



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*El desarrollo de la enseñanza en la educación
secundaria. Development of Teaching in
Secondary Education*

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas**

Tutor/a: Victoria López Benito

**JUNIO DE 2016
PATRICIA TARDÍO PERUGA
Especialidad Historia, Geografía e Historia del Arte**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA PRÁCTICA.....	2
2.1. Análisis de las competencias.....	4
2.2. Perfil profesional del buen docente.....	14
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS.....	17
4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS.....	19
4.1. Unidad didáctica: <i>La Guerra Fría y las descolonizaciones de África y Asia</i>	19
4.2. Proyecto de innovación educativa: el concepto de “Guerra Fría”.....	22
4.3. Estudio comparativo.....	26
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.....	29
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
7. ANEXO.....	34

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster forma parte de los soportes necesarios para la obtención de la titulación proporcionada por el Máster de Profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ampliación del antiguo Certificado de Aptitud Docente (CAP). Según la modalidad "A", el siguiente trabajo consiste en la elaboración de una memoria y una reflexión de todo lo realizado durante el año de duración del propio Máster (2015-1016), al igual que de la praxis adquirida y experimentada en los distintos centros educativos en los que se realizaron los respectivos periodos de práctica docente. El objetivo principal es la plasmación de manera sintética y crítica de todo aquello que podemos considerar significativo para el desarrollo de nuestra profesionalidad docente y que haya influido en el aprendizaje de las estrategias necesarias para ejercer la docencia de forma adecuada y funcional, es decir, que tenga carácter propio y que sirva para tal fin.

Con el objeto de otorgar coherencia interna al presente escrito, se han ido siguiendo los apartados que aparecen especificados en la propia guía docente acerca del desarrollo de este proyecto final. En primer lugar se llevará a cabo una reflexión sobre las competencias esenciales que prima la docencia y sobre la propia profesión docente teniendo en cuenta el marco teórico y la experiencia en el centro educativo. A continuación se realizará una justificación sobre la selección de los proyectos que tendremos en cuenta a la hora de elaborar el siguiente apartado, la reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos en los que se centra este trabajo (la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación). Otro apartado consistirá en la puesta por escrito de las conclusiones y posibles propuestas de futuro que nos haya suscitado el curso y todo lo realizado durante el mismo, junto a un último apartado correspondiente con las referencias documentales en las que hayamos basado nuestro trabajo.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA PRÁCTICA.

“El pedagogo había preparado sus métodos minuciosamente; había establecido científicamente, decía, la escalera que debía permitir el acceso a los diversos estadios del conocimiento; había medido experimentalmente la altura de los peldaños para adaptarla a las posibilidades normales de las piernas infantiles; había colocado aquí y allá un descansillo cómodo para tomar aliento, y la barandilla benévola sostenía a los pequeños. El pedagogo se irritaba no contra la escalera, que había sido concebida y construida científicamente, sino contra los niños que parecían insensibles a su solicitud”. [...]

“La pandilla de niños se entregaba a sus instintos y hallaba de nuevos sus necesidades; unos subía la escalera a gatas; otro tomaba impulso y trepaba por los peldaños de dos en dos, saltándose los descansillos; incluso había quienes intentaban subir de espaldas, y, a fe mía, adquirían en ellos cierta maestría. Pero, sobre todo, increíble paradoja, estaban aquellos –y eran la mayoría- para los que la escalera estaba demasiado falta de atractivos y aventuras, y que, rodeando la casa, agarrándose a los canalones, franqueando las balaustradas, llegaban arriba en un tiempo récord, mucho mejor y más rápido que por la escalera llamada metódica, y, una vez arriba, bajaban por la barandilla como un tobogán...para volver a empezar esta ascensión apasionante”.

“El pedagogo persigue a los individuos que se obstinan en no subir por las vías que él considera normales. ¿Se ha preguntado si, por azar, su ciencia de la escalera no será una falsa ciencia, y si no habrá otras vías más rápidas y más saludables, que procedan por saltos y por zancadas; si no habrá, según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suben por la escalera?” (Freinet, 1973:19).

La siguiente reflexión invita a pensar sobre la profesión del docente como uno de los cauces de socialización existentes en la actualidad. No se trata de hablar de educación en sí sino ir más allá concretando el significado de la educación inclusiva, esa educación que busca tener en cuenta al conjunto del alumnado y que

trabajo por y para él. El marco en el que se mueve la educación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo desde que importantes autores del campo de la psicología, la sociología y la pedagogía comenzaron a esgrimir sus teorías acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo psico-cognitivo del alumno, el cual va experimentando diversas etapas de adquisición del conocimiento hasta la formación del pensamiento abstracto, que otorgará autonomía y capacidad de reflexión al alumnado.

Como “facilitadores” de ese conocimiento que son los docentes, la pregunta que aquí nos hacemos y que tratará de ser resuelta a lo largo del siguiente escrito es “¿qué es un buen profesor?”, matizando sobre el carácter discursivo con el que se presenta la docencia y la evolución de las prácticas en su conjunto, que han transformado el ámbito educativo a lo largo del tiempo. La educación, en primera instancia, no es una ciencia predictiva, ya que su objeto de estudio es el ámbito social, cambiante en todas sus formas en periodos relativamente cortos de tiempo. No se puede predecir lo que va a ocurrir en un aula, porque siempre se depende del contexto específico y particular de cada situación concreta. Lo que sí puede saberse a ciencia cierta son esos elementos esenciales que cimentan el sistema educativo y que marcan un determinado perfil del profesorado en su conjunto, al igual que las teorías de enseñanza-aprendizaje que permitan seguir las estrategias adecuadas para proporcionar una formación funcional o bien, las tendencias de investigación educativa más actuales que han demostrado su validez como modalidades de la práctica docente.

Es este conjunto de hitos fundamentales los que me han permitido formarme como docente y verme capacitada para la acción y que precisamente conforman el eje vertebrador del propio Máster de Profesorado. Todo ello queda bien sintetizado en las cinco competencias que irán comentándose a continuación, acompañadas de sus respectivas reflexiones personales sobre aquello que haya resultado más significativo de cada una de ellas para nuestra formación como futuros docentes y miembros de ese cuerpo facultativo de “transmisores del conocimiento y del saber”.

2.1. Análisis de las competencias.

A lo largo del curso de desempeño del propio máster deberán desarrollarse una serie de competencias fundamentales establecidas por la Ley Orgánica de Educación y la Orden 3858/2007, que a su vez hace referencia a la adquisición de una serie de valores, actitudes, conocimientos y habilidades.

En primer lugar, el objetivo principal es la “integración en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desarrollo docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades”. Este conjunto de acciones se corresponde con la primera de las competencias que iré trabajando, la cual, además, se trata específicamente en las asignaturas de Contexto de la Actividad Docente, *Practicum I* y una parte de Diseño Curricular, a través de las que se establece un primer acercamiento a la figura del profesor desde el punto de vista de sus obligaciones legales, morales y éticas. La educación es un derecho fundamental que aparece contemplado en el Artículo 27 de la Constitución, por lo que es en suma fundamental conocer legalmente los cauces en los que se mueve el marco educativo. La evolución del propio sistema ha conllevado a la aprobación de numerosas leyes educativas que han transformado el panorama desde los años setenta con la aprobación de la LGE hasta la LOGSE en los años noventa, que estableció un sistema educativo inspirado en las prácticas sajonas y que transformó la situación radicalmente. Actualmente sigue vigente la Ley Orgánica de Educación, aprobada en el año 2006, en puja con la nueva ley de educación, la LOMCE, cuya aplicación definitiva se estima para el año 2017 y que fue aprobada en el año 2013 (Bernal Agudo, Cano y Lorenzo, 2014).

Por tanto, queda claro que la educación es un ámbito en continuo cambio y transformación hacia un sistema de calidad que garantice este derecho fundamental y básico para todos, que mejore sus formas y que se acerque en gran medida hacia esa educación inclusiva que defiende el propio sistema actualmente. Lo que se prima es una educación orientada hacia la formación y el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos como parte necesaria para su integración e inclusión en la sociedad, es decir, la educación forma a futuros ciudadanos y su deber es

transmitir esa responsabilidad cívica y democrática que fomente un adecuado desarrollo y funcionamiento de la sociedad democrática actual. Este hecho suscita acercarnos hacia planteamientos que imperen esa implicación del Estado en el marco educativo por medio de la legislación, de ahí a la continua transformación del sistema debido a que se trata de uno de los pilares fundamentales de la sociedad del futuro. El Estado incide en la educación y controla su funcionamiento, estableciendo los contenidos mínimos que deben transmitirse en cada una de las áreas curriculares y los estándares de aprendizaje, jerarquizando, de esta manera, la estructura del sistema educativo.

Ello reduce en gran medida la libertad de enseñanza de la que debiera gozar el propio docente, al menos, a unos principios y contenidos básicos y comunes para la educación académica institucional recogidos a través de los diversos niveles de concreción curricular hasta las programaciones didácticas de los departamentos, pasando por los Reglamentos de Régimen Interno de cada centro, las Órdenes de aplicación autonómicas, los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa. Todo docente debe ser consciente del complejo entramado que compone el sistema educativo, que a su vez rige su profesión y marca el devenir de su evolución, por lo que resulta sustancioso prestar constante atención a lo que ocurre a nuestro alrededor y estar permanentemente informado de la realidad educativa y social, sobre todo de una época, como es la nuestra, de continuas transformaciones, otra de las pilastras que prima la profesionalidad de la docencia.

Fue precisamente este el objeto principal del periodo de dos semanas de experiencia práctica que vivimos durante el *Practicum I*, cuya misión era el conocimiento del funcionamiento interno del centro educativo en el que íbamos a insertarnos. Se trató, en consecuencia, de conocer en primera mano los documentos principales que fundamentan un centro educativo y su sistema administrativo, sus componentes y sus distintos departamentos y áreas¹. En mi caso particular, mi tutor era Jefe de Estudios de Educación Secundaria, lo que me permitió conocer en primera instancia el funcionamiento burocrático del centro, destacando la

¹ En el anexo aparece el organigrama de documentos del centro de prácticas Salesianos Nuestra Señora del Pilar.

coordinación necesaria e indispensable entre todos los miembros de la comunidad educativa para su correcto funcionamiento.

Algo que caracteriza la educación, a su vez, es la existencia de innumerables agentes socializadores que intervienen directa o indirectamente en el marco educativo. Se trata, en suma, de los contextos sociales subjetivos de cada alumno o miembro de la comunidad educativa, desde la familia hasta los amigos o la propia ciudad, e incluso los derivados de esas “revolución” de las tecnologías de la información y comunicación que también forman parte del acervo de agentes transmisores de valores relativos a nuestra sociedad actual. La misión del sistema educativo es la integración de todos estos agentes como parte indispensable de la propia educación de los estudiantes, a través de esos órganos de representación correspondientes, como es el caso del AMPA, y su contemplación y análisis por parte de los profesionales de la educación, lo que otorga coherencia a la propia disciplina educativa. Cada situación es única y su contexto específico debe tenerse en cuenta a la hora de proclamar la instauración de un sistema educativo de calidad y prestigio que venere la implicación de todo el corpus social que envuelve la situación particular de cada alumno.

Todo esto es lo que se tiene en cuenta a la hora de llevar a cabo un correcto y adecuado diseño curricular, en el que el docente tiene la necesidad de reflexionar acerca de aquello que considera valioso y fundamental transmitir a sus alumnos. Es el profesor el encargado de seleccionar los principios o valores que luego buscará implementar en el contexto del aula. El buen docente buscará la elaboración de un currículo para cada etapa educativa coherente con sus propios principios y las exigencias de la realidad social en la que se inserta, estableciendo unos principios metodológicos que se acerquen en suma a las necesidades que la sociedad actual plantea.

Estos planteamientos están en estrecha relación con la segunda de las competencias que se buscan alcanzar tras cursar el máster: “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”. Esta

competencia presenta una estrecha relación con la asignatura Interacción y Convivencia en el Aula, que hace referencia a las particularidades específicas derivadas del perfil del alumnado al que van dirigidas las enseñanzas y los procesos de aprendizaje. Se trata de comprender y tener en cuenta la personalidad del egresado, en este caso del adolescente, sus características psicológicas y psico-evolutivas, al igual que su desarrollo psico-cognitivo y social, desde una perspectiva multidisciplinar y psicológica, que estudie las principales teorías del aprendizaje de los grandes autores que han hablado sobre las características particulares de la adolescencia observadas desde la perspectiva de la educación (Piaget, Vygotsky, Ausubel o Brunner, entre otros).

El conocimiento de los aportes de las disciplinas o escuelas epistemológicas acerca de las características específicas de los alumnos es otra parte indispensable en la formación del buen docente al tratarse de formas de orientar nuestra metodología como docentes y las actuaciones dentro del aula. Esta competencia, que tiene en consideración una vez más el marco social en el que nos movemos, que a su vez se reproduce de alguna manera en el propio contexto educativo, proporciona un marco teórico que oriente a los docentes en la selección de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que sirva para la resolución de problemas derivados de la convivencias y la interacción con los alumnos, al igual que de las particularidades de su desarrollo personal y contexto social concretos.

Es precisamente el desarrollo de la personalidad lo que experimenta un adolescente durante esta etapa de crecimiento y en la que influye, muy en gran medida, el contexto educativo en el que se mueve. Se trata de una etapa de crecimiento y desarrollo compleja que conlleva cambios sociales, psicológicos y físicos muy significativos y que resultan definitorios de la personalidad del adolescente, su autoestima y su identidad personal. Como señalan autores como Morales (2009), todo docente tiene la oportunidad de influir en la conducta de sus alumnos proporcionándoles un modelo de referencia alternativo, que no solo implica la transmisión de conocimientos y su propia formación académica sino también personal y psicológica, pudiendo influir, al mismo tiempo, en su comportamiento cotidiano. El buen profesor, por tanto, no se queda en la mera transmisión de conocimientos académicos sino que se implica con sus alumnos en

el sentido amplio de la palabra, los orienta en el desarrollo de su formación y de su personalidad y los ayuda en la superación de esta etapa de la vida que en ocasiones acarrea profundas crisis psicológicas. El profesor es el encargado de desarrollar estrategias específicas encaminadas a potenciar un ambiente de trabajo formativo, interactivo, colaborativo e integrador dentro del aula, funciones que se extienden a todo el conjunto de profesores, no solamente al tutor. Es el docente el que prepara el alumno para su integración en la sociedad que le rodea, tarea indispensable en nuestro caso como profesores de Ciencias Sociales, que priman, ante todo, el entendimiento de la sociedad y del mundo. También es indispensable, poner especial énfasis en metodologías focalizadas hacia la atención a la diversidad, la convivencia y la tolerancia.

El adolescente se haya en un etapa de continuos cambios que en muchas ocasiones conllevan una serie de problemáticas que se acercan al campo de la psicología evolutiva y la sociología. En esta etapa vital la posición del docente puede considerarse privilegiada a la hora identificar y prevenir trastornos de carácter alimenticio, de acoso escolar o situaciones de injusticia social propiciadas por cuestiones raciales o de género. Son en torno a estos problemas sobre los que gira y se estructura la vida de los centros educativos que aparecen reflejados, en forma de jornadas educativas, en el Plan de Acción y Orientación Tutorial de cada centro y con las que se pretende concienciar a los alumnos de la existencia de este tipo de problemáticas que además pueden extrapolarse a la sociedad que nos rodea. Por todo ello resulta esencial disponer de nociones acerca de la Psicología Social y Emocional con las que poder diagnosticar casos de este tipo y que sean tratados desde el ámbito de la profesionalidad.

Sobre esto trabajamos concretamente sobre cómo afecta el tema de la discriminación y violencia de género en las aulas y entre los adolescentes, lo que nos permitió conocer en primera instancia la opinión de algunos de los principales autores que han abordado este tema al igual que los desencadenantes de este tipo de situaciones. Resulta indispensable ahondar sobre situaciones como esta en los centros educativos a modo de concienciación y prevención. Esto debe tener un carácter tanto transversal (atendiendo temáticas como la educación sexual, la seguridad vial, prevención de drogas, acoso escolar, uso responsable de las nuevas

tecnologías, una buena alimentación, etc), que se trabajan dentro del aula de manera pormenorizada con la colaboración del respectivo Departamento de Orientación del centro, como dentro de cada disciplina educativa, en lo que las Ciencias Sociales jugarían con ventaja al poder evidenciar un rastreo sobre la discriminación de género a lo largo de la Historia. Son asuntos, sin lugar a dudas, que requieren la colaboración de todos los miembros que conforman el corpus educativo o al menos de la mayoría de ellos, porque toda iniciativa llevaba a cabo desde varios frentes suele dejar más huella.

Estos conocimientos, al mismo tiempo, tienen estrecha relación con los planteamientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que escoja el docente, lo que se vincula con la tercera de las competencias: “impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo”. Esta competencia se relaciona con la asignatura de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, en la que se teoriza sobre las estrategias a seguir en el contexto del aula y que tengan una aplicación funcional y significativa. La relación que establezcamos con los alumnos influirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los mismos y del aula. Debido a este hecho el buen docente debería otorgar importancia a la motivación del discente y al clima satisfactorio del aula, ambos factores indispensables en la consecución de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En estos procesos intervienen muchos factores, desde las estructuras cognitivas de los alumnos hasta el funcionamiento del propio sistema educativo. Para analizar estos aspectos se tienen muy en cuenta las Teorías del Aprendizaje de la Psicología de la Educación: el Conductismo (con Paulov y Skinner como máximos representantes), Cognitivismo y Constructivismo (con Piaget, Vygotsky, Brunner o Ausubel como máximos exponentes), que constituyen las bases sobre las que se construye el diseño de cualquier materia.

En la actualidad asistimos a un cambio de paradigma, desde el arquetipo tradicional de la enseñanza centrado en la mera transmisión de conocimientos académicos que prioriza la repetición y la memorización de los contenidos, que

además entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje como un proceso de estímulo-respuesta que traten de reproducir lo que el enseñanza les muestra (Jonassen y Land, 2000), hacia otros caminos en el aprendizaje en los que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje de forma activa y constructiva, siendo consciente y responsable del mismo. Ahora el buen docente tiene la misión de diseñar actividades que fomenten el aprendizaje significativo, entendido como la creación de categorías conceptuales que estructuren cognitivamente los nuevos conocimientos adquiridos y los relacionen con otros previos (según la definición de Ausubel de 1968), el aprendizaje por descubrimiento y autónomo, que provoque en el estudiante una reflexión sobre sus propios logros en la adquisición del conocimiento y sobre el desarrollo de habilidades. También un aprendizaje crítico y colaborativo, como forma de incrementar la motivación en el alumnado y como espacio de maduración cognitiva teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo defendida por autores como Vygotsky. El estudiante, por tanto, construye su propia interpretación de los conocimientos trabajado en clase y los interioriza de forma significativa en su propia estructura psico-conceptual.

En relación con lo establecido, las estrategias de atención a la diversidad se muestran como una necesidad que abarca todas las etapas educativas y que afecta a todos los alumnos sin distinción, no solo a unos pocos. Un buen docente tiene la necesidad de conocer a todos sus alumnos y sus características específicas, y ser, en definitiva, flexible en todas sus decisiones, lo que se trabaja en la asignatura optativa de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La heterogeneidad es otra de las características del sistema educativo actual, y de ahí la importancia de reconocer que la diversidad en el egresado es una de las consecuencias de esa heterogeneidad y que además dinamiza el sistema en su conjunto. El buen docente, a su vez, es aquel que fomenta la motivación tendiendo puentes que conecten los nuevos conocimientos con los intereses y concepciones previas de los alumnos, lo que además evita problemas como la desmotivación, la frustración, el fracaso o la desvinculación con determinadas materias.

