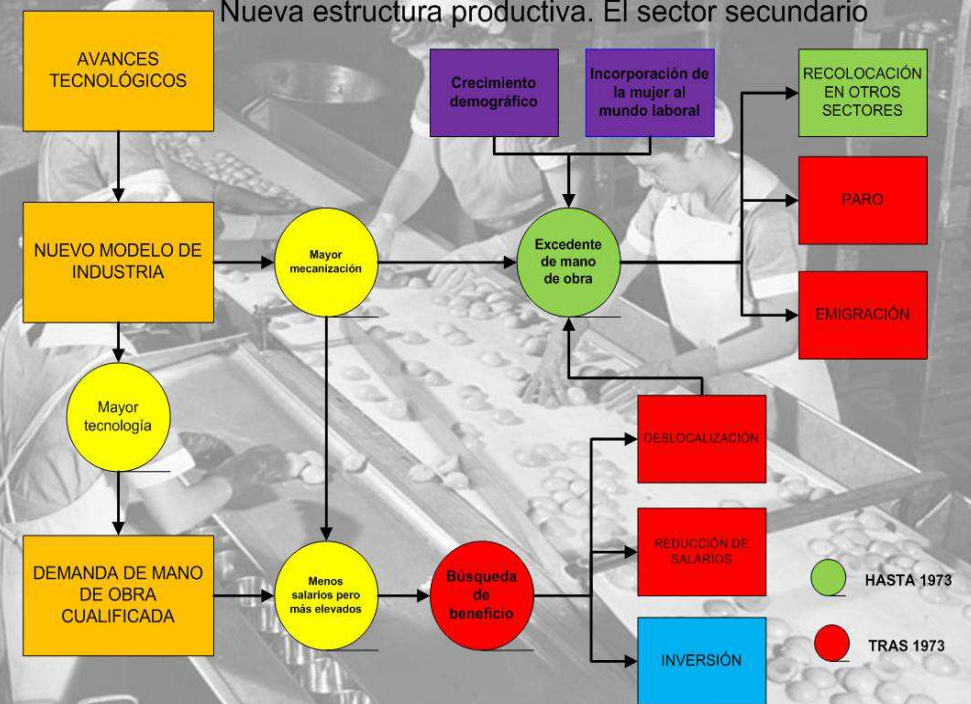
Fuente: INE

Nueva estructura productiva. El sector primario



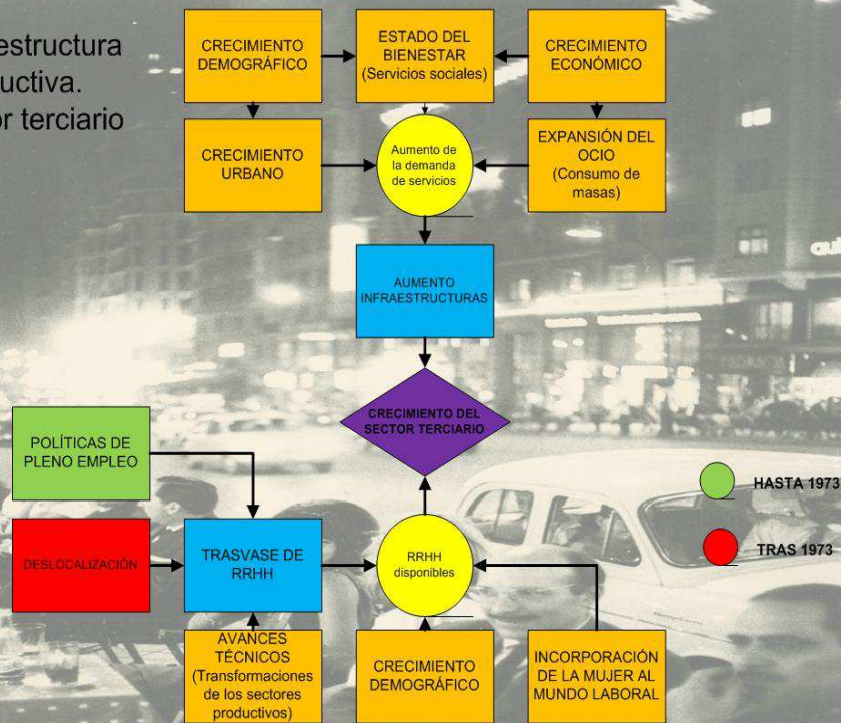
VVL (2012)

Nueva estructura productiva. El sector secundario



VVL (2012)

Nueva estructura productiva. El sector terciario

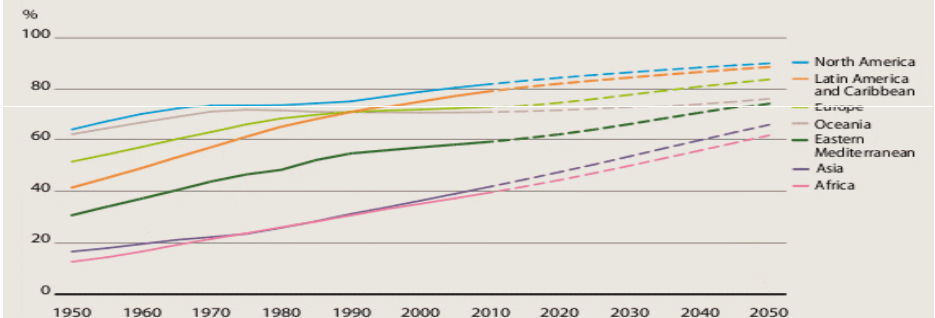


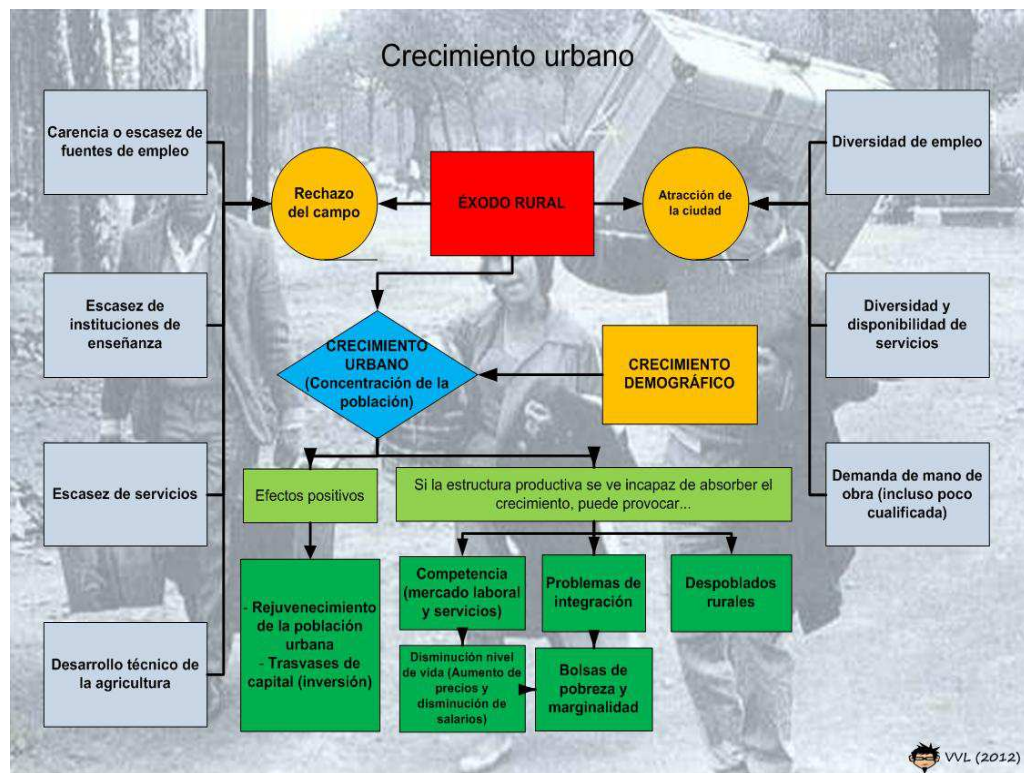
VVL (2012)