Esto no solo hace referencia a ACNAEs, que requieren adaptaciones significativas en el currículo, sino a todo el grupo de estudiantes en su totalidad, lo que responde a esa equidad educativa defendida en el Título II de la LOE (2006). El objetivo de un

buen profesor, por tanto, es que todos sus alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, para lo que es esencial responder a las necesidades particulares de cada uno de ellos favoreciendo su integración y su autorrealización.

La aplicación práctica de todos estos conocimientos que vamos adquiriendo se desarrollan a través de las dos últimas competencias, que hacen referencia a “planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia, y evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”. Ambas competencias se trabajan respectivamente en las asignaturas de Diseño curricular, instruccional y de Actividades orientadas a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía e Historia, y de Evaluación e innovación docente e investigación educativa, así como en los *Practicum II* y *III*.

Lo esencial de cara a una buena y adecuada docencia es determinar lo que queremos que nuestros alumnos aprendan, realicen o experimenten teniendo siempre en cuenta qué persona queremos formar, qué tipo de sociedad creemos más adecuada para el futuro y qué papel ha de tener la educación en la formación y construcción de las personas del mañana. Se trata de una reflexión de todos los aspectos esenciales que convergen en el sistema educativo: sociales, epistemológicos, ideológicos, psicológicos, etc. Es precisamente esto lo que otorgará un sentido globalizador y coherente a nuestro diseño (Tribó, 1999).

A la hora de hablar del currículo encontramos dos tendencias clásicas que lo definen. Por un lado, la teoría prescriptiva establece que se trata de un proyecto educativo en el que los docentes planifican lo que sus estudiantes van a realizar, y por otro lado, la teoría descriptiva prima el currículo como objeto de análisis y se corresponde con la realidad de lo que ocurre en el aula. Son, por tanto, dos enfoques distintos en torno al eje vertebrador, el currículo, que deben combinarse necesariamente ya que no es posible la elaboración de un currículo que atienda a la realidad del aula sin su necesaria planificación previa. Por tanto, la tarea principal del buen profesor es tener en cuenta estos enfoques curriculares para llevar a cabo

un buen diseño, que además otorgue coherencia y argumentación a la elección de propósitos y objetivos que como docentes debemos establecer como primer paso para la formulación de un currículo educativo.

Todo esto es lo que determinará los siguientes apartados del diseño curricular (contenidos, actividades, secuenciación, evaluación, etc.), puesto que sólo a través de una visión clara y explícita de lo que queremos que el alumno aprenda podremos concebir el conjunto del currículo educativo. De cara al diseño de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje, los planteamientos curriculares serán los que determinen la propia orientación del aprendizaje, y, por tanto, la selección de metodologías y estrategias de trabajo y evaluación más adecuados y en coherencia con lo que hayamos establecido. Siguiendo con la descripción del perfil del buen docente, nuestras actividades deberán encerrar metodologías activas que pongan de manifiesto la construcción del aprendizaje a través del análisis de fuentes primarias, del trabajo colaborativo o la resolución de hipótesis e interrogantes, entre otros aspectos de índole semejante. Nuestras metodologías buscarán siempre el trabajo autónomo del estudiante, porque “ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje” (Dewey, 1916:43).

En concordancia con todo esto debemos plantear una evaluación coherente, si no de nada servirían nuestras intenciones y métodos de trabajo. La evaluación resulta indispensable para garantizar que los alumnos han aprendido y dejar constancia del propio proceso de aprendizaje. La evaluación es uno de los aspectos a los que los estudiantes otorgan mayor importancia, ya que sus calificaciones dependen de ella, lo que incluso llega a determinar la visión de conjunto que tengan de las diferentes materias. Es una forma de atestiguar lo que se espera de los alumnos, por tanto de igual importancia resulta este aspecto para el docente. Si nuestra metodología conecta directamente con el constructivismo y el aprendizaje significativo, necesariamente tendremos que encaminar el sistema evaluativo hacia la evaluación formativa (que permita al alumno autorregular su trabajo y hacerse cargo del mismo) y la sumativa (que tenga en cuenta las calificaciones de los alumnos a modo de resultados en la adquisición de las competencias de aprendizaje y que funciona a través de instrumentos de evaluación como las rúbricas). Todo ello

dependerá de unos criterios de evaluación que los propios alumnos conocerán de antemano, porque deben ser conscientes en todo momento de lo que el profesor espera de ellos.

Un último aspecto consiste en la adaptación de todo lo establecido al marco de nuestra propia materia, en este caso, las Ciencias Sociales. El buen docente de Ciencias Sociales debe llevar a cabo una “trasposición” didáctica del saber científico de cada disciplina a las aulas, teniendo en cuenta en todo momento las principales características del marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las posibles dificultades que acarrea la enseñanza de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte. Cada materia requiere un cuerpo teórico y práctico propio dentro de la didáctica general, lo que se presupone, y en este sentido, el buen docente tiene la responsabilidad de conocer los puntos fuertes y débiles de su propia disciplina para poder enfocar su diseño de actividades. En este caso, para la enseñanza de las Ciencias Sociales existen metaconceptos como el tiempo histórico o el espacio geográfico que guían la enseñanza de la propia disciplina a lo largo de las diferentes etapas educativas (Educación Secundaria y Bachillerato), además de que cada ciencia social, en concreto, dispone de sus propios métodos de enseñanza, ya que por ejemplo la Geografía requiere unos procesos de comprensión y dispone de unos procedimientos de estudio distintos de los de la Historia o la Historia del Arte, lo que debe ser tenido en cuenta por el propio docente.

Estos aspectos fueron llevados a la praxis durante los periodos de *Practicum II* y *III*, en los que pudimos aplicar nuestras primeras nociones en el ámbito de la docencia de forma directa a través de la impartición de una unidad didáctica y de la puesta en marcha de un proyecto de innovación que serán descritos más pormenorizadamente en los siguientes capítulos.

2.2. Perfil profesional del buen docente.

Como ya se ha ido detallando en el apartado anterior, el profesor, como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y responsable del mismo, debe buscar los cauces necesarios para convertir ese aprendizaje en significativo y útil para la formación del alumnado y para su máximo desarrollo personal, emocional y de sus propias capacidades. Considero que existen tres características esenciales que debe presentar un buen docente y que iré concretando a lo largo de este apartado.

En primer lugar, uno de los aspectos que se han convertido en fundamentales en el ámbito de la educación actual es la motivación. Considero que ya no solamente la vocación, pero si la implicación y la disposición son factores indispensable en un docente de cara a ejercer su trabajo de forma adecuada y satisfactoria. Esa implicación acarrea, al mismo tiempo, un gran esfuerzo por parte del docente y unas ganas de trabajar que sin duda deberán verse reflejadas en su propia forma de enseñar y en su implicación con sus alumnos. La docencia es una profesión que cae, en muchas ocasiones, en una cierta indiferencia generada por el poco prestigio y la escasa importancia que el sistema otorga a este tipo de profesiones, sin lugar a dudas fundamentales desde mi punto de vista. El papel que jugamos los profesores en la sociedad actual es clave de cara a la formación de las personas del futuro y de su implicación con el mundo que les rodea, de ahí a su importancia. La responsabilidad que un profesor tiene con la sociedad implica que debemos ser rigurosos con nuestro trabajo y valorar tanto las capacidades cognitivas y los conocimientos de los que dispongamos como las afectivas, actitudinales y emocionales, y en definitiva, la capacidad de conectar con nuestros alumnos y entender cada una de sus peculiaridades. No solo hay que saber ser profesor sino también querer serlo.

La motivación es tan importante que si un profesor está motivado a la hora de ejercer su trabajo será capaz de transmitir ese estado a sus alumnos y es más, de creer en ellos. Es lo que se conoce como “efecto Pygmalión”, porque si un profesor tiene una visión negativa de sus estudiantes estos, casi con total seguridad, adquirirán ese rol y se convertirán en sus enemigos. Se trata de hacerles ver que son

personas capaces de alcanzar metas y creer, con sinceridad y dedicación, en que van a alcanzarlas. Desde mi propia experiencia he podido comprobarlo. Aunque mi estancia en el centro de prácticas fue escasa, ya que impartí clase durante siete sesiones, lo primero de lo que me di cuenta es que si quería que todo fuese bien debía creer en mis alumnos. Mi tutor ya me había informado sobre el grupo, y he de decir que el comportamiento fue exquisito. Como creí en ellos, les exigí un poco más a la hora de elaborar algunos trabajos que había planificado previamente en el diseño de la unidad didáctica que impartí, estando completamente segura de que, a pesar de las posibles dificultades, iban a saber hacerlo. Y así fue.

Ligado a todo ello he de destacar las otras dos características que me parecen esenciales y que todo buen profesor debe tener: coherencia con sus ideas y formación continua. La coherencia exige una reflexión y una retroalimentación constante acerca de la concepción de la enseñanza y del ámbito de la educación en su conjunto, siendo necesaria la explicitación constante de nuestras propias creencias, analizándolas detenidamente para que podamos diseñar currículos coherentes con nuestros principios y adecuados a la realidad normativa y social. Esto hará, a su vez, que los alumnos alcancen los propósitos y los objetivos planteados, porque ellos mismos serán conocedores en todo momento de nuestras intenciones como docentes, porque lo importante es que comprendan la utilidad de la materia y adquieran los conocimientos de la misma desde su propia cimentación.

Por otro lado la formación continua de los docentes es otro de los aspectos esenciales de la disciplina. Así como un científico tiene la necesidad de regenerar sus propias acepciones y sus conocimientos, lo mismo le ocurre a un profesor, así como a cualquier otra profesión. Uno de los vicios en los que puede caer cualquier profesión es precisamente el estancamiento, por lo que para evitarlo es importante la formación continua y el conocimiento de las nuevas aplicaciones prácticas que van estudiándose en el ámbito educativo. Esta es una de las razones que me llevaron a elegir como asignaturas optativas Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Contenidos disciplinares de Historia del Arte y Enseñanza del español para inmigrantes. Tal y como se presenta el modelo de educación actual, que prima la inclusión, consideré esencial para mi formación la adquisición de nociones tanto sobre ACNEAEs como sobre la situación del

tratamiento de los alumnos inmigrantes, las adaptaciones curriculares significativas y el conocimiento de los principales problemas a los que los alumnos de este tipo se enfrentan. También consideré fundamental suplir las carencias que mi propia disciplina, la Historia, me generó acerca de las otras disciplinas que componen la materia de Ciencias Sociales: Historia del Arte y Geografía. Puesto que el tratamiento de la primera fue pésimo durante la carrera, elegí cursar esta asignatura y reanudar así los conocimientos que ya tenía sobre una de las disciplinas que me atrajeron al ámbito de las Ciencias Sociales, aunque abordada desde la visión de la didáctica, está claro.

En definitiva, la formación continua del profesorado no solamente requiere presentar nociones sobre las problemáticas a las que muchos de nuestros alumnos se enfrentan o sus dificultades debido a cuestiones de nacimiento o de inmigración, sino que demanda una actualización permanente ante las exigencias de la sociedad actual, la incorporación de novedosas propuestas en el campo de la didáctica y la aceleración en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que actualmente son el eje vertebrador de la sociedad de la información en la que nos encontramos. Todo ello unido a una continua evaluación de nuestra propia labor docente, intentando mejorar aquellos aspectos que consideremos ávidos de reformas y poniendo empeño en nuestro trabajo, esfuerzo y dedicación, cimentando la base de una educación en constante mejora, crecimiento y regeneración.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS.

Dentro de esta segunda parte del trabajo realizaremos un análisis comparativo de dos de los proyectos más significativos que hemos elaborado a lo largo del curso de duración del Máster de Profesorado, con el objeto de establecer conexiones o diferencias entre ambos así como las aportaciones más significativas que nos han proporcionado de cara a nuestra propia formación como docentes. En primer lugar es esencial que exista una estrecha relación entre ambos proyectos y que estuviesen en concordancia con nuestras especialidades, en este caso, las Ciencias Sociales. Ambos, la unidad didáctica como el proyecto de innovación e investigación educativa, se realizaron en el segundo semestre del curso. Su elección se justifica por el hecho de que ambos han permitido llevar a cabo esa trasposición didáctica de los conocimientos científicos de nuestras disciplinas como base al ámbito específico del aula, de la que hablaba en apartados anteriores.

Por otro lado, la elección se centra en la vinculación más o menos directa de ambos proyectos con la realidad práctica del aula y que se ejecutaron durante los *Practicum II y III*. Además, ambos proyectos responden a una forma de aprendizaje activo, otra de las características en concordancia con los principios de los que nos hemos nutrido para llegar a ser buenos docentes y cuya teoría ha sido aportada por la formación del propio Máster.

Por tanto, los proyectos escogidos son la unidad didáctica sobre *La Guerra Fría y las descolonizaciones de África y Asia*, propuesta para la asignatura de Diseño de Actividades y el *Practicum, II*, y el proyecto de innovación sobre el concepto de “*Guerra Fría*” para la asignatura Evaluación, Innovación e Investigación Educativa y el *Practicum III*. En general puede decirse que todos los trabajos abordados durante el curso han sido útiles de cara a nuestra formación como docentes, especialmente la programación didáctica realizada durante el primer semestre, base de nuestras proposiciones. La elección de estos dos proyectos tiene que ver con que fueron trabajados directamente en el aula con nuestros alumnos durante la experiencia práctica, de ahí a su importancia, al igual que el diseño de unidades didácticas es fundamental de cara a nuestra profesión como docentes y como eje vertebrador de

nuestra docencia. También considero de especial relevancia tener en cuenta las nuevas formas de concepción del aprendizaje que se presentan en la sociedad actual, cuyos cimientos se basan en autores de la talla de Pilar Benejam o Gemma Tribó, quienes forman parte de ese debate en torno al diseño de currículos de Ciencias Sociales en base a conceptos clave o “metaconceptos”, o en las propuestas de proyectos como *Cronos* o *Bitácora* (Tribó, 1999)². Por este motivo, es interesante llevar a la praxis estas nuevas propuestas y experimentar su funcionalidad con los alumnos, de cara a la transformación de determinadas materias, en este caso, de las Ciencias Sociales y su supervivencia en el marco de la sociedad actual.

² Ambos proyectos proponían la elaboración de un currículo de Ciencias Sociales basado en conceptos como “las desigualdades económicas”, “conflicto”, “cambio social”, “democracia” o “diversidad cultural”. Otra autora que elaboró una propuesta de este tipo fue Hilda Taba (1971): “causalidad”, “conflicto”, “cambio cultural”, “diferencias”, “instituciones”, “interdependencia”, “modificación”, “poder”, “control social”, “tradicición” y “valores”.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS PROYECTOS.

A lo largo del siguiente punto se elaborará una reflexión crítica de los dos proyectos escogidos cuyo desarrollo se ejecutó durante el segundo semestre del Máster de Profesorado. Los dos proyectos, a modo de reiteración, son la unidad didáctica y el proyecto de innovación.

4.1. Unidad didáctica: *La Guerra Fría y las descolonizaciones de África y Asia.*

El diseño de la unidad didáctica constituye la concreción más clara del trabajo de un docente en el aula. La importancia de su ejecución y su elaboración recae en el hecho de formar parte de una de las principales tareas de los profesores. No solamente debe tenerse en cuenta el propio libro de texto sino también adecuar el contenido de la materia a nuestras propias creencias y a las proposiciones que nos planteemos inicialmente, al aprendizaje activo y a la consecución de un aprendizaje significativo y que perdure en el esquema mental y conceptual de nuestros alumnos. Esa es la principal misión del diseño de esta unidad didáctica, idear un modelo de impartición de los contenidos que mezcle la tradición, la innovación del trabajo colaborativo y la capacidad propia de interpretación de que disponen los alumnos.

La unidad fue diseñada para alumnos del cuarto curso de Educación Secundaria y para la asignatura de Ciencias Sociales, que se centra en este curso en la Historia del Mundo Contemporáneo, lo que me dio la ventaja de poder diseñar actividades que requiriesen una mayor conceptualización y capacidad de reflexión por parte de los estudiantes. Se trata de una planificación muy específica de lo que va a realizarse, primando siempre la flexibilidad si surgiese algún tipo de problema relacionado con el tiempo, principalmente. La temática a impartir se estipuló en durante el *Practicum I* tras dialogar con el tutor sobre el desarrollo de la programación del cuarto curso de secundaria de Salesianos Nuestra Señora del Pilar a la altura del mes de abril, momento en que iba a impartir mi unidad. Para que coincidiese con el momento de empezar el periodo de prácticas, en primicia de acordó impartir la unidad de *La*

Segunda Guerra Mundial, lo que finalmente se concretó en la impartición de la siguiente unidad, *La Guerra Fría*, debido a que cuando llegamos ya habían trabajado la Segunda Guerra Mundial.

La unidad fue un intento de dar protagonismo al estudiante al mismo tiempo que el profesor otorga las claves necesarias para la concepción del conocimiento y de los conceptos relacionados con el periodo a estudiar (la Guerra Fría), dejando que los estudiantes construyan su propio conocimiento mediante las sesiones deliberativas, las metodologías activas y el trabajo colaborativo. El diseño de este tipo de unidad didáctica se debió a que era necesario insertar mi unidad en unas formas de trabajo y unas metodologías de enseñanza-aprendizaje que venían desarrollándose durante todo el curso. Para evitar que mi trabajo quedase como mero paréntesis, decidí primar el trabajo colaborativo, metodología que utilizaba mi tutor con los alumnos, para la elaboración de una propuesta de trabajo de investigación que los estudiantes debieron realizar en grupos y luego exponer en clase sobre los conflictos que se vivieron durante el periodo a estudiar.

Además la unidad se impartió en su totalidad en el grupo "A" y parcialmente, debido a cuestiones de tiempo, en el grupo "B". El grupo de cuarto "A" constaba de 23 alumnos sin dificultades de aprendizaje y con un buen nivel cognitivo que pude comprobar mediante la realización de una evaluación inicial para recabar las preconcepciones que los estudiantes tuviesen sobre el periodo a estudiar. Este hecho hizo que eligiese a este grupo para poner en práctica el proyecto de innovación del que hablaré más adelante. El otro grupo, cuarto "B", constaba de un total de 31 alumnos, lo que generó algunas dificultades que no surgieron en el otro grupo pero las que finalmente pudieron solventarse y acabaron respondiendo a mi propuesta adecuadamente.

Las actividades que propuse para la consecución de la unidad fueron el trabajo individual con fuentes primarias, en concreto, con dos textos de la época (1947), correspondientes cada uno de ellos a fragmentos de discursos pronunciados en el mismo año, uno por parte del presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, y

otro un informe soviético del ministro de la Unión Soviética Jdanov³. Este trabajo consistía en la elaboración de un análisis de ambos fragmentos llegando a establecer comparativas en base a las ideas principales que extrajesen de cada uno de ellos. Puesto que no habían trabajado con fuentes primarias ni tenían nociones sobre la catalogación y clasificación de las fuentes históricas, hubo que hacer una explicación al respecto, de forma sencilla, para que comprendiesen a grandes rasgos el objetivo de la propuesta.

La otra actividad era la realización, dejando tiempo en clase, de forma grupal de un pequeño proyecto de investigación sobre los conflictos de la Guerra Fría: la guerra de los misiles de Cuba, las guerras árabe-israelíes, la guerra de Vietnam y la guerra de Afganistán. Durante dos semanas pudieron ir trabajando el proyecto en clase, preguntando posibles dudas al profesor en su elaboración y preparando un trabajo escrito que debían entregarme el mismo día en que debían exponerlo utilizando una presentación sobre el tema de Power Point.

Puesto que los alumnos ya estaban acostumbrados a trabajar en grupo, no hubo ningún tipo de dificultad a la hora de plantear este tipo de trabajos. Quizá si fue más complicado la ejecución de la primera actividad al ser la primera vez que trabajaban con fuentes de este tipo, lo que generó que algunos de los alumnos elaborasen trabajos muy someros. A pesar de ello, los resultados por norma general fueron satisfactorios e incluso una alumna fue más allá del simple análisis elaborando un comentario histórico de ambos textos.

A modo de conclusión hay que señalar cómo la elaboración de este tipo de proyectos nos ha abierto las puertas de la realidad de la docencia y del mundo educativo en general. El hecho de basarnos en recursos didácticos concretos adaptados al nivel correspondiente (cuarto de ESO) ha conllevado poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos en el Máster. Los docentes debemos adaptarnos a todo tipo de situaciones que se nos plantean durante la ejecución de nuestro trabajo, y he de reconocer que tuve suerte con los grupos en los que impartí clase ya que no hubo apenas diferencias entre lo que había planificado inicialmente

³ Ambos fragmentos aparecen en el anexo, en el que se incluye la unidad didáctica que se elaboró para su impartición durante el *Practicum II*.

y lo que luego realicé. Sí decidí bajar el nivel de exigencia del proyecto de investigación sobre los conflictos del periodo de Guerra Fría que debían realizar y hacer una propuesta más sencilla pero en la que sí tuviesen que obtener información de recursos virtuales y de otras fuentes de información histórica.

Por tanto, se trata de una compleja tarea didáctica en la que no solamente se prime el trabajo del profesor sino que sean también los propios alumnos los constructores del conocimiento que deben adquirir, siendo nuestra misión hacer de guías en la facilitación de dicho conocimiento e imperando una serie de estrategias que permitan que conectemos con nuestros alumnos, y en definitiva, que permitan posicionarnos en su lugar y decodificar su pensamientos, entendiendo su mundo y dándoles las claves necesarias para que entiendan la sociedad que les rodea.

4.2. Proyecto de innovación educativa: el concepto de “Guerra Fría”.

Este último proyecto a analizar y que además supuso el culmen del Máster de Profesorado se encuadra en los cauces de la investigación-acción educativa, y se llevó a cabo durante el *Practicum III* en el grupo de cuarto de ESO “A”, compuesto por un total de 23 alumnos, como ya se ha especificado más arriba. Este tipo de proyectos gozan de un prestigio cada vez más reconocido dentro del panorama de la Didáctica en general y de la Didáctica de las Ciencias Sociales en concreto, ya que existen numerosos autores que han tratado deliberadamente la progresión de un diseño curricular tradicional de tipo prescriptivo hacia un diseño curricular centrado en una serie de conceptos clave o “metaconceptos” con carácter transversal y con los que impartir la materia de Ciencias Sociales de manera interdisciplinar que conecte unas disciplinas con otras y que, desde un enfoque socializador, permita ejecutar la capacidad de comprensión del mundo actual (Tribó, 1999).

Se presenta como una práctica que ha ido imponiéndose en los últimos tiempos como método eficaz de formación del profesorado y transformación de las prácticas docentes en el aula. La investigación-acción podría definirse como “el estudio de una

situación social con vistas a mejorar la acción en ella” (Elliott, 1991:69), y que se divide en cuatro fases: teoría, aplicación, experiencia práctica y análisis. Por su propia naturaleza está ligada a contextos específicos, lo que ha llevado a que algunos autores la califiquen de “reflexión práctica sobre la experiencia” más que como investigación en sí ya que no produce resultados generalizados. Sin embargo, si se trabaja desde el rigor que la ciencia cualitativa exige puede generar situaciones de aprendizaje específicas e innovadoras predispuestos a mejorar el fenómeno educativo en su conjunto.

Este tipo de propuestas se centran en el conocido *Learning Cycle* o aprendizaje por conceptos aplicado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y que funciona a través de una serie de fases que se presentan a modo de progresión en la adquisición del conocimiento, partiendo de lo sencillo a los aspectos más abstractos. Los conceptos presentan multitud de niveles de profundidad en su comprensión (dimensiones), ya que se presuponen como estructuras o conjuntos de redes interrelacionadas entre sí y que permiten establecer la interpretación de una realidad. Sobre cada una de esas redes que conforman un concepto pueden establecerse razonamientos a los que los propios alumnos podrán llegar mediante el trabajo del concepto en sí y de sus distintas dimensiones, venerando el método inductivo ya que siempre partiremos de las preconcepciones de los estudiantes y de la sencillez, hacia cuestiones de mayor complejidad de aprehensión. Por tanto, se empieza trabajando cuestiones concretas sobre las que se elaboran unas primeras reflexiones sencillas; sobre esas primeras reflexiones se realizarán razonamientos cada vez más complejos y abstractos que darán lugar a la comprensión de una primera “red” o “dimensión” del concepto que se trabaje. Y así sucesivamente con todas las dimensiones en las que dividamos el concepto o “metaconcepto” definitorio de una determinada estructura vinculada estrechamente con las Ciencias Sociales (Marek, 2008).

La realidad a la que nos enfrentamos al llevar a la praxis este tipo de planteamientos resulta un tanto confusa a priori al ser la primera vez en que vamos a impartir clases y además desarrollar un proyecto de investigación como este. Su aplicación práctica constó de dos sesiones, por lo que el tiempo fue muy limitado. La principal barrera a la que nos enfrentamos es la propia limitación en el tiempo si la

pretensión es abordar un currículo basado en conceptos clave de Ciencias Sociales, ya que requiere un esfuerzo y una dedicación mayor que la mera fragmentación planteada por los libros de texto. Este proyecto tiene como eje vertebrador la transversalidad, por lo que establecer conexiones con unos hechos y otros y que además los alumnos lleguen a entenderlas resulta un tanto complicado, pero no imposible. Por este motivo la idea era intentar aplicar este tipo de planteamientos de forma directa en un aula y comprobar su utilidad y funcionalidad de cara a la adquisición de un aprendizaje significativo, principal misión como docentes de Ciencias Sociales.

La temática sobre la que gira nuestra propuesta de innovación se estructura dentro de la comprensión del concepto de “Guerra Fría” en sí y su división en distintas dimensiones que parten de lo sencillo hacia concepciones más abstractas. Por tanto, se trata de trabajar este concepto no desde su dimensión de acontecimiento y de sucesión de acontecimientos histórico-temporales y espaciales, sino desde sus dimensiones de “conflicto indirecto”, de “tensión” y de “puja por la hegemonía mundial”. A lo largo de las dos sesiones dedicadas a su trabajo, dividí el tiempo en tres fases que se correspondían cada una de ellas con las dimensiones del concepto (*¿Qué? Guerra directa o indirecta, ¿Cómo? Guerra ideológica y bipolaridad mundial como generadoras de la tensión coyuntural, y ¿Por qué? Puja por la hegemonía mundial dentro de la lucha de sistemas que caracteriza el siglo XX*). Como puede apreciarse, se trata de partir de lo sencillo mediante una primera definición del concepto hacia aspectos más abstractos que lo inserten en una determinada coyuntura histórica (siglo XX), con la que estudiar la multicausalidad del periodo en el que nos centramos. Trabajarlo con alumnos de cuarto de ESO fue ideal ya que se presupone que han adquirido o se hallan en proceso de adquisición del pensamiento formal, por lo que ya tienen nociones básicas sobre el metaconcepto de “temporalidad histórica” y su funcionamiento, teniendo capacidad de comprender los contextos en los que se determina cada acontecimiento histórico.

Para trabajar cada fase del proyecto utilizamos tanto fuentes primarias como otros recursos de carácter histórico con los que profundizar en cada dimensión, como es el caso de imágenes satíricas de la época para entender el funcionamiento de la propaganda política y su importancia de cara a la supervivencia de un sistema

y otro, lo cual se utilizó para trabajar la segunda dimensión (el ¿cómo?, que hace referencia al funcionamiento de la propia Guerra Fría). Sin lugar a dudas, fueron las rutinas de pensamiento y los coloquios los que más pie dieron a la profundización en cada una de las dimensiones del concepto y a la participación activa de todo el grupo, otro de los propósitos de la ejecución del proyecto.

Los resultados obtenidos fueron relativamente satisfactorios, ya que aunque no todos los alumnos alcanzaron los niveles más complejos de comprensión del concepto, la mayoría llegaron a entender los aspectos mínimos que me interesaba que comprendiesen. Por tanto, debe especificarse que a pesar de que este tipo de proyectos requieran gran esfuerzo tanto por parte del docente como del alumno, son ideales para la consecución de ese aprendizaje significativo que andamos buscando ya que genera una aprehensión de un determinado momento histórico que se aleja de los cauces de la memorización y de la exposición clásica del profesor en la concepción del aprendizaje tradicional que concibe al alumno como un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, la realización de este proyecto ha supuesto un enorme descubrimiento para nuestra formación docente. Se trata de un primer contacto con la investigación educativa, algo que resulta muy beneficioso de cara al futuro si tenemos en cuenta esa característica del buen docente que prima la formación continua. Su puesta en práctica también resultó un gran reto por la elaboración de coloquios y debates, metodologías de aprendizaje distintas a las que el grupo de alumnos acostumbra a realizar, y su elaboración también fue todo un logro debido a que en primicia no llegué a entender lo que debíamos plantear. A pesar de ello, he de señalar la enorme funcionalidad de este tipo de proyectos de cara a la transformación y la propia supervivencia de las Ciencias Sociales como materia indispensable del currículo de Educación Secundaria, que priman una comprensión de la materia en mayor profundidad que la que plantea la clase magistral, haciendo de los alumnos pequeños investigadores sobre los orígenes del mundo en el que se encuentran.

4.3. Estudio comparativo.

Haciendo referencia al marco formal de ambos proyectos se puede establecer que el nivel de dificultad ha sido, por lo general, en suma asequible y no ha habido ninguna dificultad de carácter significativo a la hora de aplicarlos en la praxis. Tanto la unidad didáctica como el proyecto de investigación disponen de una estructura preestablecida que facilita su desarrollo, su composición y la ordenación del discurso. Al mismo tiempo, su adecuación al plano de la legalidad en el caso de la unidad y al contexto de las investigaciones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en el caso del proyecto de innovación, acotan nuestra labor y nuestro trabajo, puesto que ya vienen marcados los pasos a seguir en cada uno de ellos.

La importancia de ambos proyectos estriba en la creatividad docente que su composición lleva aparejada debido a que somos nosotros mismos los que debemos encargarnos de su compilación y puesta en práctica, así como de su funcionalidad y su proyección en un aula. Aunque existan parámetros preestablecidos sobre cómo deben estructurarse, el contenido en sí corre a cargo del propio docente, que es el diseñador íntegro del mismo, y es él el que toma las decisiones adecuadas de cara a la adaptación de los dos proyectos a las necesidades del grupo de alumnos. De este modo los objetivos, las metodologías a seguir y el sistema de evaluación tienen un carácter marcadamente personal e íntimo sobre lo que el docente considere esencial dar a conocer o enseñar y sobre lo que espera conseguir del propio sistema educativo. Por tanto, tanto el paradigma constructivista como el aprendizaje activo y significativo se han convertido en los estandartes por antonomasia de nuestro trabajo.

Haber seguido este tipo de concepciones del ámbito de la educación deja constancia de ese cambio de paradigma que está experimentando el sistema actualmente hacia el aprendizaje significativo, colaborativo y la metodología constructivista, incitándonos a nosotros, como futuros docentes, a formar parte de dicha transformación. Esto supone un tanto una “reeducación” en la formación del profesorado en cuestión, al hilo de las nuevas demandas que exigen tanto el corpus de la educación como la sociedad en sí misma. Ambos proyectos dejan constancia de este camino hacia la conversión radical de la educación, aportando, a su vez, aquello

que consideramos indispensable de nuestra propia disciplina, en mi caso personal, la Historia. Esto ha implicado una importante labor de reflexión crítica, un esfuerzo considerable de documentación e investigación y muchas horas de preparación para su puesta en práctica. Lo más enriquecedor es, sin lugar a dudas, ponerse uno mismo en la piel del docente y experimentar en primera mano la labor de la docencia y la enseñanza dentro de la comunidad educativa de un centro estudiantil, siempre teniendo en cuenta nuestra propia experiencia como alumnos e intentando dar respuestas a aquellos aspectos que en su momento consideramos un tanto escasos de desarrollo. Con esto me refiero a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que contribuyen en la adquisición de un aprendizaje que se arraigue de forma profunda en los alumnos, dejando a un lado el paradigma tradicional magistralista y la mera tarea expositiva del profesor con respecto a sus conocimientos.

Las diferencias entre ambos proyectos se encuentran en el hecho de que la unidad supone el nivel de concreción más cercano a la realidad y el proyecto de innovación es la pieza que nos permite reflexionar sobre la propia unidad, en el sentido de mejorar nuestra labor docente y llevar a la enseñanza nuevas formas de enseñanza académica. Tanto uno como otro son esenciales dentro de la concepción de la docencia.

En cuanto a su aplicación práctica, aunque ya ha sido comentada en capítulos anteriores, hay que destacar que el proyecto de innovación me generó mayores dificultades de desarrollo debido, sobre todo, a la complejidad del mismo y a que el grupo de alumnos no habían experimentado algo así con anterioridad. El desarrollo de la unidad didáctica no generó ningún tipo de dificultad gracias a la predisposición del grupo y a su buena actitud y comportamiento en clase. Lo que sí hubo, en cuanto al desarrollo de la unidad, es algún cambio de última hora, ya que en primicia la idea era realizar un comentario de texto de una fuente histórica, pero como el grupo nunca había trabajado con fuentes primarias decidí que finalmente fuese un análisis interpretativo de las ideas principales, es decir, algo con menos complejidad de elaboración.

En cuanto a mi propia experiencia he de destacar que al principio creí que los alumnos no iban a atender mis explicaciones y no iban a estar predispuestos a la

hora de elaborar las actividades que propuse. Esta preconcepción rápidamente fue explicitada al observar la inmejorable actitud del grupo y la atención que prestaron a mis explicaciones, mostrando interés sobre lo que íbamos tratando y elaborando preguntas y pequeños detalles. Desde la primera clase me hicieron sentir muy cómoda a la hora de desgranar los contenidos del periodo de Guerra Fría, combinando explicaciones de máximo 20' con rutinas de pensamiento y el trabajo colaborativo de los proyectos de investigación que les propuse sobre los conflictos del periodo. Por normal general, me siento muy satisfecha con la experiencia.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

Como conclusión del presente trabajo, culminación de los estudios del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza, resulta de extrema necesidad presentar un balance general de lo que han supuesto estos aprendizajes para nuestra formación como docentes así como un análisis pormenorizado de los retos a los que el profesorado del futuro debe hacer frente en la sociedad del siglo XXI.

El hecho de cursar este tipo de estudios es un hito indispensable de cara a esa característica del docente que hace referencia a su formación continua y constante. Este Máster supone una compilación de nociones básicas necesarias para que todo docente pueda enfrentarse de manera adecuada a su trabajo en un aula, y su planteamiento ha mejorado en suma con respecto a lo que suponía, en su momento, el Certificado de Aptitud Pedagógica. La ampliación de la formación del profesorado a un año de duración ha permitido la implementación de los estudios con periodos de prácticas, fundamentales para llevar a cabo las primeras experiencias particulares como docentes, al igual que la mayor profundización en los contenidos teóricos, aunque en ocasiones someros, ha permitido una formación de mayor calidad con respecto al CAP. La funcionalidad de estos estudios es demostrable si comparamos la situación de la que partimos al comenzar el curso y la situación en la que nos encontramos ahora. Aunque este año haya supuesto una amalgama de contenidos que hemos adaptado a nuestros esquemas mentales, a veces, con gran esfuerzo y dedicación por resultar de nueva planta en la mayoría de los casos, no se puede negar que hemos adquirido las competencias necesarias para convertirnos en ávidos profesores, y en mi caso particular, de Ciencias Sociales, gracias a los innumerables recursos que el conjunto del profesorado ha puesto a nuestra disposición.

No hay que soslayar la inicial desorganización del principio de curso debido a la situación en la que se encontraba el Máster durante este año, ya que se admitieron a todos los estudiantes de postgrado que solicitamos iniciar estos estudios. Pero esto no supuso una barrera de cara a la impartición de las materias y a la adquisición de los conocimientos necesarios e indispensables de cara a nuestra formación docente,

gracias al esfuerzo de los profesores por proferir una formación de calidad acorde con nuestras expectativas.

Estos estudios abren las puertas hacia el valor de la Didáctica y a la comprensión del fenómeno educativo en su conjunto, integrando conocimientos derivados de todas las disciplinas implicadas en el mismo y conectando dichos saberes teóricos con la experiencia práctica. Lo esencial es que permiten introducirse en los parámetros que constituyen la profesión docente y su funcionamiento, ya que a lo largo del curso se nos ha presentado la oportunidad de obtener una visión general de los conocimientos básicos que fundamentan la ciencia educativa, al igual que hemos podido ponerlos en práctica mediante la realización de trabajos de carácter marcadamente instrumental, como los ejemplos aquí descritos, y durante la estancia en el centro de prácticas.

Efectivamente, considero que es el periodo de prácticas el que verdaderamente resulta útil e indispensable dentro de los estudios de este Máster, porque permite vivir en primera instancia la experiencia de la docencia, sus dificultades y su carácter enriquecedor. No se puede negar que sin el soporte teórico necesario la praxis hubiese sido imposible, ya que la oportunidad de observar la realidad con un marco general con el que interpretarla resulta muy beneficioso para nuestra futura docencia. Aunque podrían contemplarse ciertas mejoras en la relación y la organización entre los centros educativos y la universidad, la conexión establecida ha facilitado en gran medida la comprensión de muchos de los contenidos teóricos. Ejemplo de ello es la asignatura de Contexto de la Actividad Docente, la que al principio pudo resultar un tanto abstracta por la compilación de acrónimos legislativos y otros elementos de este tipo, pero luego adquirió sentido tras el primer periodo de estancia en el centro (*Practicum I*). Del mismo modo, conforme vamos avanzando en el desarrollo de las diversas materias los contenidos van interrelacionándose entre sí y resulta mucho más sencilla su comprensión y contextualización, aunque hay que decir que en ocasiones resultaba un tanto repetitivo y a modo de propuesta, aunque deba primarse la transversalidad, debe evitarse la repetición de los mismos contenidos en cada una de las asignaturas, como es el caso de los paradigmas (Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo), que se trabajaron en las asignaturas de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje y en

Interacción y Convivencia en el Aula, y de manera más pormenorizada en el resto de asignaturas del Máster, que de una forma o de otra los mencionaron.