3. Crecimiento urbano

- **Tasa de urbanización:** Porcentaje de la población que vive en ciudades.
 - Inicios del siglo XX: menor al 10%
 - Años 60: sobre el 13%
 - Actualmente: más del 50%

URBAN POPULATION BY WORLD REGION





Megalópolis

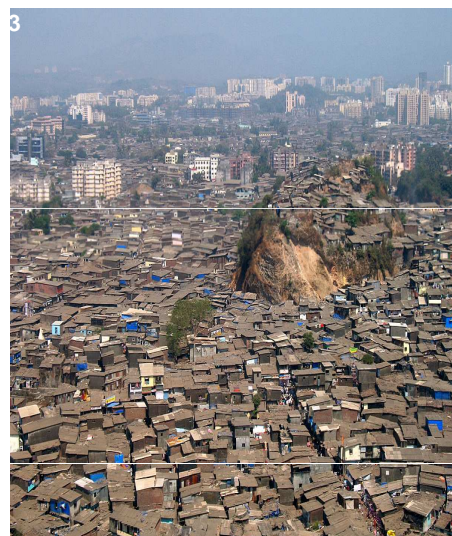
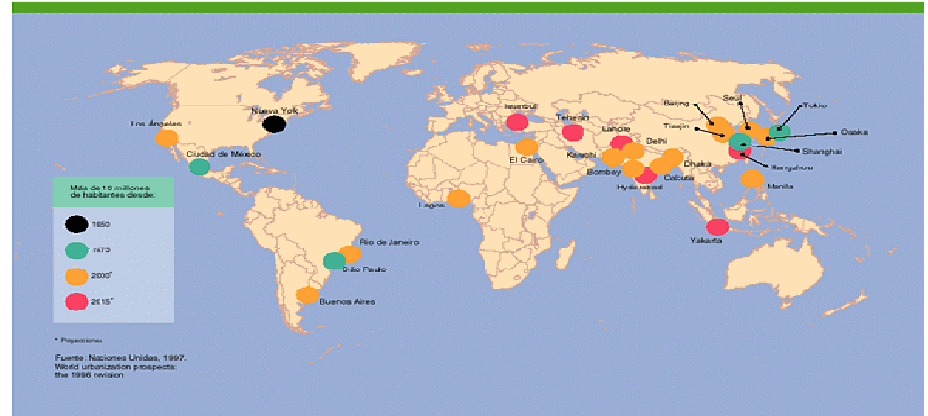
- **Megalópolis:** Núcleos urbanos a partir de 10 millones de habitantes.

Gran aumento en número.

- Problemas:

- Abastecimiento
- Hacinamiento
- Contaminación
- Gobernabilidad
- Necesidad de infraestructura...

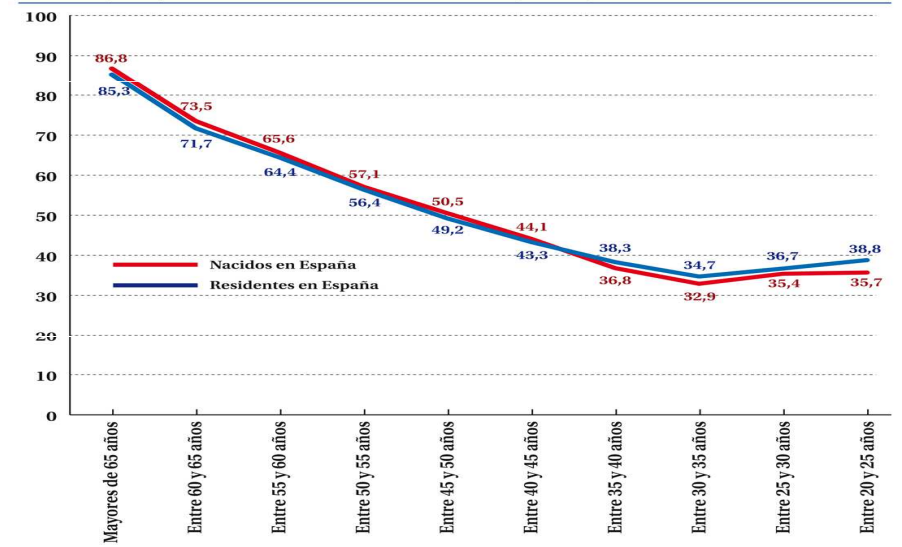
Mapa 4
CIUDADES CON MÁS DE 10 MILLONES DE HABITANTES
MUNDO, 2015 (a)



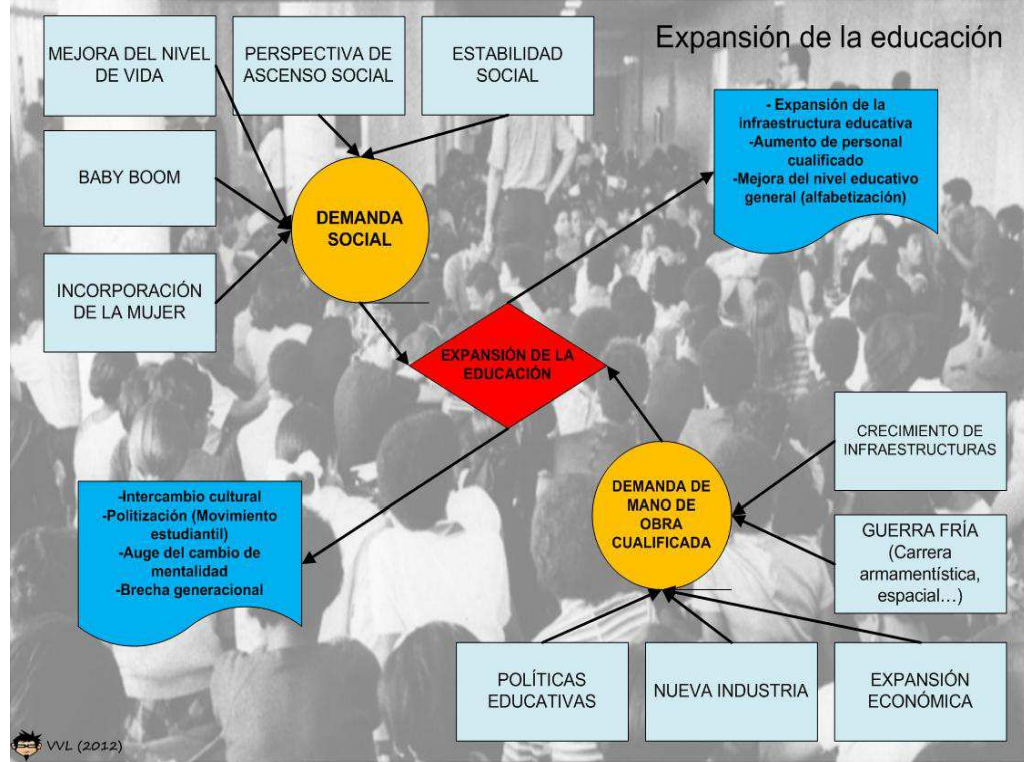
1. Villa Miseria: Villa 31 en Buenos Aires (Argentina)
2. Favela: Favela Morumbi en Sao Paulo (Brasil)
3. Slums: Slums de Mumbai (India)