Otra de las propuestas de futuro sería la ampliación del periodo de prácticas o al menos del total de sesiones que puede impartir un docente en praxis, ya que se trataba de un mínimo de cinco sesiones y un máximo de diez, aunque no en todos los centros se aplicó esta normativa. Convendría dar pie a impartir más clases porque considero de especial importancia adquirir la experiencia necesaria para que, al finalizar el Máster, podamos ejercer nuestra profesión sin tantos obstáculos y barreras como se nos presentan la sociedad en la que vivimos. También sería competente el hecho de que al finalizar los estudios, tuviésemos mayores oportunidades de encontrar trabajo, sin la necesidad de prepararnos obligadamente las oposiciones, intentando llegar a acuerdos con los centros educativos concertados y privados para que dispongan de vacantes para los nuevos profesores. No se trata de alcanzar la utopía de Tomás Moro, pero al menos hacer frente a la situación en la que se encuentra el panorama educativo actual, con una demanda demasiado alta para tan escasos puestos de trabajo.

A pesar de ello, lo que se ha pretendido transmitir a lo largo de este trabajo es nuestra particular asimilación de las cinco competencias que aparecen desgranadas en el segundo capítulo de esta historia, al igual que su puesta en práctica. La mayoría de los contenidos señalados como los más relevantes de cada materia se corresponden en mayor o menor medida con lo acontecido en el aula (procesos de enseñanza-aprendizaje y perspectivas, aportaciones psicopedagógicas o estereotipos y prejuicios, entre otros). Nuestra concepción del buen docente se concibe desde una perspectiva que prima una metodología de carácter constructivista y activo y que han intentado ponerse de manifiesto en todos los trabajos que requiriesen un diseño creativo y propio, como los aquí comentados. Se puede decir que gracias a la experiencia hemos logrado contextualizar los aprendizajes teóricos y que, además, los hemos asimilado de cara a nuestra formación como docentes. Cada disciplina está marcada por unas metodologías y planteamientos de investigación propios y particulares que la diferencian del resto, y que la Didáctica depende de las disciplinas científicas al igual que dichas disciplinas dependen del marco de la Didáctica. El profesor de Ciencias Sociales debe

empaparse de ambos enfoques metodológicos para llegar a ser un buen docente, porque no solamente es necesario dominar tu disciplina base sino también adquirir las estrategias ideales para su trasposición en el ámbito de la educación.

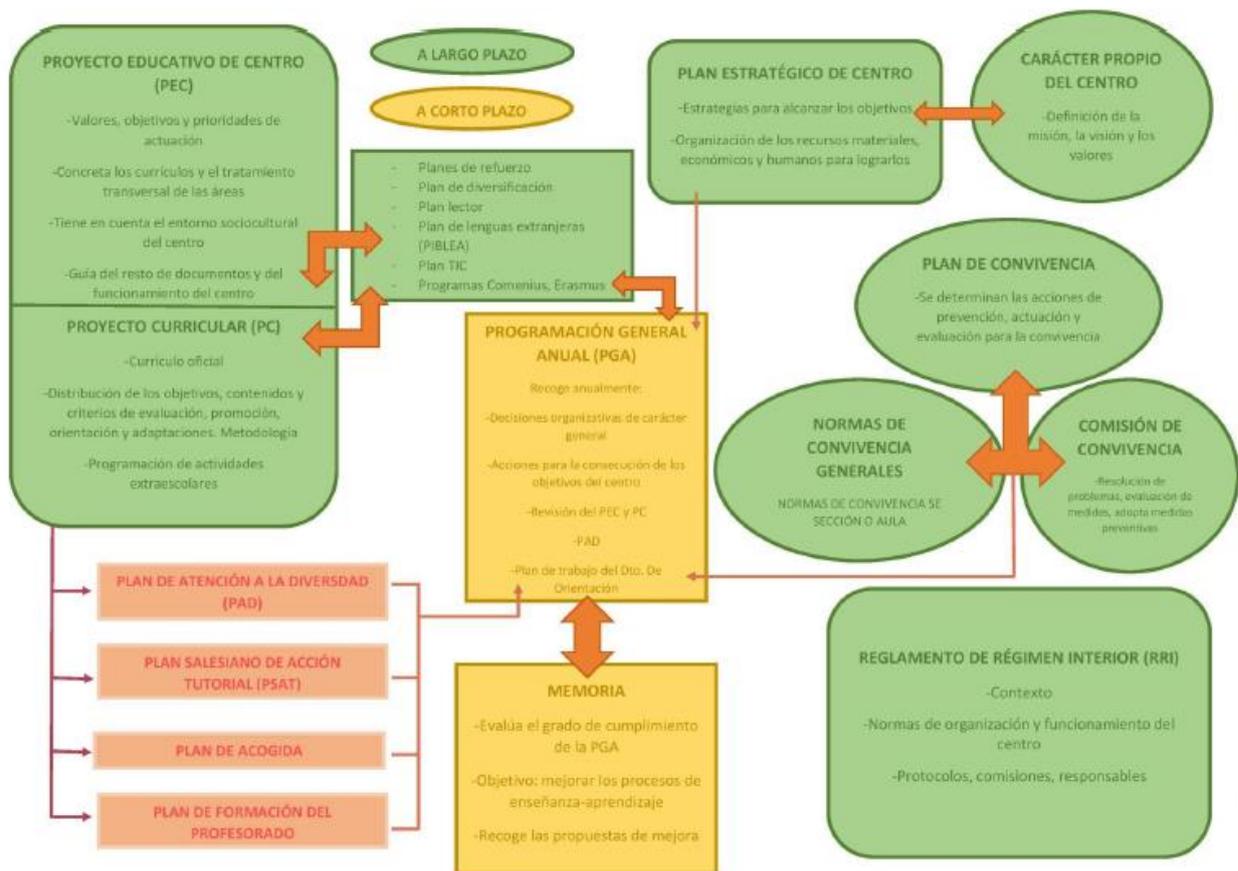
Los docentes del siglo XXI tienen la estricta necesidad de nutrirse y formarse continuamente para afrontar los nuevos retos que marca la sociedad y la comunidad educativa en su conjunto. Surge así una necesidad imperiosa de actualización permanente, ya que nos encontramos en un momento de aceleración constante en todos los ámbitos de la sociedad, desde la economía hasta la cultura, la comunicación o las tecnologías, que además marcan el devenir de nuestro tiempo. La educación, como principal agente de socialización humano, tiene la responsabilidad de adaptarse a estos nuevos retos sociales y de esforzarse por reivindicar su importancia en la sociedad y su prestigio. Los profesores debemos ser defensores de la integridad de la educación considerándola como bien social, al igual que debemos esforzarnos por su mejora constante, por su transformación y por su evolución hacia nuevas formas que garanticen una educación de calidad formativa que prima los valores fundamentales de tolerancia, solidaridad y respeto mutuo, indispensables para formar a las personas del futuro.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- MAREK, E., (2008), Why the Learning Cycle?, *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BENEJAM ARGIMBAU, P., (1999), “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- BERNAL AGUDO, J.L. (COORD.), CANO ESCORIAZA, J., JORENZO LACRUZ J., (2014), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, Mira Editores, Zaragoza.
- CARRETERO, M., (2011) “Comprensión y aprendizaje de la Historia”. In L. F. Rodríguez y N. García (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, 69-104. Cauhtémoc, México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education: An introduction of philosophy of education*. EE:UU: MacMillan.
- ELLIOTT, J (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes.
- FREINET, C., (1973), *Parábolas para una pedagogía popular*, Editorial Laia, Barcelona, 19-20.
- JONASSEN, D.H. y LAND, S.M. (2000). Prefacio. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pág. 3-4.
- MORALES, P. (2009). El profesor educador. *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Pág. 99-158.
- PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº5, Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes [on-line].
- TRIBÓ, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, nº 21.

7. ANEXO.

ORGANIGRAMA DE LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO SALESIANOS NUESTRA SEÑORA DEL PILAR



UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA

“LA GUERRA FRÍA (1945-1991)”

MÁSTER PROFESORADO SECUNDARIA
ESPECIALIDAD GEOGRAFÍA E HISTORIA

PATRICIA TARDÍO PERUGA

MAYO 2016

1. INTRODUCCIÓN.

La siguiente unidad didáctica se encuadra en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, cuya impartición tiene carácter troncal y obligatorio durante los cuatro cursos que engloba esta etapa educativa. Con carácter ordinario, la unidad está dirigida a alumnos de en torno a 15 y 16 años dependiendo de la trayectoria académica de cada alumno en particular, por lo que el profesor deberá tener muy en cuenta el desarrollo psico-cognitivo del egresado.

El marco legal hace referencia al Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, por el que se estableció el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y a la Orden del 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprobó el currículo de Educación Secundaria Obligatoria autorizándose su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón. También deben mencionarse los sucesivos niveles de concreción curricular (Proyecto Curricular del Centro y Programación General Anual de cada centro educativo).

1.1.Contexto del centro educativo y del aula.

El centro en el que nos encontramos es Salesianos Nuestra Señora del Pilar, un colegio concertado situado en Zaragoza y en el que se engloban prácticamente la totalidad de las etapas educativas, desde infantil y primaria hasta la Formación Profesional de Ciclos Formativos. El centro cuenta con unos 1.500 alumnos, de los que prácticamente la mitad componen el alumnado de Formación Profesional, punto fuerte de la Obra Salesiana. Por tanto se trata de un edificio de grandes dimensiones capaz de albergar a los más de un millar de alumnos que lo componen, junto con el equipo docente, administrativo y de servicios.

Cada curso de la Educación Secundaria está distribuido en dos grupos (A y B), y en el caso específico del cuarto curso nos encontramos con 31 alumnos en cada uno de ellos, junto a la ramificación de diversificación, según la todavía vigente LOE para los cursos pares, de la que se desligan 8 alumnos del grupo A, conformando un grupo ordinario de 23 alumnos. El grupo A, en el que se impartió la unidad aquí propuesta por consiguiente, engloba a un grupo heterogéneo formado por alumnos entre los que se incluye algún discente extranjero y dos alumnos que presentan problemas de absentismo escolar. Los

casos de absentismo no son numerosos en el centro, por lo que nos encontramos ante dos casos excepcionales. El clima del aula atestigua un comportamiento respetuoso hacia el profesorado y de confianza tanto de una parte como de otra, y en general puede decirse que se trata de alumnos que se encuentran dentro de los márgenes normales de edad, sin excesiva presencia de alumnos repetidores y con un bajo porcentaje de ACNEE (en el caso del grupo de diversificación, con dos alumnos), lo que hace que las medidas de atención a la diversidad sean tenidas muy en cuenta (diversidad metodológica, actividades diferenciadas y adaptaciones no significativas). Las clases se distribuyen a lo largo de la semana en tres días (martes, miércoles y viernes) de 11:05 a.m a 12:00 a.m y de 09:45 a.m a 10:35 a.m.

1.2.Descripción de la unidad.

Los acontecimientos históricos que se estudian en la unidad, la Guerra Fría, forman parte del acervo cultural fundamental para la comprensión del funcionamiento político, social, económico y cultural del mundo por ser el periodo de asentamiento de las bases de la actualidad.

Cronológicamente, la unidad comienza con la introducción exponiendo el significado del concepto de “Guerra Fría” y la consiguiente contextualización del periodo haciendo referencia al conflicto precedente, la Segunda Guerra Mundial, y sus consecuencias, que formarían parte del periodo que va a trabajarse. Debe hacerse hincapié en cómo se estructuró el mundo después de la contienda para entender el surgimiento de las primeras hostilidades entre los aliados, que movidos por sus propios intereses, acabaron formando dos grandes bloques antagónicos.

A continuación van a ir trabajándose con mayor profundidad cada uno de los bloques, el capitalista y la democracia liberal, y el “socialismo real” o comunismo, para proceder a una comprensión y un análisis de todo el periodo desde sus orígenes hasta su final con la desintegración de la Unión Soviética. La importancia de este estudio en profundidad recae en que consiste en una continua conexión con muchos de los sistemas y estructuras con los que nos encontramos actualmente, por lo que la historia va a trabajarse constantemente de forma transversal y como un conjunto sin un principio ni un final específico. Los alumnos deben llegar a reflexionar sobre la medida en que somos los herederos inmediatos de este periodo de la contemporaneidad y cómo fue construyéndose lo que conocemos a día de hoy.

La otra parte del tema se corresponde con los procesos de descolonización en Asia y en África y con los conflictos que acontecieron en el mundo en este periodo. Siguiendo el modelo de la transversalidad, cada hecho va relacionándose con su contexto para que el aprendizaje del alumnado sea comprensivo y significativo. Deben saber relacionar unos acontecimientos con otros y establecer conexiones y comparaciones combinando la ayuda del profesor con la autodidáctica, y sobre todo, comprender que la descolonización supuso el surgimiento del Tercer Mundo y puso fin a siglos de dependencia de una serie de territorios asolados por el yugo de las respectivas metrópolis. También es importante que entiendan que muchos de los conflictos que surgieron en este periodo todavía siguen vigentes en la actualidad, generando una visión global de la disciplina histórica y su importancia como materia clave de comprensión del presente.

2. OBJETIVOS.

2.1.Objetivos de la materia de Ciencias Sociales.

El planteamiento básico de los objetivos que plantea la asignatura aquí presente contribuye al desarrollo del alumno de forma intelectual, preparándolo a través de la formación para la adultez y su posterior vocación profesional, así como para dotarlo de conocimientos y habilidades indispensables para poner en práctica sus funciones sociales de forma responsable y coherente. Los objetivos que se presentan para esta materia y que ayudan al alumnado a adquirir las capacidades necesarias son:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.

7. Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.
8. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.2. Objetivos de la unidad.

1. Comprender las consecuencias más inmediatas de la Segunda Guerra Mundial para entender la formación de dos grandes bloques antagónicos a nivel mundial.

2. Analizar cada uno de los bloques en profundidad sabiendo establecer relaciones con el marco actual y comparaciones entre uno y otro tanto a nivel político como social, económico y cultural-ideológico.
3. Explicar y entender el contexto de la descolonización haciendo alusión a sus orígenes, al desarrollo de los conflictos independentistas y a la situación actual de las antiguas colonias europeas.
4. Saber identificar los personajes y hechos clave que movieron el curso del periodo y los giros y la evolución que vivió la Guerra Fría hasta asentar las bases del mundo actual y los sistemas democráticos y económicos actuales.
5. Conocer los conflictos que tuvieron lugar durante la Guerra Fría, desde su origen hasta su situación actual, provocados por los intereses entre dos grandes bloques que no llegaron a enfrentarse directamente sino a través de terceros países aprovechando la inestabilidad de su contexto.
6. Establecer relaciones o paralelismos con la actualidad más inmediata para que sean conscientes del mundo que les rodea y de su funcionamiento.
7. Interpretar documentación histórica mediante el análisis de fuentes primarias procedentes directamente de la época y la consecución del pensamiento crítico.
8. Descubrir algunos de los hitos del periodo de forma autodidacta y a través del trabajo colaborativo mediante la elaboración de pequeños trabajos de investigación histórica.

3. CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS.

La unidad didáctica aquí propuesta contribuirá al desarrollo de las siguientes competencias básicas entre el alumnado:

1. Competencia en comunicación lingüística. El alumno comprende el sentido de diversas fuentes históricas y es capaz de interpretar sus ideas más trascendentales, al igual que utiliza el vocabulario adecuado según la materia que se va a impartir tanto de forma escrita como oral.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. El alumno es capaz de comprender y analizar mapas históricos referentes a la situación del periodo y su desarrollo, y de interpretar los gráficos y leyendas de dichos mapas consultando diversidad de información.
3. Competencia digital. El alumno es capaz de buscar fuentes de información a través del medio digital y de manejar herramientas digitales para la construcción del conocimiento, así como el correcto uso de programas de texto y presentación de imágenes (PPT).
4. Competencia para aprender a aprender. El alumno sabe realizar análisis de textos e imágenes de forma rigurosa contextualizándolos en un tiempo y espacio determinados, organizar la información para interpretar las ideas principales que extraiga y aplicar estrategias para desarrollar el pensamiento crítico.
5. Competencias sociales y cívicas. El alumno manifiesta empatía por los acontecimientos históricos, comprendiendo la realidad histórica y expresando rechazo hacia los conflictos abogando por la defensa de los valores democráticos. Es capaz de aplicar el método del historiador a la hora de analizar fuentes primarias y extrae consecuencias y posibles soluciones ante los problemas que se le plantean, al igual que sabe expresar su opinión en clase respetando la del resto de sus compañeros.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. El alumno muestra iniciativa personal para realizar sencillos trabajos de investigación y es capaz de plantear retos cognitivos tratando de buscar soluciones o resolver problemas. Participa activamente en clase en los debates o preguntas abiertas que se generan y consulta el medio digital para reforzar sus conocimientos sobre el tema.

7. Conciencia y expresiones culturales. El alumno es capaz de analizar e interpretar imágenes características del periodo, dibujos satíricos y propagandistas de la época, así como contextualizarlos.

4. CONTENIDOS.

1. Conceptuales.

1. Introducción y contextualización.

- El concepto de “Guerra Fría” y sus diferencias con respecto al conflicto inmediatamente anterior: Segunda Guerra Mundial.
- La Europa de la segunda mitad del siglo XX. El marco europeo y mundial después del desastre de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias más inmediatas. La formación de los dos grandes bloques, la situación de Alemania después del nazismo y la desaparición de los fascismos (a excepción de España).

2. Los dos grandes bloques:

- El capitalismo y la democracia liberal: orígenes y desarrollo a nivel mundial, giros y cambios de la ideología capitalista. Estados Unidos: evolución interna y externa del bloque durante el periodo de Guerra Fría hasta la actualidad. Contexto económico, político y social. Conceptos: liberalismo, Bretton Woods, Plan Marshall, Doctrina Truman, OTAN, “Caza de Brujas”, segregación racial, neoliberalismo.
- Comunismo o socialismo real: orígenes y desarrollo, giros y cambios de la ideología comunista hasta el fin del periodo y su situación actual. La Unión Soviética: evolución interna y externa desde su formación hasta su desintegración y posterior implantación del modelo neoliberal capitalista. Contexto económico, político y social. Conceptos: *Manifiesto Comunista*, Revolución de Octubre, democracias populares, Plan Molotov, Kominform, COMECON, Pacto de Varsovia, desestalinización, nomenklatura, Primavera de Praga, la China de Mao, Perestroika, Muro de Berlín.

3. Descolonización:

- Concepto de “descolonización”: desde sus orígenes (haciendo alusión al colonialismo) hasta la proclamación de las independencias de las colonias asiáticas y africanas y la situación actual de ambos continentes. Ideología de los movimientos libertarios y sus líderes, formación del Tercer Mundo y la consolidación del “neocolonialismo”.
- Descolonización asiática (primera oleada 1945-1955): desde los primeros movimientos en Oriente Próximo y Extremo Oriente hasta la Conferencia de Bandung (1955).

- Descolonización de África (segunda oleada 1955-1965 y más): desde Bandung hasta bien entrados los años setenta del siglo XX y el movimiento “panafricanista”.
- 4. Los conflictos de la Guerra Fría: introducción con la guerra de Corea (orígenes, desarrollo, consecuencias inmediatas y situación actual). Guerra de los Misiles de Cuba, conflictos árabe-israelí, guerra de Vietnam y guerra de Afganistán (orígenes, desarrollo, consecuencias y situación actual).