4. Expansión de la educación

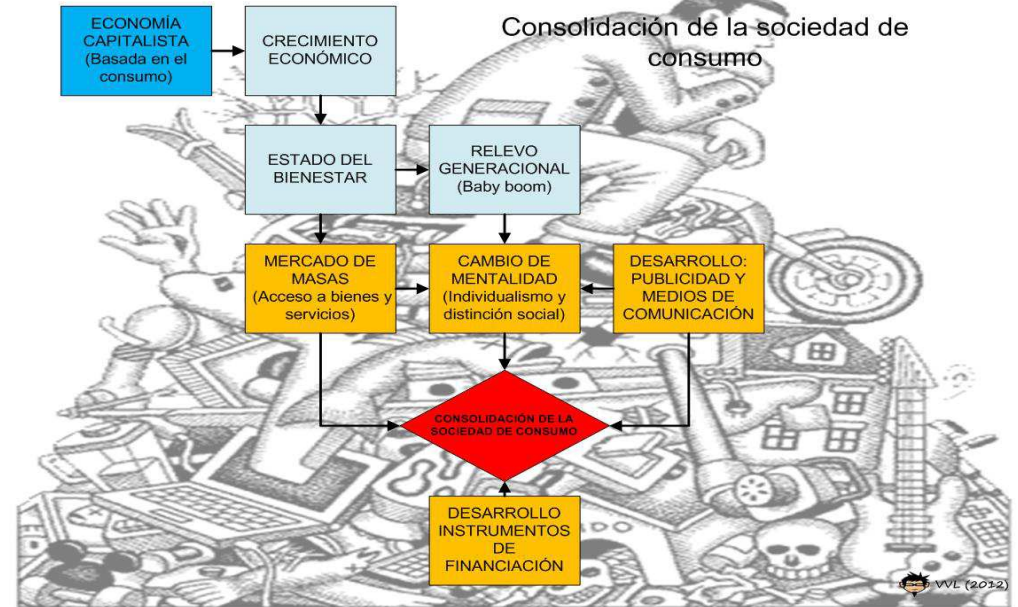
Porcentaje de población sin al menos Secundaria superior, por tramos de edad (2010)



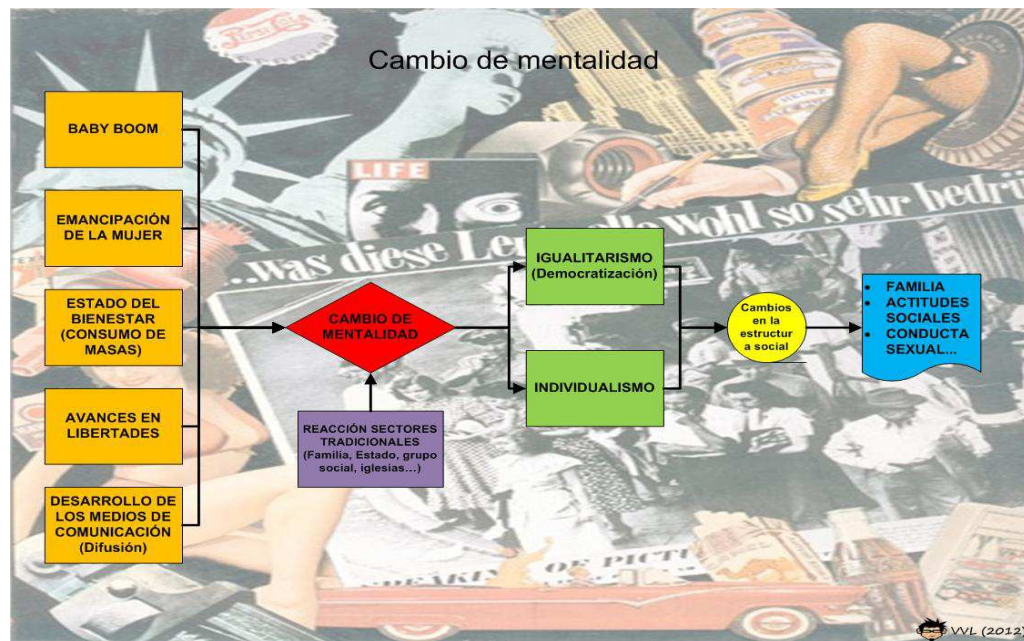
FUENTE: Encuesta de Población Activa, 2010.



5. Consolidación de la sociedad de consumo



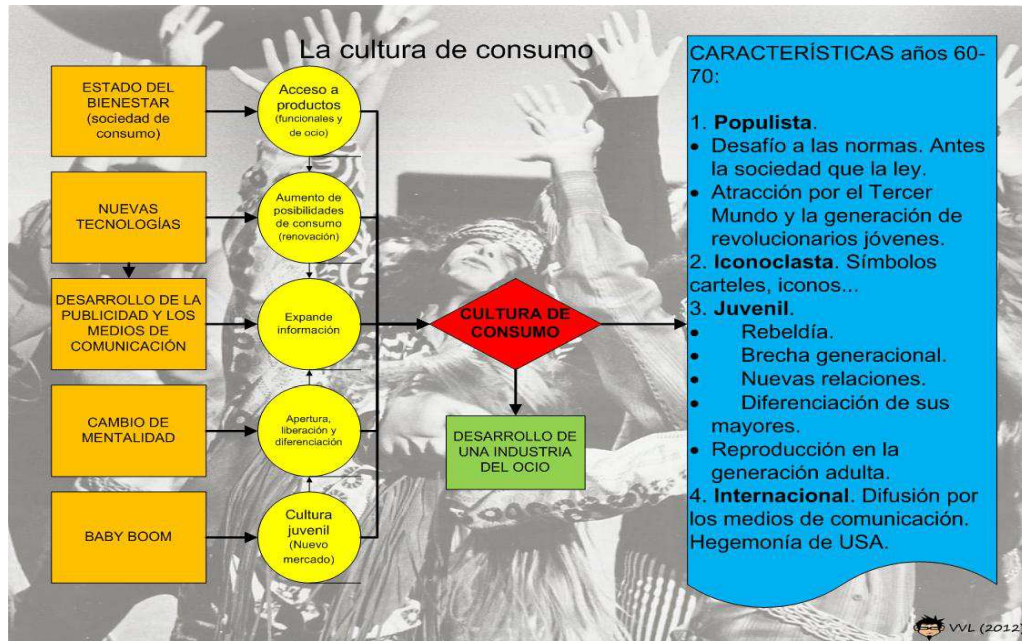
6. Cambio de mentalidad



Fenómenos y novedades en la sociedad global

1. Cultura de masas. La globalización cultural.
2. Emancipación de la mujer. Grandes avances pero grandes pervivencias.
3. Nuevos movimientos sociales. Del espíritu del 68 al 15-M.
4. La mundialización neoliberal
5. Las crisis globales. De la Crisis energética a la crisis actual.