2. Procedimentales.

1. Desarrollar un método de análisis de textos históricos y mapas que expliquen la situación del periodo de Guerra Fría.
2. Interpretar imágenes satíricas, propagandísticas y de la época de los diversos acontecimientos que iban acaeciendo durante el periodo.
3. Analizar las repercusiones de la Guerra Fría a nivel mundial hasta la actualidad y el asentamiento de las bases de los sistemas y procesos actuales.
4. Comparar ambos bloques y comprenderlos en profundidad estableciendo conexiones con el presente e identificar los respectivos intereses de cada uno de ellos.
5. Desarrollar las capacidades de indagación histórica realizando un trabajo de investigación sobre los diversos conflictos del periodo.
6. Elaboración de hipótesis, preguntas abiertas, debates y búsqueda de posibles soluciones a los problemas que se plantean fomentando el pensamiento crítico-histórico del alumnado.

3. Actitudinales.

1. Despertar el interés de los alumnos por los procesos de transformación históricos y desarrollar empatía hacia la disciplina histórica y el trabajo del historiador.
2. Fomentar el pensamiento crítico mediante el análisis objetivo y subjetivo por medio de hipótesis de los acontecimientos del periodo a estudiar.
3. Valorar de forma adecuada las repercusiones y consecuencias que comporta la defensa de unos intereses propios por parte de una potencia determinada.
4. Consolidar el respeto, la tolerancia y el interés por otras culturas y otros sistemas de pensamiento distintos de los occidentales.

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.

La metodología que se propone para esta unidad didáctica se centra en el aprendizaje significativo a través del descubrimiento y la adquisición de nuevos conocimientos nunca antes vistos. Mediante la combinación entre la exposición del profesor, el trabajo colaborativo y el trabajo autodidacta y de indagación basado en los conocimientos previos del alumnado, se pretende que los aprendizajes sean significativos, autónomos y funcionales. Teniendo en cuenta el nivel de los alumnos (cuarto de ESO) el profesor aplicará distintas estrategias para consolidar la adquisición del conocimiento, desarrollando la capacidad hipotético-deductiva por medio de preguntas abiertas y pequeños debates, interactuando constantemente con el alumnado y dejando que éste desarrolle su capacidad creativa e indagatoria de forma personal. Por tanto, se prima una metodología activa en la que el profesor interactúa con sus alumnos mediante la discusión sobre distintos temas y debates, y de descubrimiento a través del trabajo colaborativo y autodidacta de los alumnos. Hay que tener en cuenta que debe generarse un gusto por el saber y despertar las curiosidades que van surgiendo en el alumnado y que sirven para desarrollar el interés por la disciplina histórica y la materia de Ciencias Sociales.

La principal orientación didáctica que se propone debido a la naturaleza del tema es la transversalidad, la comparación y la conexión entre unos acontecimientos y otros en su propio contexto y con la actualidad, por ser el periodo de asentamiento de las bases del presente. También se tendrá en cuenta la ordenación cronológica de los acontecimientos debido a la complejidad de algunos de los hechos que se nos presentan. El tema gira en torno a la idea de “hegemonía mundial” y la puja de los dos grandes sistemas del momento que sobrevivieron a la Segunda Guerra Mundial, por lo que las actividades que se plantean están enfocadas en torno a ese concepto, adaptadas al contexto del aula y al nivel de los alumnos. Las dinámicas incluyen principalmente la utilización de imágenes satíricas y de la época que encierren en sí el significado de dicho concepto y que expliquen visualmente cada acontecimiento que vaya trabajándose del periodo.

6. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN.

La unidad didáctica se impartirá durante las dos semanas más una sesión (siete sesiones) que siguen a las vacaciones de Semana Santa y se corresponde con la unidad diez del libro de texto de Ciencias Sociales (editorial Edebé), posterior al tema de la Segunda Guerra Mundial.

Las actividades que van a evaluarse consisten en una combinación de trabajo individual y colaborativo para observar el trabajo tanto personal como grupal de toda la clase, las cuales se corregirán en base a rúbricas que atestigüen las habilidades y capacidades de redacción, expresión oral y escrita y de comprensión y análisis de cada una de ellas. Junto a ellas se encuadran una serie de preguntas abiertas no evaluables pero que demuestran al profesor la progresiva adquisición de los conocimientos necesarios por parte del alumno, al igual que pequeñas interpretaciones de imágenes satíricas y propagandísticas que fomenten el espíritu y pensamiento crítico del alumnado. Las actividades propuestas son:

1. Trabajo individual⁴: análisis de dos documentos históricos pertenecientes a 1947, momento a partir del cual la tensión y el antagonismo entre los dos grandes bloques era palpable. Los alumnos deben contextualizar ambos textos, extraer las ideas principales y comentarlas estableciendo una comparativa de ambos explicando el funcionamiento de la propaganda política de la época. Para la elaboración el profesor les entrega una ficha con las pautas a seguir, el valor del ejercicio (hasta 2'75 puntos de la nota final) y lo que se evaluará. Los textos:
 - Fragmento del discurso de Truman del 11 de marzo de 1947.
 - Fragmento de un informe soviético de la época de Jdanov de 1947.

Objetivos:

- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la capacidad de análisis e interpretación de fuentes primarias de carácter histórico.
- Explicar y entender el contexto histórico en el que se encuadra la actividad y saber extraer y redactar de forma coherente las ideas principales de un texto.

⁴ Anexo II, pág.18.

2. Trabajo colaborativo: trabajo de indagación histórica sobre cada uno de los conflictos de la Guerra Fría, los que se encargarán de estudiar de forma autodidacta. El profesor divide la clase en cuatro grupos de 5 o 6 componentes cada uno que deberán trabajar en clase mediante la búsqueda y selección de información y en casa. Cada grupo expondrá oralmente su trabajo siguiendo cada una de las partes establecidas y apoyados por una presentación de Power Point o *Prezi*. El trabajo valdrá hasta 6'75 puntos de la nota final y constará de las siguientes partes:

- Introducción (origen y antecedentes del conflicto).
- Desarrollo del conflicto.
- Conclusiones y repercusiones.
- Bibliografía.

Los conflictos que trabajarán son: Guerras Árabe-Israelíes, Crisis de los Misiles de Cuba, Guerra de Afganistán y Guerra de Vietnam.

Objetivos:

- Capacitar a los alumnos para trabajar en equipo e integrar al conjunto del grupo-clase en el contexto del aula.
- Mejorar las habilidades comunicativas y la expresión oral del alumnado.
- Empatizar a los alumnos con el trabajo de indagación del historiador mediante el manejo de fuentes primarias y secundarias y la selección e interpretación de la información histórica.

- **Secuenciación:**

1ª sesión: evaluación previa, introducción y contextualización (50').

- Presentación de la unidad y lo que va a trabajarse. Pregunta abierta para evaluar conocimientos previos: ¿qué es el concepto de “Guerra Fría”? (10').
- Explicación del profesor de la organización de las dos semanas (métodos de evaluación: análisis de textos históricos y trabajo de investigación en grupo, consolidación de los grupos y repartición de los temas de trabajo) (15-20').

- Explicación del profesor mediante el apoyo de un Power Point de la introducción al tema y su contextualización (10-15').
- Análisis en grupo de una imagen satírica: Truman y Stalin, el equilibrio de fuerzas y la guerra dialéctica⁵ (10').

2ª sesión: profundización, comparativa y transversalidad (50').

- Breve repaso en grupo de lo visto el día anterior (5-10').
- Explicación del profesor, apoyado por PPT, del siguiente punto del tema: el bloque capitalista y la democracia liberal. Realización de preguntas abiertas y pequeño análisis de imágenes satíricas (20').
- Comenzamos con los trabajos de investigación dividiendo la clase en los grupos ya formados (búsqueda de información y resolución de dudas) (20').

3ª sesión: profundización, comparativa, análisis y consolidación (50').

- Resolución de posibles dudas (5').
- Explicación del profesor del siguiente punto: el bloque comunista y el socialismo real. Visualización del tratado del *Manifiesto Comunista* para establecer los primeros contactos con las fuentes históricas (20').
- Explicación del trabajo individual: análisis de textos históricos. Introducción al trabajo con fuentes primarias y exposición sobre cómo deben realizar el análisis (15').
- Siguen con el trabajo de investigación en grupo trayendo la documentación a clase y utilizando los ordenadores portátiles disponibles en el centro (10').

4ª sesión: comparación y conexión (50').

- Entrega del análisis de los textos históricos.
- Resolución de dudas de todo lo trabajado y reflexión (10').
- Explicación del profesor del siguiente punto del tema: la descolonización, primera oleada (Asia, 1945-1955) y profundización mayor en el caso de la India (imágenes de Nehru y Jinnah) e Indochina (Ho Chi Minh) (20').
- Continuación con los trabajos en grupo de indagación histórica (15-20').

⁵ Anexo I, pág. 18.

5ª sesión: comparación, conexión y consolidación (50').

- Resolución de dudas sobre lo explicado el día anterior (5-10').
- Explicación del profesor del siguiente punto: la descolonización, segunda oleada (1955-1965 y más) (20').
- Culminación de los trabajos de investigación y resolución de las últimas dudas (20').

6ª y 7ª sesión: resolución, indagación y aplicación de conocimientos (50' cada una).

- Exposición de cada uno de los grupos del trabajo de investigación con una presentación en PPT y debates y preguntas abiertas sobre cada uno de ellos hechas tanto por el profesor como por los alumnos, que van dirigiendo al grupo-clase.

7ª sesión: evaluación.

- Al finalizar la clase el profesor expondrá las notas finales de cada trabajo y la media total contando el análisis de los textos, el trabajo en grupo y la actitud (10').

7. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

La evaluación será formativa, continua, individual e integral, teniéndose en cuenta la progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno y del grupo en general. Con carácter específico, se seguirán los siguientes criterios:

1. La actitud en clase y el carácter participativo del grupo y de cada alumno en particular, y en los trabajos en grupo que deberán realizar.
2. La capacidad de redacción y coherencia escrita y utilización adecuada del vocabulario específico del tema, la expresión oral y la limpieza en los trabajos.
3. Identificar los antecedentes y orígenes de este periodo de tensión, su desarrollo en particular y ser capaces de establecer comparativas y conexiones con la actualidad y con otros fenómenos similares de la Historia. Explicar, así mismo, los elementos de cambio y permanencia durante la Guerra Fría con respecto a épocas anteriores y posteriores.
4. Comprender la diversidad social y cultural del mundo actual como consecuencia de este periodo y de otros momentos de la Historia.
5. Aprender a estudiar los conocimientos históricos de forma transversal relacionándolos unos con otros, evitando la excesiva fragmentación característica del libro de texto.
6. Utilizar de forma correcta los procedimientos básicos de aprendizaje y del tratamiento de la información, con especial atención en la correcta ubicación espacio-temporal del periodo trabajado.

La evaluación tendrá en cuenta:

- Trabajo individual: 2'75 puntos máximo.
- Trabajo en grupo: 6'75 puntos máximo.
- Actitud: 0'5 puntos máximo.

El instrumento de evaluación a utilizar será una rúbrica y se seguirá el siguiente modelo:

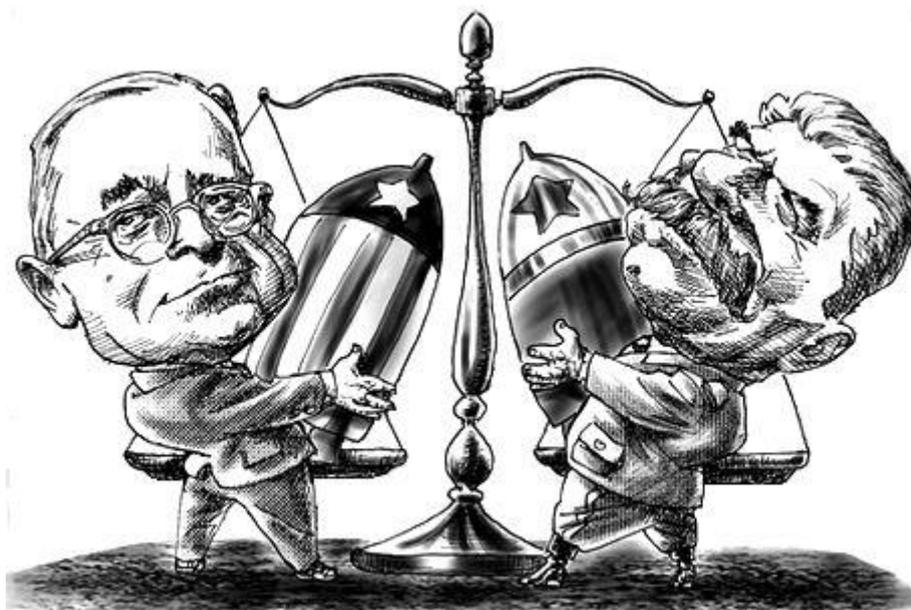
Insuficiente (1-4)	Suficiente/bien (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
<p>Reconoce con mucha dificultad el tiempo histórico sólo a partir de las fuentes más simples y sitúa, siguiendo modelos, algunos periodos, hechos y procesos relevantes de la H.² Contemporánea y Actual del mundo, Europa, España y Canarias en mapas muy sencillos y ejes cronológicos básicos. Distingue, únicamente en las ocasiones más evidentes, las nociones de simultaneidad, cambio y transición histórica</p>	<p>Reconoce el tiempo histórico en fuentes sencillas y sitúa de forma genérica los principales períodos, algunos hechos y los procesos fundamentales de la H.² Contemporánea y Actual del mundo, Europa, España y Canarias en mapas y ejes cronológicos. Explica con vocabulario propio las nociones de simultaneidad, cambio y transición histórica y las utiliza para referirse a dichos fenómenos.</p>	<p>Reconoce autónomamente el tiempo histórico en diversas fuentes y sitúa de manera precisa períodos, hechos y procesos relevantes de la H.² Contemporánea y Actual del mundo, Europa, España y Canarias en mapas y ejes cronológicos. Extrae conclusiones generales para integrar esta información y explicar con vocabulario adecuado las nociones de simultaneidad, cambio y transición histórica distinguiendo entre los aspectos relevantes y los menos importantes.</p>	<p>Reconoce autónomamente el tiempo histórico en fuentes con un cierto grado de complejidad y sitúa de manera precisa períodos, hechos y procesos relevantes de la H.² Contemporánea y Actual del mundo. Extrae conclusiones para integrar fácilmente esta información y explicar con vocabulario riguroso las nociones de simultaneidad, cambio y transición histórica distinguiendo entre los aspectos relevantes y los menos importantes.</p>

8. MEDIDAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La atención a la diversidad también será tenida en cuenta si se precisase en el grupo-aula mediante la elaboración de adaptaciones curriculares no significativas (para el caso de algún alumno extranjero con dificultades lingüísticas y comunicativas) o casos de TDAH o ACNEE, para los que las adaptaciones ya serían de carácter significativo, junto a otras posibles dificultades que alterasen el desarrollo ordinario de cualquier alumno.

ANEXO

- (I) Análisis en clase y de forma grupal de la imagen satírica (no evaluable):
 - ¿Qué personajes aparecen caricaturizados y qué dos fuerzas del momento representan?
 - ¿Qué significado creéis que esconden los misiles nucleares y la balanza que aparece al fondo?



- (II) Plantilla del análisis de fuentes primarias: dos textos de 1947.

ANÁLISIS DE TEXTOS HISTÓRICOS

Las **fuentes históricas** son todo tipo de informaciones, documentos e incluso materiales que han quedado como vestigios del pasado y que permiten a los historiadores su reconstrucción. Las fuentes pueden clasificarse en **primarias** (aquellas que proceden directamente de la época en la que fueron elaboradas, como por ejemplo un periódico de la época, un discurso o una máscara de gas de la Segunda Guerra Mundial) o **secundarias** (suelen ser recopilaciones que hablan de un acontecimiento del

pasado pero que fueron elaboradas en épocas posteriores a él, como por ejemplo las memorias o los manuales de Historia).

A continuación tenemos dos fragmentos pertenecientes a dos fuentes primarias procedentes de los inicios de la Guerra Fría. **Lee cada uno de los textos y sitúalos en su contexto, elaborando un análisis de las ideas principales que expresen y haciendo una comparativa entre cada uno de ellos.** Ambos forman parte de la propaganda que cada uno de los bloques inició para desprestigiarse entre sí. Pasos a seguir:

1. **Contextualiza**, de manera resumida, ambos fragmentos hablando de la época de la que proceden (1947 y el comienzo de la Guerra Fría, la situación de tensión y la ruptura definitiva del panorama europeo y mundial en dos grandes bloques).
2. **Introduce**, de forma general, cada uno de los bloques y habla, en pocas líneas, de la ideología que defendía cada uno de ellos (democracia liberal vs. Comunismo).
3. **Extrae** las ideas principales de cada texto y analízalas.
4. **Compara** ambos textos y expone, de manera resumida, de qué manera utilizaban la propaganda y los discursos políticos para atacarse mutuamente.

Valoraré: la capacidad de redacción, la buena ortografía, la coherencia en el texto y una presentación limpia. (Las faltas descontarán hasta 0,20 pts. de la nota final).

NOTA: la entrega será por escrito (impreso a ordenador o a mano) el martes 12 de abril en horario de clase y valdrá hasta 2'75 puntos de la nota final. Extensión: máximo dos folios.

Cada nación tiene que escoger entre dos formas de vida opuestas (...). Una se basa en la voluntad de la mayoría y se caracteriza por sus instituciones libres, por un gobierno representativo, por elecciones libres, por la garantía de querer mantener las libertades individuales y por la ausencia de cualquier opresión política (...). La otra se basa en la voluntad de una minoría impuesta por la fuerza a la mayoría. Se basa en el terror y en la opresión, tiene una prensa y una radio controladas, unas elecciones trucadas y supresión de las libertades personales (...).

Discurso de Truman, 11 de marzo de 1947.

Al finalizar la guerra se han puesto de manifiesto las dos principales direcciones de la política internacional, que corresponden a la división en dos campos principales de las fuerzas políticas que hoy en día operan en el mundo: el campo antiimperialista y democrático y el campo imperialista. Estados Unidos es la principal fuerza dirigente del campo imperialista. (...) La URSS y los países de la nueva democracia son la base del campo antiimperialista.

Informe soviético, 1947.

- (III) Power Point utilizado en clase como apoyo a las exposiciones de cada sesión.

LA GUERRA FRÍA

EL CONCEPTO E INTRODUCCIÓN

- Después de la Segunda Guerra Mundial...
- Las potencias vencedoras: habían "salvaguardado" la democracia frente al fantasma del totalitarismo generando un nuevo orden mundial. Europa quedó destrizada tras la guerra.

- Bombardeo de Hamburgo durante la Segunda Guerra Mundial, julio de 1943, (RAF-USAAF)

- Diferencias ideológicas: Socialismo vs. Liberalismo. Esto generó las primeras tensiones y la ruptura definitiva entre ambas potencias, que movidas por sus propios intereses, se consagraron en dos bloques antagónicos.
- Para ganar influencia (1947): Plan Marshall vs. Kominform.

- Alemania y su capital, en concreto, quedó dividida en cuatro áreas de influencia: Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y la URSS.
- Primeras tensiones: los aliados occidentales deciden unirse de forma federada. La URSS responde con el famoso Bloqueo de Berlín (1948).

Bloqueo de Berlín en 1948



• Consecuencias: creación de la República Federal Alemana y la República Democrática Alemana (1949).



• División del mundo y conversión del Telón de Acero en una realidad con la construcción del Muro de Berlín, símbolo del periodo (RDA, 1961).