1. Cultura de masas



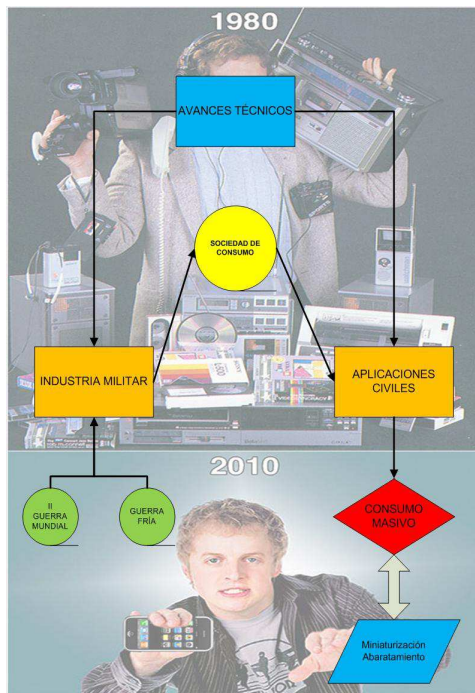
Globalización cultural

• Ventajas:

- Difusión de conocimientos.
- Intercambio cultural.
- Acercamiento entre los hombres.
- "Lo global y lo local, lo moderno y lo tradicional se fusionan para obtener una hibridación enriquecedora". (Lipovetsky, 2008)
- Diversidad.
- Difusión de valores universales.

• Desventajas:

- Falta de creatividad.
- Estandarización cultural agresiva.
- Ideología monoculturalista.
- Las minorías sufren de discriminación económica, institucional y cultural.
- Cultura en decadencia.
- Abolición de valores y tradiciones = uniformidad cultural.
- Pérdida de identidad cultural.
- Pérdida de lo nacional.



- **Avances teóricos:** Del empirismo al teorismo. Teoría de la relatividad, física cuántica, teoría del caos, avances ADN...
- **Aplicaciones prácticas:** Popularización.
 - Electrónica y telecomunicaciones:
 - Años 30: TV
 - Años 70: Telefonía móvil, internet.
 - Biología molecular y bioquímica: células madre y clonación, transgénicos...

Sociedad Post-industrial

- **Sociedad de la información:** creciente capacidad tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular cada vez más rápidamente y con mayor capacidad de difusión.

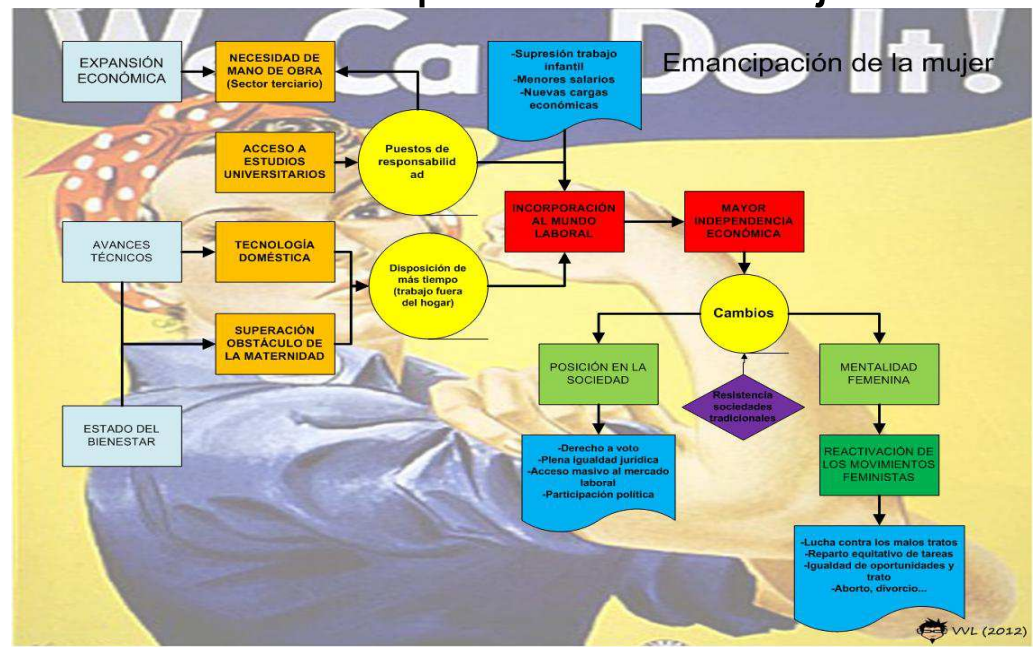
- **Sociedad del conocimiento:** apropiación crítica y selectiva de la información protagonizada por ciudadanos que saben como aprovechar la información.

"el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística". (UNESCO, 2005)



- CINE:
 - EEUU: Cine comercial
 - Europa: Cine de autor (tensión industria-arte)
- MÚSICA: Auge de la cultura juvenil. Pop y Rock
 - Origen urbano, étnico y minoritario (Rhythm & Blues)
 - Música de consumo masivo. Industria discográfica.
 - Modo de expresión. Canción protesta.
 - Dependencia de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.
- ARTE: Explosión creativa.
 - Pop-art: Reflejo de la cultura de masas.

2. Emancipación de la mujer



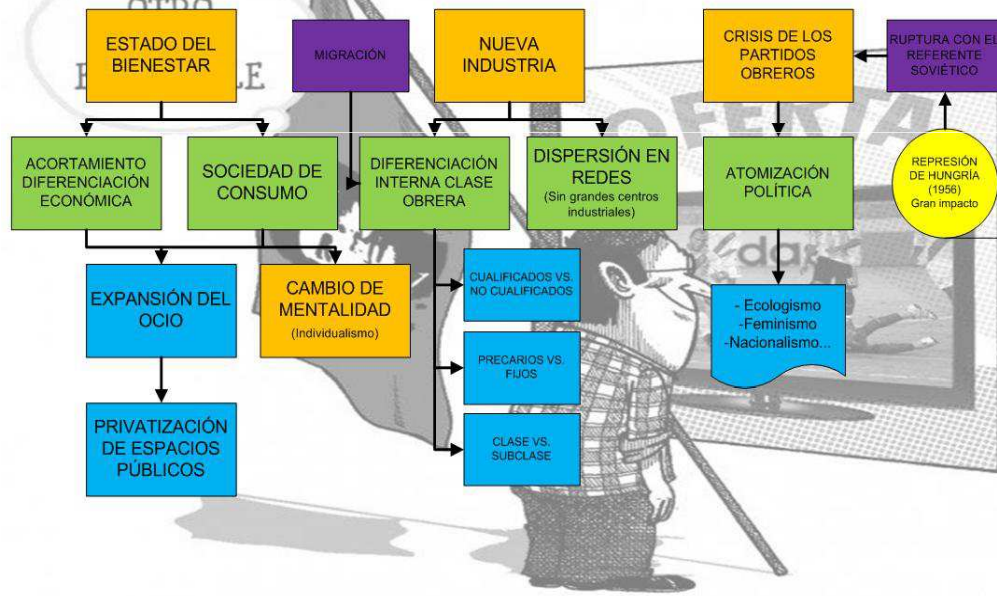
Discriminación

3. Nuevos movimientos sociales

- **Movimiento social:** agrupación no formal de individuos u organizaciones dedicadas a cuestiones socio-políticas que tiene como finalidad el cambio social.
- **Nuevos movimientos sociales:** surgen a partir de la segunda mitad del siglo XX, y se diferencian claramente de los viejos movimientos sociales tanto por sus reivindicaciones como por su modo de lucha.