• Comienza la puja por la hegemonía mundial. Alemania se convierte en el microcosmos de la situación de un mundo caracterizado por la bipolaridad de las dos superpotencias.

• Oriente y Occidente se encarnan en una guerra dialéctica que estuvo vigente durante más de cuarenta años. Una lucha entre dos sistemas que buscarán hacerse con la soberanía mundial: el capitalismo y el comunismo.

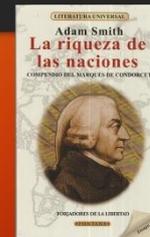


Harry Truman and Iósif Stalin, "la carrera armamentística".

Los dos bloques. Un mundo de contradicciones.

• Occidente y las democracias liberales.

Estados Unidos: se sobrepone como gran potencia mundial, heredera de la tradición liberal-económica del siglo XIX (*laissez-faire*).

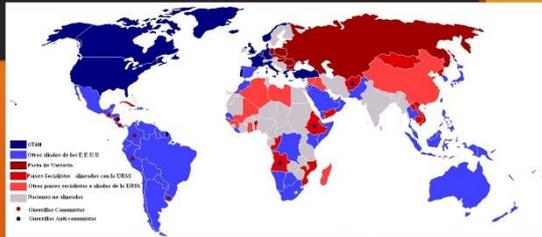
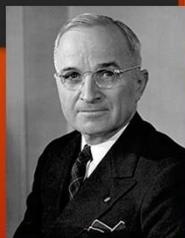


• EE.UU había demostrado su poderío al finalizar la IIGM. Había conseguido salir de la crisis de los años treinta, después del Crack del 29, y su economía estaba en pleno auge.

• Creación de un orden económico liberal:
-Fin del proteccionismo.
-Puja por el librecambismo.
(Bretton Woods : el FMI y el Banco Mundial, 1944).



• Este país, a la altura de 1947, inició una política de contención del Comunismo (Doctrina Truman, Plan Marshall).
• Se valió de toda una serie de alianzas militares para contrarrestar el poder soviético: OTAN (1949). La respuesta soviética fue el Pacto de Varsovia (1955).



La OTAN y el Pacto de Varsovia

• Gobiernos (tendencia conservadora y anticomunista):
• Truman: Doctrina Truman y política de contención.
• Años cincuenta: senador McCarthy y la "Caza de Brujas".



• Eisenhower: persiste la obsesión por frenar el Comunismo.

• Kennedy: en política interior puso en marcha mecanismos contra la segregación racial.



El problema de la segregación racial



- L. Johnson: Ley de Derechos Civiles, Martin Luther King vs Black Panthers, Black Muslims.
- Nixon: fin de la guerra de Vietnam.



- Hacia el final: el capitalismo entra en crisis (años 70) y se recrudecen las relaciones en la época de Reagan (años 80).
- Triunfo definitivo del Neoliberalismo.



Imágenes satíricas del sistema neoliberal



- El bloque soviético.
- La URSS contaba con una tradición político-económica que había nacido en el siglo XIX de la mano de los alemanes Marx y Engels (*Manifiesto Comunista*).
- Su origen se encuentra en la Revolución de Octubre, y en las políticas de Lenin, uno de sus líderes por antonomasia.



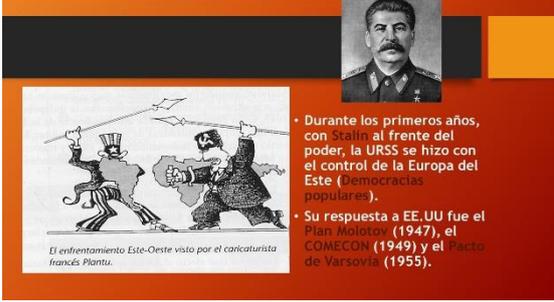
- Su discurso ideológico establecía que la URSS era *el bastión de la política antifascista y antiimperialista de los países que habían escapado al control del imperialismo anglo-americano* (Kinder y Hilgmann, 1996).



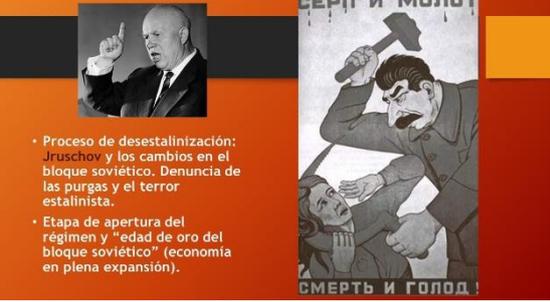
La Unión Soviética a la altura de 1945



- Para contrarrestar el avance del Oeste, la URSS estableció desde el principio una estrategia de confrontación y de consolidación, haciéndose fuerte en su área de influencia aprovechando la debilidad de Europa tras la II Guerra Mundial.



- Durante los primeros años, con Stalin al frente del poder, la URSS se hizo con el control de la Europa del Este (Democracias populares).
- Su respuesta a EE.UU fue el Plan Molotov (1947), el COMECON (1949) y el Pacto de Varsovia (1955).



- Proceso de desestalinización: Jruschov y los cambios en el bloque soviético. Denuncia de las purgas y el terror estalinista.
- Etapa de apertura del régimen y "edad de oro del bloque soviético" (economía en plena expansión).



- El inicio del estancamiento: Brezhnev y su apoyo a la Nomenklatura.
- Esa situación de apertura y "debilidad" provocó las primeras contestaciones al control soviético en Europa: Primavera del Trigo (1968) e Invasión de Checoslovaquia.



- Extremo Oriente: la China de Mao (a partir de 1949).
- Después de librarse de la invasión japonesa, China se debatía entre el acercamiento al capitalismo o al comunismo soviético, lo que acabó en una guerra civil (1946-49).
- Los comunistas vencieron y se instauró la República Popular China, un país socialista.



- Tras la muerte de Stalin, China rompe su alianza con la URSS denunciando el aperturismo de la época de Jruschov.
- Revolución Cultural (años sesenta) y triunfo del socialismo en todo el país.



- Hacia el final de la URSS:
 - El bloque soviético había entrado en una profunda crisis económica e ideológica. Poco había cambiado desde sus inicios en los años veinte.



- Gorbachov y la Perestroika (años ochenta), un plan de reformas económicas, sociales y políticas que no supo solventar la crisis.
- Los problemas internos del bloque soviético provocaron, finalmente, la definitiva desintegración de la URSS (1991).



Las crónicas de la época hablan del fin del bloque soviético



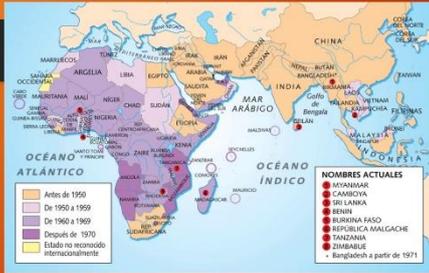
La caída del "Muro de la Discordia", símbolo del final de la bipolaridad mundial (Berlín, 1989).

La Descolonización

- Después de la Segunda Guerra Mundial...

...Los primeros movimientos nacionalistas y la situación de tensión mundial favorecieron el germen del proceso descolonizador.





El mundo en época de la descolonización



- Se crean los primeros movimientos y partidos nacionalistas cuya aspiración era la "modernización" u "occidentalización" de sus pueblos para sacarlos de la dependencia.
- Surgieron así los primeros líderes en Asia y África.



- Tanto Estados Unidos como la Unión Soviética apoyaron los movimientos de liberación para extender su influencia. La URSS quería ampliar el sistema socialista mundial y se presentaba como el paladín del anticolonialismo. EE.UU., por su parte, optaba por apoyar a los europeos allí donde había movimientos inspirados en el comunismo (Indochina o Malasia).



- La ONU apoyó desde el principio el proceso de emancipación de los pueblos, confirmándolo con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948).



PROYECTO DE INNOVACIÓN: LA “GUERRA FRÍA”

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en
Geografía e Historia



JUNIO DE 2016
PATRICIA TARDÍO PERUGA
Especialidad Historia, Geografía e Historia del Arte

Índice

1. Introducción.....	62
2. Estado de la cuestión y contexto teórico del estudio.....	63
3. Presentación del problema objeto de estudio.....	67
3.1. Análisis del concepto.....	67
3.2. Hipótesis que quieren estudiarse a través de este concepto.....	71
4. Metodología y fases de la investigación.....	72
5. Presentación de resultados.....	78
5.1. Relato sintético de la aplicación práctica.....	78
5.2. Exposición del análisis de la información extraída.....	80
5.3. Representación gráfica de los resultados.....	83
6. Discusión de resultados y conclusiones.....	87
6.1. Interpretación de los datos expuestos en los resultados.....	87
6.2. Relevancia y transferibilidad de la experiencia realizada.....	91
7. Bibliografía.....	94

Introducción.

El presente proyecto de innovación e investigación educativa consiste en el estudio de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a través del concepto clave sobre el que se asienta la unidad diez del libro de texto: la Guerra Fría. El proyecto se llevó a cabo en el centro educativo Salesianos Nuestra Señora del Pilar en el cuarto curso de Educación Secundaria, concretamente, en el grupo A, compuesto por un total de 23 alumnos, ya que ocho de sus componentes forman parte de la ramificación de Diversificación y se desglosan del grupo en materias troncales como Ciencias Sociales.

Su aplicación práctica se realizó progresivamente durante dos sesiones al mismo tiempo que trabajábamos los contenidos clave de la unidad didáctica que diseñé para tal, durante el mes de abril de 2016. El contenido en sí, en consecuencia, se adaptó al nivel del grupo (alumnos de entre 15 y 16 años), lo que me dio la ventaja de poder ampliar lo que aparecía en el libro de texto y estudiar la materia con un nivel por encima del que presentaba la clase, es decir, con un nivel de bachillerato.

El concepto base sobre el que trabajé en profundidad con el grupo fue el de “Guerra Fría”, no desde su dimensión de acontecimiento y de sucesión de acontecimientos histórico-temporales y espaciales, sino desde sus dimensiones de “conflicto indirecto”, de “tensión” y de “puja por la hegemonía mundial”. Por tanto, el objeto principal fue estudiar lo que fue la Guerra Fría en sí a través de una serie de dimensiones que iré desgranando a lo largo del proyecto, al mismo tiempo que analizamos la sucesión de acontecimientos que tuvieron lugar dentro de la coyuntura histórica y que influyeron directamente en el trascurso del periodo de asentamiento de las bases del presente. Todo ello teniendo como premisa la adquisición por parte de los alumnos de un aprendizaje significativo del periodo y de lo que supuso, desde sus orígenes hasta su finalización, por medio de la identificación e interconexión progresiva de los distintos hitos que lo componen.

Estado de la cuestión y contexto teórico del estudio.

Sobre el **estado de la cuestión**, las primeras teorías que atendían el ámbito del aprendizaje y la enseñanza procedían del campo de la psicología, cuando en los años sesenta y setenta, importantes autores como Piaget hablaron de que para que se produzca ese proceso de aprendizaje no solamente debe recibirse instrucción sino que "lo que un sujeto puede aprender depende de su desarrollo cognitivo"⁶. En el caso del aprendizaje de las Ciencias Sociales, este hecho presenta una mayor dificultad ya que para su profundización se necesita haber adquirido el pensamiento formal, lo que suele producirse en torno a los 15 o 16 años tal y como apuntan los psicólogos especialistas en este ámbito. Junto a esto se confirma el hecho de que los alumnos evidencien una comprensión de los conceptos históricos de carácter limitado, llegando a concepciones erróneas o superficiales de los mismos que además se integran en sus esquemas socio-cognitivos, lo que el docente debe tratar de explicitar y reestructurar para que se genere un aprendizaje significativo de la materia⁷.

A pesar de estas barreras, el aprendizaje de la Historia, de esa "forma de conocimiento", puede realizarse por medio de otro tipo de metodologías distintas a las utilizadas por otras materias. A partir de una serie de investigaciones se ha puesto de manifiesto la necesidad de transformar el aprendizaje de la disciplina histórica para que responda a las necesidades del mundo actual, pasando de una metodología expositiva que considera al alumno como un sujeto pasivo, teoría defendida por psicólogos como Skinner, a un modelo de aprendizaje significativo a través del trabajo progresivo de una serie de conceptos clave de carácter interdisciplinar y transversal que engloben el conjunto de disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales.

El trabajo con conceptos clave ha generado multitud de estudios que llevan en boga desde los años ochenta del pasado siglo, aproximadamente, cuando muchos

⁶ CARRETERO, M. y LIMÓN, M., (1993) Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, *Infancia y aprendizaje*, 153-167, p.155.

⁷ CARRETERO, M., (2011) Comprensión y aprendizaje de la Historia. In L. F. Rodríguez y N. García (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, 69-104. Cauhtémoc, México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

docentes del ámbito de las Ciencias Sociales comenzaron a cuestionarse su metodología de enseñanza y a elaborar trabajos sobre esta nueva forma de abordar la materia científico-social, la que además presentará una necesaria y constante conexión con el presente y su funcionamiento.

Si la premisa principal es conseguir que el alumnado alcance un aprendizaje significativo en cuanto a contenidos sociales, el objetivo, además, sería integrar a los estudiantes dentro del ámbito de la investigación histórica del pasado, es decir, aplicar el método del historiador en el aula. El problema del estudio de la Historia y de las Ciencias Sociales en su conjunto es la exclusión a la que los estudiantes se ven sometidos con respecto a la comunidad de historiadores, ya que los trabajos de gentes profesionales sobre la disciplina histórica están fuera del alcance de los alumnos debido, sobre todo, al tecnicismo de su vocabulario y a la carencia de comprensión de los contextos históricos por parte del alumnado. Lo que se pretende es que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia puedan concebirse “en torno a las cuestiones relevantes para los propios estudiantes sobre su propia cultura y experiencia”, teniendo siempre en cuenta la zona de desarrollo próximo y las preconcepciones, “una investigación sobre el pasado que se interroga sobre sus raíces y teoriza sobre su legado e importancia para el presente”⁸. Por tanto, este tipo de planteamientos suponen una historia constructora de sentido, transformando la clase en una comunidad de indagación similar a la comunidad de historiadores.

El problema ante estas propuestas tan innovadoras es la propia situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos. Actualmente sigue primando la metodología de carácter expositivo a la hora de enseñar los contenidos sociales, ya que como apuntan Richard Paul y Linda Elder, “la mayoría de los profesores y estudiantes se aproximan al contenido, no como un modo de pensar, no como un sistema para pensar, o incluso un sistema de pensamiento, sino como una secuencia de cosas para ser rutinariamente “cubiertas” y memorizadas”⁹.

⁸ SEIXAS, P., (1993), *The community of inquiry as a basics for knowledge and learning: The case of history*. American Educational Research Journal, 30, 305-324, p.314.

⁹ PAUL, R., y ELDER, L., (1995), *Critical Thinking: Content is thinking/thinking is content*. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35, p.35.

A pesar del avance de los últimos años en investigaciones de este tipo, en *Learning-Cycle* y en el aprendizaje por conceptos, el camino de la transformación de las Ciencias Sociales y su estudio es todavía largo en gran medida. La misión de esta disciplina, al igual que del propio contexto educativo, es la socialización, que se consigue precisamente a través del trabajo de contenidos sociales, y la adquisición de un pensamiento crítico que otorgue a los alumnos las claves necesarias para comprender el mundo que les rodea a través de aprendizajes significativos que tengan en cuenta sus preconcepciones y que apliquen metodologías por descubrimiento próximas al Constructivismo. Esta es la premisa sobre la que se ha tejido este proyecto de innovación docente, concretamente, sobre el aprendizaje de contenidos sociales que conecten el pasado con el presente y que permitan al alumno concebir el tiempo histórico desde su dimensión cronológica, multicausal, de interacción e interconexión y de sucesión de hechos y acontecimientos, y lo hagan partícipe directo de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al **contexto teórico del estudio**, todo lo expuesto con anterioridad fue tenido en cuenta a la hora de trabajar el concepto clave de “Guerra Fría”. Antes de ahondar en la profundidad de la materia, fue necesaria una previa contextualización del marco en el que íbamos a movernos a través de una evaluación diagnóstica que me permitiese evaluar las preconcepciones que el grupo tenía sobre el concepto en sí. Antes de nada tuve que aclarar que no quería que me enumerasen los acontecimientos que acaecieron durante el periodo, sino un primer acercamiento a lo que encierra el concepto de “fría” si lo comparábamos con el conflicto precedente, la Segunda Guerra Mundial. Se trató de estudiar progresivamente esas posibles dimensiones en las que íbamos a trabajar el conflicto y que se especificarán más adelante.

El método en el que me centré es el aprendizaje por conceptos o *Learning Cycle*, intentando facilitar ese proceso progresivo de razonamiento partiendo desde lo simple hacia lo abstracto del concepto que trabajé y siguiendo una serie de fases en las que se fue dividiendo el aprendizaje y se fueron trabajando las distintas dimensiones histórico-temporales. La edad y el contexto del aula me permitieron realizar un trabajo riguroso y sin dificultades, puesto que el nivel de los alumnos era de notable en la mayoría de los casos.

Además, otro de los aspectos que introduje fue el trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias que atestiguaran las distintas dimensiones en las que se dividió la “Guerra Fría”. El grupo no había trabajado hasta la fecha con fuentes históricas, por lo que fue necesaria una pequeña y sencilla introducción sobre lo que son las fuentes y su clasificación. El trabajo con las fuentes fue dirigido por el docente y deja constancia de los resultados del proyecto a través de una serie de pautas o preguntas abiertas propuestas por el profesor.

El concepto fue trabajado mientras se iba desgranando la unidad didáctica, interconectando en todo momento unos aspectos con otros y estableciendo constantes comparativas con la actualidad, pues consideré que es una época de especial influencia para el presente y para la comprensión de muchos de los aspectos que caracterizan el mundo actual. Su profundización, eso sí, se trabajó durante dos sesiones, porque creía necesaria una previa contextualización general sobre el periodo antes de empezar a investigar los distintos acontecimientos que se encuadran dentro de la Guerra Fría: la Descolonización y los conflictos.

Presentación del problema objeto de estudio.

1.1. Análisis del concepto.

El concepto, como ya se ha especificado más arriba, da nombre a la unidad diez del libro de texto que utilizan en el centro para trabajar los contenidos del área curricular de Ciencias Sociales: *La Guerra Fría y la descolonización de Asia y África*. La estructura con la que se presenta la materia no incluye una definición clara y concreta sobre lo que fue la Guerra Fría o una contextualización del periodo, lo que se presupone aprendido, sino que ordena cronológicamente los distintos acontecimientos y las diversas etapas coyunturales de forma muy esquemática y dando escaso pie al razonamiento que estamos buscando.

Se trata, dicho con otras palabras, de una unidad que se presenta como una panacea de contenidos que se estructuran de forma fragmentada y en la que no se especifican las estrechas relaciones de su origen con el conflicto precedente (Segunda Guerra Mundial) ni conecta unos hechos con otros. Es una estructura que responde al aprendizaje tradicional de tipo memorístico, precisamente lo que se pretende evitar, y que además se aleja considerablemente del método de indagación histórica y resolución de hipótesis que caracteriza el trabajo del historiador.

Como el objetivo del proyecto venía siendo el estudio y razonamiento sobre el concepto de “Guerra Fría” en sí aplicando un discurso comparativo que conectase unos hechos con otros, y que además incluyese el acercamiento a la metodología de investigación del pasado, creí conveniente comenzar con una contextualización que conectase el periodo a estudiar con el predecesor e incluso con épocas anteriores que evidenciasen esa nueva estructuración del marco europeo tras la desaparición de los totalitarismos. Después dividí el propio concepto de “Guerra Fría” en una serie de dimensiones que irían trabajándose durante las sesiones de las que dispuse para tal y que además se irían viendo siguiendo una serie de fases dentro de las que se estructuraron dichas dimensiones, partiendo de lo sencillo a lo abstracto, como ya he establecido más arriba.

El resultado de tener en cuenta los propios conceptos de “tensión” o de “puja por la hegemonía mundial” dentro del metaconcepto de “Guerra Fría” fue el siguiente:

1. **¿Qué? Guerra directa o indirecta.** Esta dimensión consiste en establecer una primera definición del concepto, que se trabaja mediante una contextualización en la que se exponen sus diferencias con respecto a la Segunda Guerra Mundial para tratar de explicar el por qué no supuso un conflicto abierto. Los alumnos deben llegar a entender que la Guerra Fría puede considerarse una coyuntura, cuya estructura y duración se corresponden con los cauces del tiempo medio en los que se divide la temporalidad histórica, en la que intercedieron de forma indirecta los dos grandes sistemas que habían logrado sobrevivir a la Segunda Guerra Mundial y que supuso la división del mundo entre las áreas de influencia de cada uno de ellos, naciones que se sometieron a un sistema u otro debido a la estratégica acción de defensa de los intereses propios que ambos bloques ejercieron.

Algunos de los mecanismos que utilizaron para afianzar sus posiciones fueron el Plan Marsahll o la creación de la OTAN, por parte del sistema democrático-liberal occidental (capitalismo), o el COMECON o el Pacto de Varsovia por parte de lo que muchos consideraban “socialismo real” (comunismo).

2. **¿Cómo? Guerra ideológica y bipolaridad mundial como generadores de la tensión coyuntural.** La segunda dimensión en la que dividí el concepto, una vez que ya teníamos claro que la Guerra Fría fue un conflicto indirecto y no una guerra abierta, hace referencia al propio funcionamiento del periodo. Se trata de entender que el mundo presentó, durante más de cuarenta años, una estructura bipolar y dualista entre las áreas de influencia de los dos sistemas en lucha por el liderazgo internacional. Aquí ya introducimos el término de “liderazgo” o “hegemonía” que se concretarán en la tercera y última dimensión.

La Guerra Fría fue un periodo de tensión entre los dos grandes sistemas en puja por la obtención del liderazgo mundial. Dos sistemas, capitalismo y comunismo, que se enzarzaron en un conflicto indirecto, en una “guerra ideológica” o “de equilibrio de fuerzas” que utilizaba un sistema de propaganda agresivo contra el bloque antagónico como medio de difusión y de disuasión de las masas. La propaganda fue muy importante, al igual que lo había sido en la Alemania Nazi con la figura del ministro de propaganda Joseph Goebbels, para convencer a las masas y que éstas apoyasen al sistema, lo que permitía, al mismo tiempo, su propia supervivencia.

3. **¿Por qué? Puja por la hegemonía mundial dentro de la lucha de sistemas que caracteriza el siglo XX.** La tercera y última dimensión se mete de lleno en ese concepto de “puja por la hegemonía mundial” que ya venía anunciando. Para comprender la abstracción de este concepto consideré necesario trabajar el desarrollo tanto de la centuria como de ambos sistemas durante el periodo de Guerra Fría.

Sobre el propio siglo XX trabajamos con un eje cronológico al que le puse el nombre de “lucha de sistemas”, y fuimos visualizando, de forma esquemática y sencilla, el desarrollo de la centuria:

- Años 10-20 siglo XX: los sistemas que sostienen el mundo en dicha época son la democracia liberal occidental y el comunismo, que se impondrá en primer lugar en Rusia y luego se irá extendiendo por su área de influencia hasta la formación de la Unión Soviética.
- Años 20-30 siglo XX: los sistemas en los que se divide el mundo siguen siendo el capitalismo o democracia liberal y el comunismo, a los que les surge una “tercera fuerza” o “tercera vía”, el totalitarismo, un tercer sistema que nace en Italia bajo el pseudónimo de “fascismo” y cuya agresividad se extenderá por buena parte de Europa. Las pretensiones de este sistema, “asalvajado” en todas sus formas con el nazismo, serán las causantes de la Segunda Guerra Mundial.

- Años 40 siglo XX: llega el clímax de la centuria. El mundo sobrevive con tres sistemas distintos, y el antagonismo entre ellos crece hasta el punto de generar el conflicto más sangriento que conoce la humanidad hasta la fecha: la Segunda Guerra Mundial. Dos de esos sistemas, comunismo y capitalismo occidental, se unen contra esa “tercera fuerza” que había surgido en las décadas anteriores (totalitarismo). Esa unión, cuya pretensión principal fue salvaguardar la democracia, consigue eliminar de raíz el fascismo (a excepción de España, donde este sistema sigue su curso).
- Años 50-60-70-80 siglo XX: la unión se quiebra y vuelven las tensiones entre los dos grandes sistemas que han logrado sobrevivir a la Segunda Guerra Mundial: capitalismo o democracia liberal y comunismo o socialismo real. Ambos se enzarzarán en una lucha ideológica indirecta que dividió el mundo y cuyo objetivo era la obtención de la hegemonía o el liderazgo internacional, para lo cual era necesaria la desaparición de uno de ellos.
- Años 90 siglo XX: llega el culmen de esa lucha de sistemas. Es el momento en que uno de los dos sistemas, el comunista, se desintegra tras varios años de profunda crisis dando pie a esa obtención de la hegemonía mundial por parte del capitalismo y de la democracia liberal, que se impone en el mundo en su versión más salvaje: el neoliberalismo.

En cuanto al desarrollo de los dos sistemas imperantes durante la Guerra Fría, se dividieron de la siguiente manera:

- Comunismo soviético: desestalinización-evolución, estancamiento-crisis, desintegración.
- Capitalismo occidental: extensión, asentamiento, crisis (años setenta), transformación-“asalvajamiento” (neoliberalismo), implantación mundial (obtención de la hegemonía internacional).

1.2. Hipótesis que quieren estudiarse a través de este concepto.

Este proyecto trata de resolver una serie de planteamientos o hipótesis iniciales a través de los que se trabajarán cada una de las dimensiones concretadas anteriormente. Por tanto y teniendo en cuenta todo lo establecido, la investigación tratará de resolver las siguientes hipótesis:

- *¿Definen de forma clara el paradigma de “Guerra Fría” atendiendo a las razones por las que se le otorgó tal calificativo?*
- *¿Entienden el funcionamiento del periodo a través de su catalogación como “guerra ideológica” y los mecanismos de los que disponía para su supervivencia, al mismo tiempo que saben explicar el concepto de “bipolaridad mundial” y de “tensión” o “rivalidad” dentro del periodo de la Guerra Fría?*
- *¿Comprenden y razonan sobre el significado de los conceptos de “puja por la hegemonía mundial” y de “lucha de sistemas”, llegando a hacer conexiones con el mundo actual?*

Metodología y fases de la investigación.

El proyecto siguió los cauces metodológicos del *Learning Cycle* al tratarse del estudio en profundidad de un concepto histórico cuya pretensión es generar un aprendizaje progresivo e individualizado. Fue trabajado durando dos sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una para un grupo de alumnos de cuarto de la ESO, con una media de edad de entre 15 y 16 años, como ya se ha especificado más arriba.

Ante todo se trata de una metodología centrada en el aprendizaje significativo a través de dicho concepto histórico y de la experimentación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje nunca antes llevadas a cabo entre este grupo de alumnos. Se pretende que los aprendizajes sean significativos, funcionales y autónomos y que primen el desarrollo de la capacidad hipotético-deductiva entre el alumnado, al igual que la participación activa del egresado mediante la discusión de las distintas dimensiones en las que se dividió el concepto, generándose pequeños debates y coloquios que desarrollen la capacidad de razonamiento de los alumnos.

El trabajo del concepto sigue una serie de fases que se corresponden con cada una de las tres dimensiones en las que se dividió:

1. Fase de exploración.
2. Fase de desarrollo.
3. Fase de expansión.

Antes de comenzar, el profesor hizo un breve receso sobre lo que iba a consistir el trabajo y ya empezamos de lleno con el estudio del concepto. Los alumnos deberán ir respondiendo en un folio las distintas hipótesis que vamos planteando con la ayuda de distintos soportes que se proyectarán en la pizarra digital, para comprobar la progresión en el aprendizaje que además, no será evaluable, por lo que el grupo podrá responder con mayor libertad y proponer debates y coloquios.

1. Fase de exploración.

La primera fase hace referencia a la primera de las dimensiones en que dividí el concepto y consiste en establecer una primera definición sobre el significado del concepto “Guerra Fría”, partiendo desde lo más sencillo hacia niveles de mayor complejidad. Para comprobar las preconcepciones que el grupo tiene sobre el

concepto en sí, se realizará una primera evaluación diagnóstica en la que los alumnos deberán responder en un folio a la pregunta: *¿Qué entiendes por “Guerra Fría”?*

A continuación el docente irá examinando algunas de las respuestas que han dado los alumnos y comenzará a generarse un debate entre toda la clase para establecer una definición que se acerque a lo que podemos considerar que significa “Guerra Fría”. Comenzando por una contextualización, el docente irá conectando el concepto de Guerra Fría con la Segunda Guerra Mundial realizando una comparativa sobre un conflicto y otro, para que los alumnos entiendan el significado del calificativo de “fría”. Ellos mismos acaban llegando a la conclusión de que se trató de un conflicto indirecto motivado por la tensión que se iba generando entre los dos grandes sistemas que habían sobrevivido a la Segunda Guerra Mundial, dando pie a un periodo de antagonismo pero a la vez de “equilibrio de fuerzas” al no darse en ningún momento un choque directo entre las áreas de influencia de cada uno de ellos.

Para arraigar esta concepción entre el alumnado el docente proyecta una imagen satírica de la época que define a la perfección el propio concepto:



En ella aparecen los máximos dirigentes del comienzo del periodo, Truman a la izquierda, y Stalin a la derecha. Poco a poco se van familiarizando con algunos de los

acontecimientos y personajes protagonistas del periodo y que se verán con mayor profundidad durante el estudio de la unidad. A través de la imagen y con la balanza que aparece al fondo de la misma, los alumnos son conscientes de la existencia de esos dos grandes sistemas que iban a pujar por la obtención de la hegemonía mundial, se iban a rearmar “hasta los dientes” e iban a generar una tensión a nivel internacional que muchos creyeron que acabaría en un tercer conflicto mundial de mayores dimensiones que el último que habían vivido debido a la mayor sofisticación del armamento.

2. Fase de desarrollo.

En la segunda fase empezamos a trabajar la segunda dimensión, una vez que ya tenían claros los aspectos básicos del significado del propio concepto. Se trata de una fase de desarrollo en la que profundizamos un poco más en el concepto, ya que partiendo de la consideración de “Guerra Fría” como un conflicto indirecto, pasamos a estudiar su funcionamiento a través del análisis, de forma grupal y mediante el debate, de dos fuentes primarias que hacen referencia a esa tensión y a uno de los mecanismos de los que ambos sistemas se valieron para atacarse dialécticamente entre sí. Al no haber tratado con fuentes historiográficas el docente hizo una pequeña introducción sobre lo que son las fuentes y su clasificación. Después repartió ambos textos para cada alumno, procediendo a su lectura y posterior análisis.

Los alumnos debían escribir las conclusiones a las que íbamos llegando, además de razonar sobre uno de esos mecanismos que ambos sistemas utilizaron para afianzar su poder: la propaganda. Ellos fueron entendiendo, poco a poco, que se trató de una guerra indirecta e ideológica entre los dos grandes sistemas que dominaban el mundo en ese momento, un mundo que durante más de cuarenta años se caracterizó por el fuerte antagonismo, por la bipolaridad y la tensión, en el que nunca hubo un choque directo entre ambos sistemas pero sí una lucha por el liderazgo o la hegemonía internacional, es decir, un intento por implantar su propio orden en todo el mundo. Como ya especificué más arriba, en el estudio de esta segunda dimensión e hipótesis ya introducimos los conceptos de “liderazgo” o “hegemonía mundial”.

Los fragmentos que trabajamos son:

Cada nación tiene que escoger entre dos formas de vida opuestas (...). Una se basa en la voluntad de la mayoría y se caracteriza por sus instituciones libres, por un gobierno representativo, por elecciones libres, por la garantía de querer mantener las libertades individuales y por la ausencia de cualquier opresión política (...). La otra se basa en la voluntad de una minoría impuesta por la fuerza a la mayoría. Se basa en el terror y en la opresión, tiene una prensa y una radio controladas, unas elecciones trucadas y supresión de las libertades personales (...).

Discurso de Truman, 11 de marzo de 1947.

Al finalizar la guerra se han puesto de manifiesto las dos principales direcciones de la política internacional, que corresponden a la división en dos campos principales de las fuerzas políticas que hoy en día operan en el mundo: el campo antiimperialista y democrático y el campo imperialista. Estados Unidos es la principal fuerza dirigente del campo imperialista. (...) La URSS y los países de la nueva democracia son la base del campo antiimperialista.

Informe soviético, 1947.

3. Fase de expansión.

La tercera y última fase se corresponde con el estudio de la tercera dimensión, que hace referencia a esa “lucha de sistemas” característica del siglo XX. El profesor deberá exponer los sistemas vigentes durante la centuria y explicar brevemente sus características principales valiéndose de la proyección de un eje cronológico con el que van desmembrando la evolución de esa puja sistémica por la hegemonía mundial. El objetivo es que lleguen a entender el funcionamiento de toda la centuria y la existencia de distintos sistemas y formas de estructurar el mundo, de la superposición de unos sobre otros o la desaparición de alguno o algunos de los mismos.

Los alumnos deberán apuntar en un folio las conclusiones a las que vayan llegando, al igual que el docente irá profundizando en la propia evolución de los

sistemas en puja durante el periodo de Guerra Fría hasta su finalización. Esta fase se trabajará como una rutina de pensamiento a través de un debate en el que participará el conjunto de la clase. El docente, facilitará el desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos e irá dando pistas sobre el significado de esa puja por la hegemonía mundial a la que queremos llegar y sobre la que deberán reflexionar los alumnos individualmente. Lanzará preguntas como:

- *¿Por qué y de qué forma podemos calificar de “lucha de sistemas” al siglo XX?*
- *¿Qué buscaba esta guerra dialéctica mediante esa lucha de sistemas?*
- *¿Qué estrategias siguió cada sistema para intentar obtener la hegemonía a nivel mundial?*

Al llegar a este punto se sobreentiende que los alumnos han comprendido ya lo que es la Guerra Fría y su funcionamiento y ahora tratamos de averiguar la propia evolución del siglo en el que aconteció para entender la multicausalidad y la excepcionalidad de esta coyuntura histórica.

Una vez dadas por finalizadas las tres fases en las que hemos ido estudiando el concepto, el docente repartirá nuevamente folios para cada uno de los alumnos y en ella deberán elaborar una reflexión que englobe las tres dimensiones que se han trabajado, desde el qué hasta el cómo y el por qué, con el objetivo de comprobar la funcionalidad de esta investigación y el progreso de adquisición del aprendizaje entre el grupo-aula. Esta última reflexión la fueron elaborando en clase y tuvieron la posibilidad de acabarla en casa y traerla a la próxima sesión, en la que ya empezamos a trabajar la unidad didáctica.

Como se aprecia, todo lo planteado en este punto intenta responder a las hipótesis planteadas y a las dimensiones en las que se dividió el concepto, partiendo de los niveles más simples hasta los más complejos:

- Definen de forma clara el paradigma de “Guerra Fría” atendiendo a las razones por las que se le otorgó tal calificativo.
- Entienden el funcionamiento del periodo a través de su catalogación como “guerra ideológica” y los mecanismos de los que disponía para su supervivencia, al mismo tiempo que saben explicar el concepto de

“bipolaridad mundial” y de “tensión” o “rivalidad” dentro del periodo de la Guerra Fría.

- Comprenden y razonan sobre el significado de los conceptos de “puja por la hegemonía mundial” y de “lucha de sistemas”, llegando a hacer conexiones con el mundo actual.

Presentación de resultados.

1.3. Relato sintético de la aplicación práctica.

El desarrollo del concepto se llevó a cabo, como ya se ha especificado más arriba, en el grupo “B” del cuarto curso de educación secundaria, en el centro educativo Salesianos Nuestra Señora del Pilar. El grupo se compone de un total de 31 alumnos, de los que ocho pertenecen a la ramificación de Diversificación, según la todavía vigente LOE, por lo que en la materia de Ciencias Sociales trabajé con 23 alumnos en total. Hay que aclarar, antes de nada, que el grupo estaba formado por 23 alumnos, pero hubo dos alumnas que no asistieron durante las dos sesiones en las que se llevó a cabo el proyecto. Tras acordarlo con el tutor, no se las tuvo en cuenta en la experiencia. También hay que decir que hubiera sido ideal poder desarrollar el proyecto con el otro grupo de cuarto y establecer así una serie de comparativas con respecto al proceso de aprendizaje de cada grupo. Pero la falta de tiempo y de organización no lo permitió.

Sobre la actitud del grupo en general debo establecer que a priori les resultó un tanto ambigua la propuesta que les estaba presentando, aunque conforme fuimos avanzando en el desarrollo del concepto fueron comprendiendo las claves de lo que íbamos y cómo lo íbamos a trabajar. Desde el principio el grupo se manifestó generalmente predispuesto a atender y a trabajar las distintas dimensiones y niveles en los que fui dividiendo el concepto según las fases antes establecidas. Las dificultades no fueron significativas en las dos primeras fases, aunque la comprensión de la tercera sí que generó algunos problemas que se especificarán más adelante.

Puesto que era la primera vez que realizaban un trabajo de estas características, al principio estaban un tanto desorientados, sobre todo cuando propuse el trabajo de la fase de desarrollo a través del manejo de fuentes historiográficas. Hasta la fecha no habían trabajado con ellas ni tenían apenas nociones sobre su clasificación ni su consistencia como soporte para el trabajo del historiador, así que hubo que centrarse unos minutos en resolver el enigma.

El proyecto pudo desarrollarse sin interrupciones significativas durante las dos primeras sesiones en las que impartí clase, elaborando sesiones plenarias en las que lo que más me interesó fue el surgimiento de debates y coloquios, al estilo de los seminarios rankeanos. Al principio, el grupo en general, a excepción de algunos alumnos, no se mostraron del todo participativos y tuve que tirar bastante de ellos para que me respondiesen señalando a algunos para que expresasen sus puntos de vista. Este hecho se debió a esa pequeña desorientación del principio sobre lo que les pedía, aunque progresivamente fueron aportando ideas y participando gran parte de los alumnos que estuvieron en clase durante las sesiones. Este hecho me demostró que el aprendizaje estaba siendo significativo, al menos con respecto a las dos primeras dimensiones que tratamos. Además no hay ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, a excepción del grupo de Diversificación, aunque con ellos no trabajé, por lo que no hubo que elaborar adaptaciones curriculares.