	MOVIMIENTOS SOCIALES INDUSTRIALES	NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES
ACTORES	GRUPO SOCIAL HOMOGÉNEO IDENTIDADES COLECTIVAS EN FUNCIÓN DE CÓDIGOS SOCIOECONÓMICOS O IDEOLÓGICO-POLÍTICOS: Obreros, estudiantes, campesinos...	GRUPO SOCIAL HETEROGÉNEO IDENTIDADES CONSTRUIDAS EN RELACIÓN A ESPACIOS DE ACCIÓN Y MUNDOS DE VIDA: Condición sexual, ecologistas...
REIVINDICACIONES	REIVINDICACIONES CONCRETAS MEJORAS EN CONDICIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS EN DIVERSOS ÁMBITOS: Escuela, barrio, lugar de trabajo...	REIVINDICACIONES POCO CONCRETAS MEJORAS EN ÁMBITOS MÁS GENERALES O UNIVERSALES: Democracia, medio ambiente, Derechos Humanos, paz...
VALORES	CENTRALIZACIÓN Y CENTRALISMO CAMBIO SOCIAL DEBE MODIFICAR LA ESTRUCTURA PARA QUE LOS INDIVIDUOS CAMBIEN	AUTONOMÍA E IDENTIDAD CAMBIO SOCIAL IMPLICA AL INDIVIDUO; ES NECESARIO CAMBIAR AQUÍ Y AHORA LAS ACTITUDES INDIVIDUALES
OBJETIVO	ESTADO CONSEGUIR EL PODER PARA CAMBIAR LA SOCIEDAD	PRESIÓN POLÍTICA ACERCAMIENTO DEL SISTEMA POLÍTICO A LAS NECESIDADES INMEDIATAS
ACTUACIÓN	PARTICIPACIÓN ALTAMENTE INSTITUCIONALIZADA ORGANIZACIÓN PIRAMIDAL/VERTICAL (Partidos y sindicatos)	PARTICIPACIÓN POCO O NADA INSTITUCIONALIZADA ORGANIZACIÓN HORIZONTAL (Sistema asambleario)

Crisis del movimiento obrero



La revolución social: Años 60

- Movimientos sociales de carácter diverso y generalizado que comparten rasgos comunes:
 - Influencia del Tercer Mundo. Descolonización.
 - Espontaneidad.
 - Componente juvenil.
 - Iconoclasta.
 - Protesta callejera. Manifestaciones pacíficas, marchas, sentadas, "técnicas dulces"...
 - Carácter antiautoritario. Rechazo a las organizaciones políticas tradicionales.
 - Organización horizontal.
 - Reivindican mayores derechos civiles y democráticos, denuncian la injusticia social y el orden existente.

1968



Protestas en occidente

Movimiento por los derechos civiles (1955-1968):

- Quién: Población negra, activistas
- Por qué: Contra leyes segregacionistas

Mayo francés (1968):

- Quién: Estudiantes, intelectuales y trabajadores.
- Por qué: Movimiento antiautoritario y aumento de salarios.

Revolución de las flores (Años 60):

- Quién: Jóvenes.
- Por qué: Estilo de vida alternativo. Protestas contra guerra de Vietnam. Ecologismo.

Matanza de Tlatelolco (1968):

- Quién: Estudiantes.
- Por qué: Contra represión del gobierno.

Protestas en el mundo comunista

• Primavera de Praga (1968):

- Quién: Población checoslovaca
- Por qué: Socialismo con rostro humano.

• Masacre de Tian'anmen (1989):

- Quién: Estudiantes y trabajadores.
- Por qué: Reivindicación de reformas (represión y corrupción) y contra reformas económicas (inflación y desempleo)

• Aliyá de Polonia (1968):

- Quién: Estudiantes e intelectuales.
- Por qué: Política anti-sionista soviética.

• Revolución de Terciopelo (1989):

- Quién: Población países comunistas.
- Por qué: Disidencia respecto al régimen soviético.

Protestas en la actualidad

• Altermundismo (finales siglo XX):

- Quién: Movimientos sociales de izquierda internacional.
- Por qué: Reacción al neoliberalismo y a la mundialización capitalista. ("Otro mundo es posible").

• Anonymous (2008-2012):

- Quién: Activismo en la red.
- Por qué: Demanda de libertad de expresión, independencia de internet, diversas organizaciones.

• Primavera Árabe (2010-2012):

- Quién: Población de países árabes.
- Por qué: Reclamo de libertades democráticas, cambios políticos, económicos y sociales.

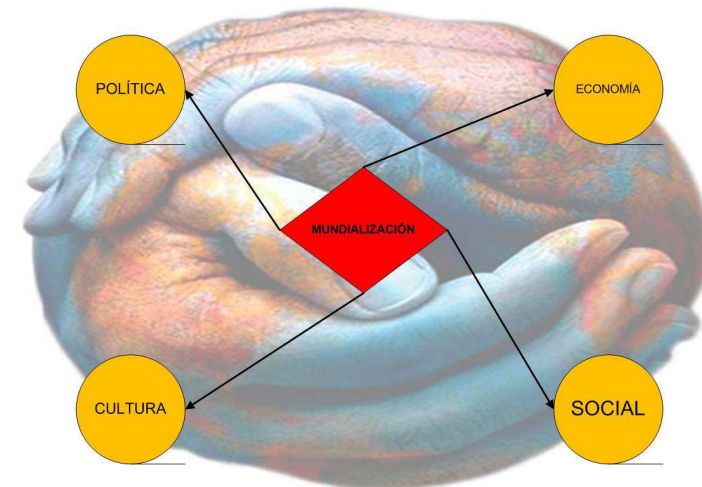
• 15-M / Occupy Wall Street (2011-2012):

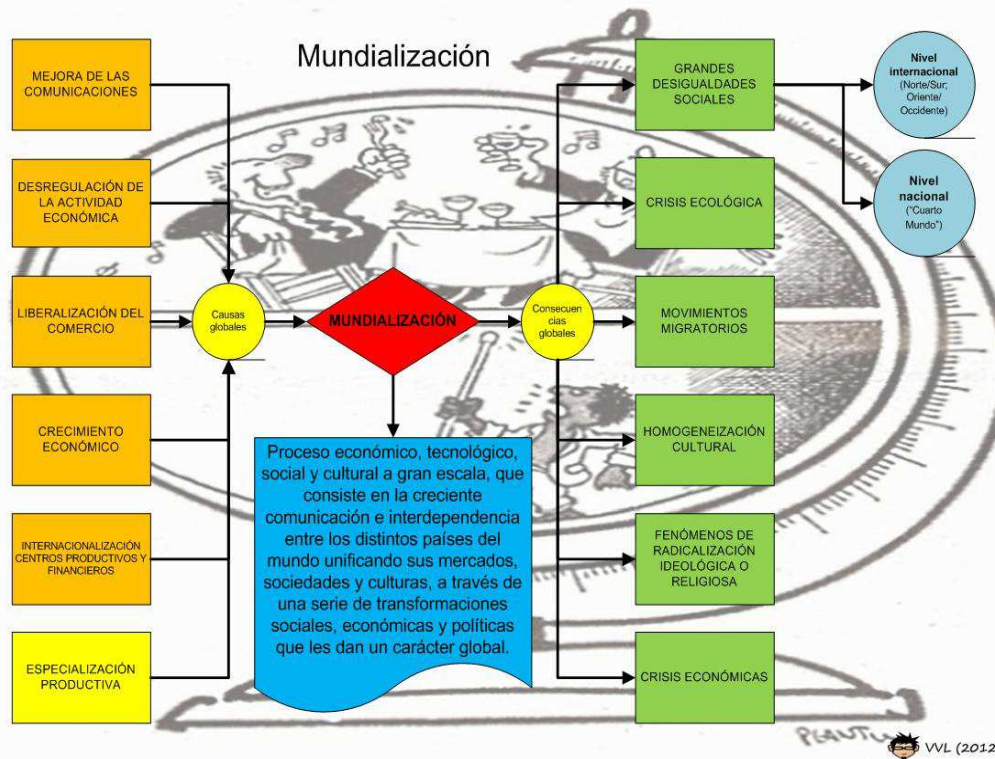
- Quién: Población heterogénea.
- Por qué: Reivindicaciones políticas, económicas y sociales, reflejo del deseo de sus participantes de cambios profundos en el modelo democrático y económico vigente.

2011-2012



4. La mundialización

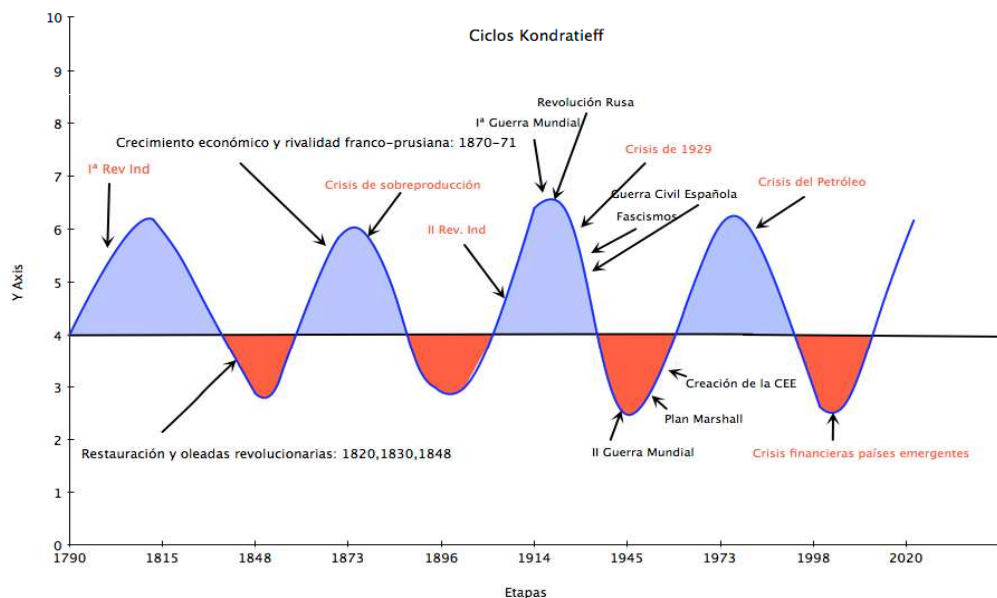




Alternativas a la mundialización

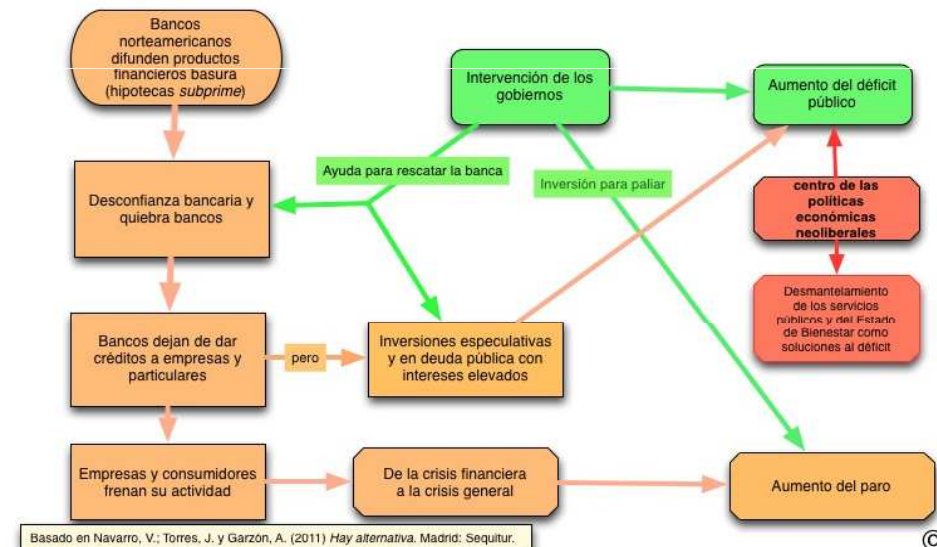
- ATTAC
- Foro Social Mundial
- Club de Roma
 - Crecimiento cero.
 - Crecimiento sostenible.
- 1. Control y regulación del capital financiero y los mercados especulativos
- 2. Fortalecimiento del Poder y autonomía de la ciudadanía ante el poder de los mercados
- 3. Fortalecimiento y profundización del sistema democrático con la evaluación participativa de las políticas públicas

5. Una consecuencia de la mundialización: La crisis global

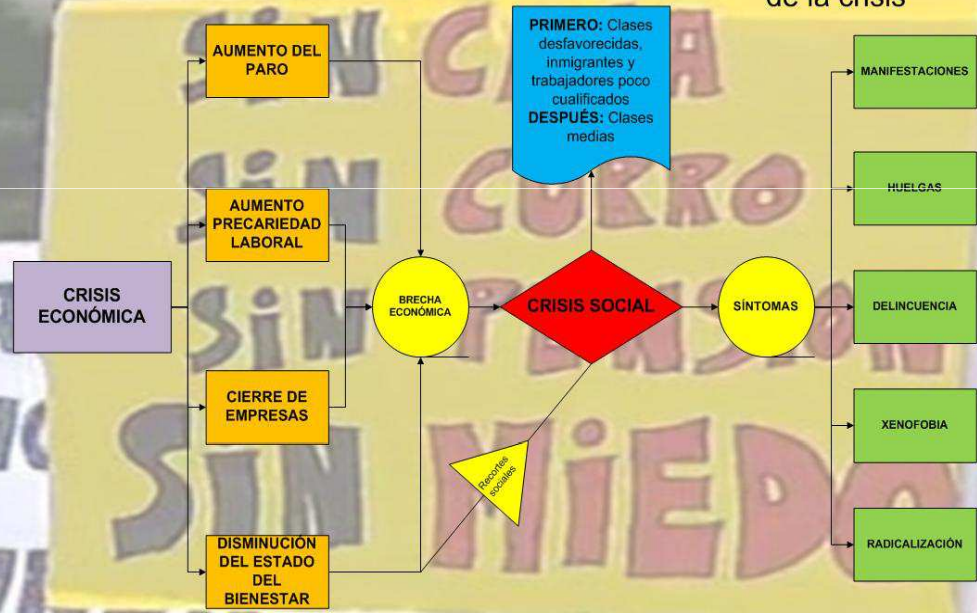


La crisis del capitalismo

DESENCADENAMIENTO DE LA CRISIS ECONÓMICA DE 2008



Consecuencias sociales de la crisis



ACTIVIDAD: La estrategia de Simbad (2006)

En la clase anterior hemos hablado de las transformaciones sociales que siguen tendencia en la sociedad actual. Hablamos del crecimiento demográfico, que sigue un ritmo desigual en los países ricos y pobres; hablamos de las transformaciones del sistema productivo, que expulsaba a la gente del campo y la aglutinaba en torno a las ciudades; del cambio de mentalidad... Anteriormente, en la primera clase hablamos del cambio respecto a la doctrina económica, con el paso del keynesianismo al neoliberalismo y las consecuencias que ha traído consigo (estabilidad-incertidumbre, acortamiento de las distancias económicas-ensanchamiento de la diferenciación económica...)

Con este vídeo nos adelantamos un poco a las clases posteriores. A partir de la entrada del libre mercado, el proceso comentado se acelera y globaliza. Como hablamos, lo que antes era regional, ahora cada vez es más internacional. También debemos tener en cuenta que este vídeo es anterior a la crisis del 2008, aunque se habla de algunos aspectos que posteriormente estamos viviendo.

Este vídeo muestra la relación entre la doctrina económica neoliberal y su repercusión en las esferas política y social, pudiendo observar la aceleración e internacionalización de estas tendencias iniciadas en 1945, y como cambian de rumbo a partir de 1973.

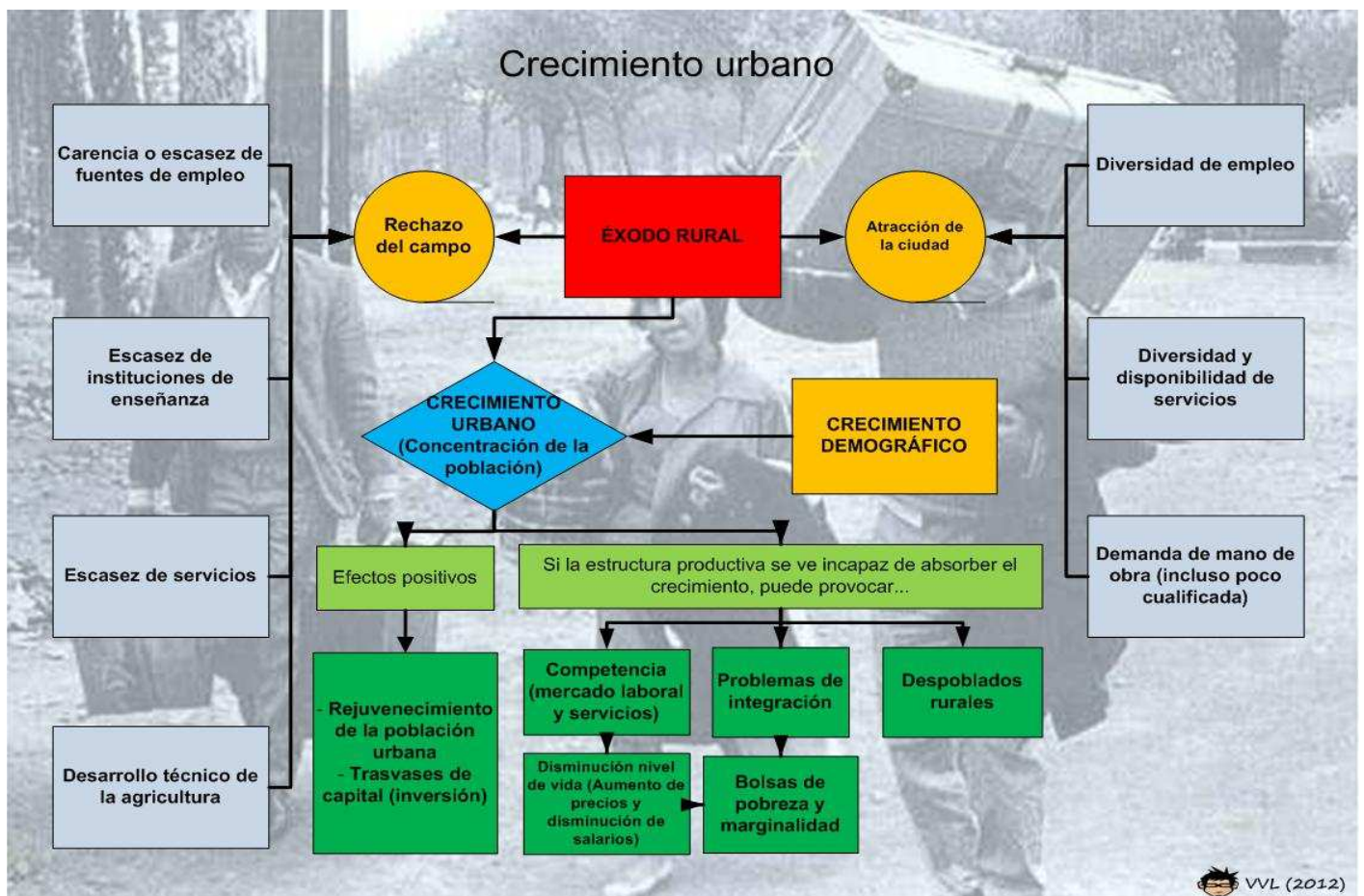
Como actividad os propongo que realicéis un comentario redactado que contenga vuestra visión acerca de:

1. Los paralelismos entre el éxodo rural y este éxodo internacional (causas, fuerzas de atracción-repulsión y consecuencias sociales).
2. Los problemas de la transformación del sistema productivo: La deslocalización, la explotación laboral, la precariedad, la pérdida de derechos laborales, la percepción de la gente...
3. La reacción social ante el avance del poder económico.

IMPORTANTE: No quiero un simple resumen del vídeo, quiero vuestra reflexión crítica apoyándoos en lo que habéis visto en una o dos carillas a ordenador.

Como probablemente no sea posible ver el vídeo completo en clase, os dejo el link para que lo terminéis en casa.

<http://www.youtube.com/watch?v=Y9N0ICP0bd0>



ACTIVIDAD. La sociedad global del siglo XXI

1. **VÍDEO.** En el vídeo proyectado en clase, un experto en movimientos sociales nos habla sobre el 15m. **Con la información que nos dice, contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Cuáles son las causas, según el experto, de las movilizaciones del 15m?.
2. Con lo que deduces del vídeo, ¿En qué grupo de movimientos sociales ubicarías al 15m? ¿Por qué?

(Os incluyo el esquema de viejos y nuevos movimientos sociales que hemos visto en clase).

(El vídeo está disponible en <http://www.attac.tv/2012/01/17115>)

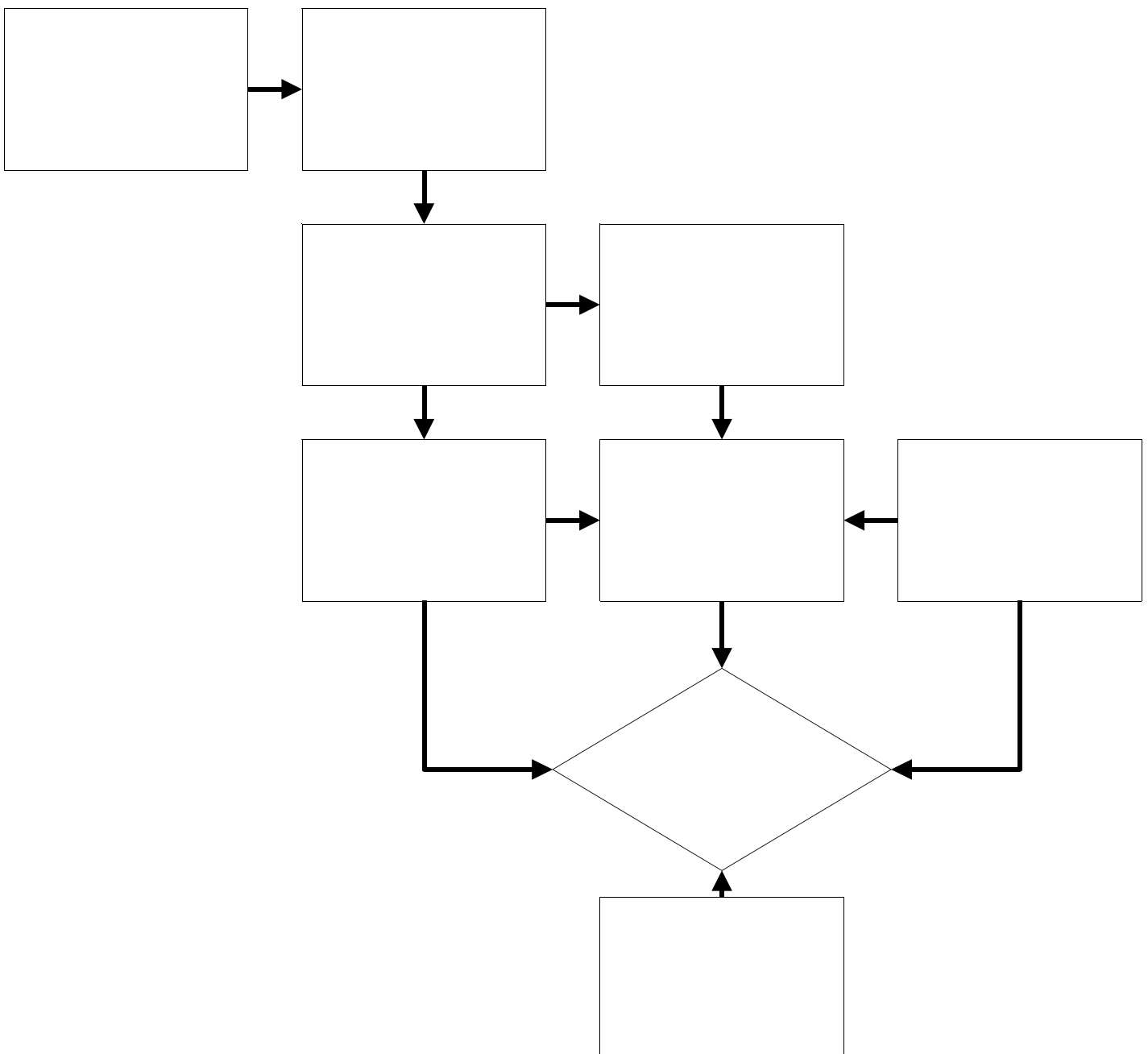
	MOVIMIENTOS SOCIALES INDUSTRIALES	NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES
ACTORES	GRUPO SOCIAL HOMOGÉNEO IDENTIDADES COLECTIVAS EN FUNCIÓN DE CÓDIGOS SOCIOECONÓMICOS O IDEOLÓGICO-POLÍTICOS: Obreros, estudiantes, campesinos...	GRUPO SOCIAL HETEROGÉNEO IDENTIDADES CONSTRUÍDAS EN RELACIÓN A ESPACIOS DE ACCIÓN Y MUNDOS DE VIDA: Condición sexual, ecologistas...
REIVINDICACIONES	REIVINDICACIONES CONCRETAS MEJORAS EN CONDICIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS EN DIVERSOS ÁMBITOS: Escuela, barrio, lugar de trabajo...	REIVINDICACIONES POCO CONCRETAS MEJORAS EN ÁMBITOS MÁS GENERALES O UNIVERSALES: Democracia, medio ambiente, Derechos Humanos, paz...
VALORES	CENTRALIZACIÓN Y CENTRALISMO CAMBIO SOCIAL DEBE MODIFICAR LA ESTRUCTURA PARA QUE LOS INDIVIDUOS CAMBIEN	AUTONOMÍA E IDENTIDAD CAMBIO SOCIAL IMPLICA AL INDIVIDUO; ES NECESARIO CAMBIAR AQUÍ Y AHORA LAS ACTITUDES INDIVIDUALES
OBJETIVO	ESTADO CONSEGUIR EL PODER PARA CAMBIAR LA SOCIEDAD	PRESIÓN POLÍTICA ACERCAMIENTO DEL SISTEMA POLÍTICO A LAS NECESIDADES INMEDIATAS
ACTUACIÓN	PARTICIPACIÓN ALTAMENTE INSTITUCIONALIZADA ORGANIZACIÓN PIRAMIDAL/VERTICAL (Partidos y sindicatos)	PARTICIPACIÓN POCO O NADA INSTITUCIONALIZADA ORGANIZACIÓN HORIZONTAL (Sistema asambleario)

2. **TEXTO.** El texto que os he facilitado, es un artículo de opinión publicado en prensa recientemente. El autor es un historiador, también experto en movimientos sociales. En él repasa la evolución que ha tomado la sociedad a lo largo del periodo que hemos visto en clase, y más concretamente, los movimientos sociales. Como también hemos comentado, este es un periodo de incertidumbre, y más aún en el tiempo de crisis que vivimos donde se están poniendo en entredicho muchas de las cosas que conocemos y de las que hemos hablado estos días. **Con las instrucciones que explicaré en clase, redacta un comentario de este texto (extensión aproximada de una carilla).**

3. **CAUSA-EFECTO.** Cuando comencé el tema, expliqué que había reelaborado el tema con la finalidad de no limitarme a los “qués”, e intentar construir unos “por qué”. Cada uno de los aspectos que he explicado iban acompañados de un esquema que relacionaba las causas y el efecto, ésta es una buena técnica para ordenar y dar sentido a los problemas históricos, pero también sociales en general, que os planteéis. **Con los conceptos que indico, intenta ordenarlos para construir un esquema causa-efecto.**

Consolidación de la sociedad de consumo

ECONOMÍA CAPITALISTA (Basada en el consumo)	CONSOLIDACIÓN DE LA SOCIEDAD DE CONSUMO	RELEVO GENERACIONAL (Baby Boom)
CAMBIO DE MENTALIDAD (Individualismo y distinción social)	DESARROLLO DE INSTRUMENTOS DE FINANCIACIÓN (Venta a plazos, créditos...)	DESARROLLO DE LA PUBLICIDAD Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
MERCADO DE MASAS (Acceso a bienes y servicios)	CRECIMIENTO ECONÓMICO	ESTADO DEL BIENESTAR



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Nombre:

Edad:

Grupo:

1. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? _____
2. De las 9 asignaturas que componen el curso, ¿Qué lugar ocuparía la asignatura de Historia entre tus intereses? _____
3. ¿Qué grado de dificultad encuentras en la asignatura?
☐ Muy Fácil ☐ Fácil ☐ Normal ☐ Difícil ☐ Muy Difícil
4. ¿Cómo encuentras la asignatura?
☐ Aburrida ☐ Normal ☐ Interesante ☐ Muy interesante
5. ¿Qué es lo que más te gusta de las clases? _____
6. ¿Y lo que menos? _____
7. ¿Qué incluirías en las clases?
☐ Más audiovisuales ☐ Más trabajos individuales ☐ Más trabajos en grupo ☐ Más debates
☐ Más comentarios de fuentes históricas/prensa
☐ Más aspectos prácticos (investigación, redacción...) ☐ Otros
8. ¿Qué tema del temario del curso te resulta más interesante? _____
9. ¿Y el que menos? _____
10. ¿En qué aspectos te gustaría profundizar?
☐ Economía ☐ Política ☐ Sociedad ☐ Cultura/Arte ☐ Actualidad
11. ¿Cuánto tiempo de estudio dedicas a la asignatura? (indica el número aproximado).
☐ horas al día ☐ horas a la semana ☐ horas al mes ☐ Solo para los exámenes
12. ¿Utilizas el libro de texto? ☐ Lo uso siempre en clase ☐ Lo llevo a veces ☐ Solo en casa
13. Además del libro de texto, ¿utilizas otros materiales para estudiar?
☐ Materiales del profesor (digitales y fotocopias) ☐ Internet
☐ Apuntes tomados en clase ☐ Libros/revistas ☐ Otros
14. ¿Cuándo acabes Bachillerato, qué vas a hacer? ☐ Buscaré trabajo ☐ No lo he decidido
Estudiaré ☐ FP ☐ Universidad ¿Qué especialidad? _____
15. ¿Qué grado de importancia y utilidad tiene para ti el conocimiento de la Historia?
☐ Muy bajo ☐ Bajo ☐ Medio ☐ Alto ☐ Muy alto