En términos generales, ya que será especificado más adelante, el grupo estuvo bastante implicado en el desarrollo del proyecto. Concretamente hubo un grupo de unos ocho alumnos que destacaban por encima del resto, estableciendo aportaciones interesantes para el conjunto de la clase que dieron pie a sendos debates en torno a las cuestiones que íbamos tratando. En contraposición hubo otro grupo de alumnos menos participativo activamente en clase pero que por escrito demostraron haber captado las ideas esenciales sobre las que íbamos reflexionando. Otro grupo de alumnos, sin embargo, no llegaron a comprender en profundidad cada una de las fases que se iban trabajando, quedándose en ideas someras sobre las dimensiones del concepto y que rozaban, si se hubiesen evaluado, el mínimo de aprobado.

En definitiva, la experiencia fue fundamental no solo para investigar el grado de funcionalidad de este tipo de proyectos sino también para acercarme más a los alumnos y a sus formas de trabajo. Las aportaciones que algunos iban haciendo en clase mientras desarrollábamos las fases me dio una idea general y parcial sobre la nota que iban a obtener al finalizar con la impartición de la unidad. También fue una actividad que motivó a los alumnos a expresar sus propias ideas y que los invitó a ceder, tanto sus conocimientos científicos sobre el concepto como sus

preconcepciones, a la reflexión y al diálogo, promoviendo la interacción entre todo el grupo y la participación activa del mismo.

1.4. Exposición del análisis de la información extraída.

Cada una de las dimensiones, correspondiente con cada una de las hipótesis sobre las que se ha trabajado el concepto a lo largo de las dos sesiones de profundización y estudio, se han podido dividir en una serie de categorías o niveles de abstracción de conocimiento teniendo en cuenta las respuestas que los alumnos han aportado sobre los planteamientos y las reflexiones a las que han llegado. Las categorías sobre cada dimensión e hipótesis son:

1. *¿Qué? Guerra directa o indirecta. ¿Definen de forma clara el paradigma de “Guerra Fría” atendiendo a las razones por las que se le otorgó tal calificativo?*

CATEGORÍA -2: La “Guerra Fría” hace referencia a un periodo de división del mundo entre dos grandes bloques (comunista y capitalista), (“el mundo se dividió en dos bloques”).

CATEGORÍA -1: La “Guerra Fría” es el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, en el que se vivió una división a nivel internacional entre dos bloques (comunista y capitalista) que no llegaron a chocar entre sí nunca, (“nunca llegó a ser una guerra como tal”, “pese a que no llegó a ser un conflicto armado, marcó el mundo”, “fue un conflicto sin armas”).

CATEGORÍA 1: La “Guerra Fría” fue un conflicto indirecto, ya que no llegaron a enfrentarse y mantuvieron un “equilibrio de fuerzas”, entre los dos grandes sistemas en los que se dividió el mundo tras la Segunda Guerra Mundial: comunismo y capitalismo, (“fue un conflicto indirecto, ya que nunca se enfrentaron capitalistas contra comunistas”, “no fue una guerra abierta entre los sistemas como la Segunda Guerra Mundial, fue indirecta”). Esta categoría es similar a la -1, con la diferencia de que aquí ya mencionan los dos sistemas al igual que entienden la idea de “indirecto” calificando al conflicto como tal.

CATEGORÍA 2: La “Guerra Fría” fue un periodo de tensión entre los dos grandes sistemas que quedaron tras la Segunda Guerra Mundial (comunismo y capitalismo). Fue una guerra “indirecta” porque nunca llegaron a enfrentarse entre sí, aunque sí lo hicieron en otros países enviando soldados y armamento, (“no se enfrentaron directamente, pero sí a través de otros países como Corea o Vietnam”). En esta categoría van más allá del mero calificativo de “indirecto”, por ello la he considerado como un nivel de mayor abstracción y concreción cognitiva.

2. ¿Cómo? Guerra ideológica y bipolaridad mundial como generadores de la tensión coyuntural. ¿Entienden el funcionamiento del periodo a través de su catalogación como “guerra ideológica” y los mecanismos de los que disponía para su supervivencia, al mismo tiempo que saben explicar el concepto de “bipolaridad mundial” y de “tensión” o “rivalidad” dentro del periodo de la Guerra Fría?

CATEGORÍA -1: La “Guerra Fría” fue un periodo de tensión entre dos bloques que nunca llegaron a enfrentarse directamente, (“fue un tiempo de tensión entre dos bloques”). Esta categoría es similar a las de la primera dimensión, pero aquí ya introducen el concepto de “tensión”.

CATEGORÍA 1: La “Guerra Fría” fue un periodo de tensión entre dos bloques que se enfrentaron ideológicamente y de forma indirecta, provocando la bipolaridad mundial entre dos sistemas distintos que se posicionaron como rivales durante parte del siglo XX, (“son dos sistemas bipolares y rivales”, “fue una guerra ideológica a través de los discursos y diálogos de los presidentes de los países implicados”).

CATEGORÍA 2: La “Guerra Fría” era una coyuntura del siglo XX en la que se vivió mucha tensión entre dos sistemas (comunismo y capitalismo), que a su vez eran rivales y que se enfrentaron indirecta e ideológicamente utilizando la propaganda como medio de difusión de sus ideas, (“usaban la propaganda y los discursos para hacerse con el poder en sus áreas de influencia”, “eran rivales y se atacaban a través de la propaganda”). En esta categoría ya introducen el concepto de “propaganda” y empiezan a comprender su funcionamiento, al igual que hablan de “coyuntura”, entendiendo la dimensión temporal del concepto que trabajamos.

CATEGORÍA 3: La “Guerra Fría” fue una coyuntura en la que hubo mucha tensión entre dos grandes sistemas rivales entre sí (comunismo y capitalismo). Fue una guerra ideológica e indirecta, ya que se atacaban entre sí a través de los discursos y la propaganda, con la que también conseguían difundir sus ideas y disuadir a las masas, (“usaban la propaganda para atacarse y engañar a la gente” y “servía para atraer a las masas a su causa”).

3. *¿Por qué? Puja por la hegemonía mundial dentro de la lucha de sistemas que caracteriza el siglo XX. ¿Comprenden y razonan sobre el significado de los conceptos de “puja por la hegemonía mundial” y de “lucha de sistemas”, llegando a hacer conexiones con el mundo actual?*

CATEGORÍA -2: El siglo XX es un periodo de tiempo en el que hubo una lucha de diferentes sistemas que querían imponerse en el mundo, y en la Guerra Fría lucharon dos: comunismo y capitalismo, (“hay dos sistemas que luchan todo el siglo XX: comunismo y capitalismo o democracia”, “hubo una lucha de sistemas que querían el poder del mundo”).

CATEGORÍA -1: En el siglo XX se dio una lucha entre distintos sistemas que querían imponer su poder en el mundo; por un lado el capitalismo y la democracia liberal, luego el comunismo y después un tercer sistema que nació en los años veinte, el fascismo. El capitalismo y el comunismo se unieron en la Segunda Guerra Mundial para acabar con el fascismo, y después esos dos sistemas lucharon hasta que el comunismo se desintegró después de una crisis muy fuerte, (“en los años veinte nació otro sistema: el fascismo, y fue derrotado por los otros dos: comunismo y democracia liberal”).

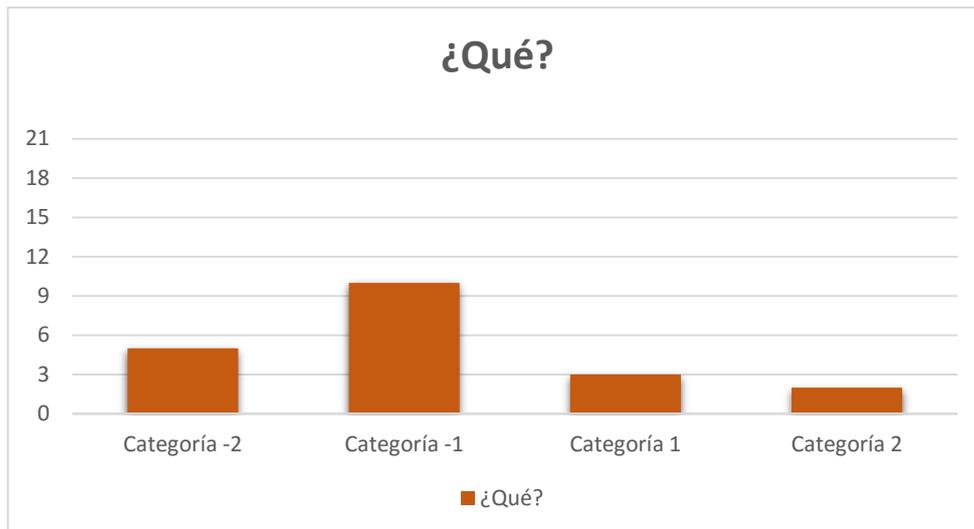
CATEGORÍA 1: El siglo XX fue una lucha de sistemas que pujaban por la obtención de la hegemonía mundial. Durante la Guerra Fría, comunismo y capitalismo lucharon por ese objetivo, habiendo derrotado al fascismo, una tercera fuerza que nació en los años veinte. Al final, el comunismo se desintegró tras una profunda crisis, y entonces el capitalismo ganó la hegemonía mundial y la lucha de sistemas, (“los sistemas luchan por imponer su poder en el mundo (hegemonía mundial)”, “quieren ganar la hegemonía mundial y la obtiene el capitalismo”).

CATEGORÍA 2: En el siglo XX se da una lucha entre sistemas que abogan por la obtención de la hegemonía mundial. A la democracia liberal y al comunismo les surge una tercera fuerza en los años veinte, el fascismo, una forma totalitaria de poder que es derrotada por los otros dos en la Segunda Guerra Mundial. Después, comunismo y capitalismo o democracia liberal se enfrentan de forma indirecta durante la Guerra Fría, y tras un periodo de crisis el comunismo se desintegra. El capitalismo también sufre una transformación tras una crisis y pasa a llamarse “neoliberalismo”. Al final la hegemonía mundial la obtiene el nuevo capitalismo: el neoliberalismo, sistema vigente en la actualidad (“las crisis acaban con el comunismo y transforman al capitalismo en neoliberalismo, que es el que gana la hegemonía mundial y el que hay ahora”).

1.5. Representación gráfica de los resultados.

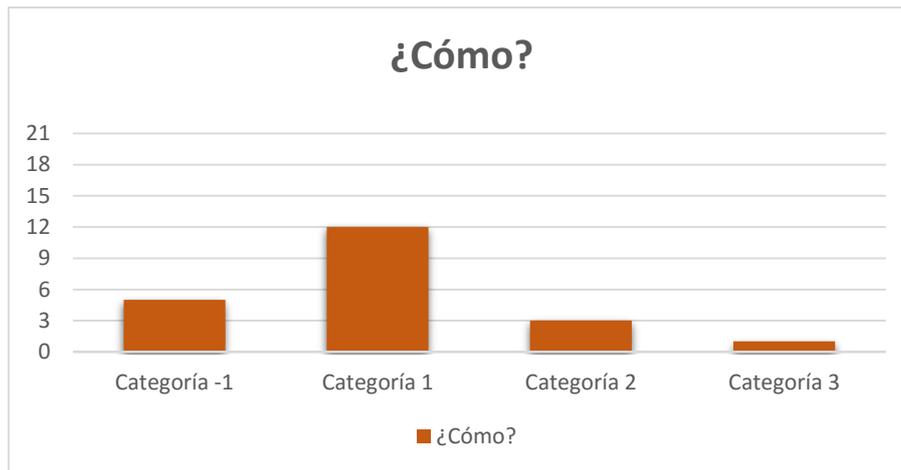
Los resultados quedaron concretados en una serie de gráficos con los que podemos visualizar la representación de los mismos y de cada una de las dimensiones según las categorías o niveles de abstracción de conocimiento predeterminados en función de las respuestas del alumnado. Como ya se ha especificado más arriba, hubo dos alumnas que no asistieron durante las sesiones en las que se desarrolló el proyecto, por lo que, tras acordarlo con el tutor, no se las tuvo en cuenta y se trabajó con un total de 21 alumnos. La representación de los resultados es la siguiente:

- 1. Primera dimensión: ¿Qué? Guerra directa o indirecta. ¿Definen de forma clara el paradigma de “Guerra Fría” atendiendo a las razones por las que se le otorgó tal calificativo?***



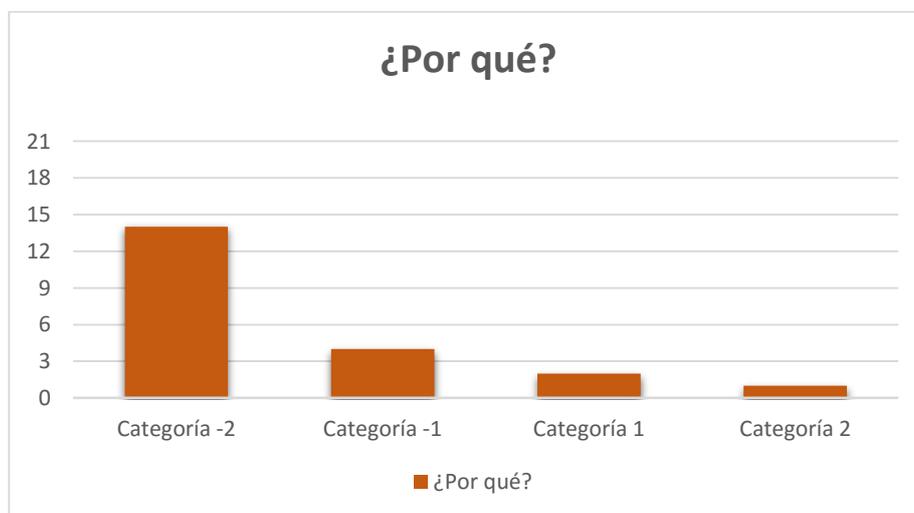
Como puede observarse en el gráfico sobre la primera de las dimensiones que tratamos, los alumnos se representan en la columna de la izquierda y en naranja aparece el número de alumnos que han alcanzado cada categoría. Los datos muestran que la mayoría de los alumnos (un total de 10 de 21 alumnos), han llegado a la categoría -1, que se corresponde con un nivel intermedio de abstracción. Un total de 5 alumnos se han quedado en la categoría -2, que se corresponde con el nivel mínimo de comprensión. Tres alumnos han llegado a la categoría 1 y dos han alcanzado el nivel más alto de abstracción que consideré en función de sus propias reflexiones y conclusiones (categoría 2).

2. Segunda dimensión: ¿Cómo? Guerra ideológica y bipolaridad mundial como generadores de la tensión coyuntural. ¿Entienden el funcionamiento del periodo a través de su catalogación como “guerra ideológica” y los mecanismos de los que disponía para su supervivencia, al mismo tiempo que saben explicar el concepto de “bipolaridad mundial” y de “tensión” o “rivalidad” dentro del periodo de la Guerra Fría?



Sobre la segunda dimensión, trabajada en la segunda fase del proyecto, hay que establecer que la mayoría de los alumnos alcanzaron un nivel medio de abstracción de conocimiento (categoría 1), con un total de 12 de 21. Cinco alumnos se quedaron en el nivel que consideré mínimo (categoría -1), tres alumnos profundizaron un poco más (categoría 2) y solamente un alumno alcanzó el máximo nivel de abstracción que establecí tras analizar las respuestas que iban dando (categoría 3), cuya formulación exigía un nivel mayor de comprensión.

3. Tercera dimensión: ¿Por qué? Puja por la hegemonía mundial dentro de la lucha de sistemas que caracteriza el siglo XX. ¿Comprenden y razonan sobre el significado de los conceptos de “puja por la hegemonía mundial” y de “lucha de sistemas”, llegando a hacer conexiones con el mundo actual?



En cuanto a la tercera y última dimensión, quizás la más complicada y la que mayores dificultades generó, la mayoría del grupo (14 de 23 alumnos) llegaron a entender la primera de las categorías que establecía en función de sus propias respuestas (categoría -2), correspondiente con el mínimo nivel de abstracción sobre esta dimensión del concepto. Cuatro alumnos fueron un poco más allá de los aspectos básicos (categoría -1), dos alumnos llegaron a un nivel de mayor abstracción al demostrar una mayor comprensión de lo que íbamos trabajando (categoría 1) y solamente un alumno rozó el nivel que consideré de máxima abstracción (categoría 2) al establecer alguna relación, aunque fuese mínima, con el presente.

6. Discusión de resultados y conclusiones.

6.1. Interpretación de los datos expuestos en los resultados.

En base a los resultados obtenidos tras la realización de la experiencia didáctica en Salesianos Nuestra Señora del Pilar, como esquema general hay que confirmar aquello que exponían autores como Mario Carretero sobre el hecho de que en el área de Ciencias Sociales los alumnos presentan mayores dificultades para alcanzar niveles de comprensión del conocimiento que rocen la abstracción. La capacidad de reflexión y el desarrollo del pensamiento formal y abstracto, premisas de la Ciencia Social, requieren de una comprensión del funcionamiento del mundo que en muchas ocasiones resulta complicada alcanzar. Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas que permiten al alumnado alcanzar el pensamiento crítico y prepararlos para la ciudadanía activa y la comprensión del contexto en el que se mueven. Pero lo cierto es que en muchas ocasiones se concede demasiado terreno a la simple memorización de datos, fechas y acontecimientos y a la temporalidad cronológica, dejando poco espacio para la comprensión, la reflexión, la comparativa y el “autoconocimiento”, y en definitiva, para el entendimiento del mundo que nos rodea.

Este tipo de experiencias permiten comprobar este hecho, y es que resultan novedosas para el alumnado al mismo tiempo que aportan aprendizajes significativos sobre lo que se pretende estudiar, objetivo principal de este proyecto. Según los resultados a los que hemos llegado, puede decirse que la experiencia, en general, ha funcionado relativamente bien, ya que aunque no hayan alcanzado todos los alumnos el máximo nivel de abstracción en cada una de las dimensiones que trabajamos, todos ellos han llegado a comprender, al menos, los aspectos básicos sobre cada una de ellas, al igual que algunos alumnos han alcanzado, aunque fuese mínimamente, niveles superiores de razonamiento.

Teniendo en cuenta la edad y el nivel de la clase, previamente habiendo hablado con el tutor sobre las características de la misma, decidí dividir el concepto en una serie de dimensiones con las que pudiésemos caracterizar la coyuntura de la Guerra Fría desde sus orígenes hasta su final y su relación con el mundo actual, al igual que entender su propio contexto. Sobre cada dimensión, la mayoría de los alumnos han alcanzado el nivel mínimo correspondiente con las categorías inferiores en que

dividí cada hipótesis, junto a otros que me sorprendieron gratamente yendo más allá de los aspectos mínimos. Al menos estos datos son satisfactorios para el proyecto, puesto que todo el grupo ha entendido mínimamente todas las dimensiones en las que se dividió el concepto.

En cuanto a la primera dimensión, trabajada en la primera fase, la mayoría de los alumnos llegaron a la conclusión de que la Guerra Fría fue un periodo en el que el mundo estuvo dividido en dos grandes bloques o sistemas que nunca llegaron a chocar entre sí. Esta categoría, correspondiente con la categoría -1 en que dividí la primera dimensión, podría solaparse con la número 1, pero los alumnos, en este caso, ya introducen el concepto de “guerra indirecta” que es lo que me interesaba. La definición más precisa que encontré, desde mi punto de vista, fue realizada por uno de los alumnos que alcanzaron el máximo nivel de abstracción de conocimiento, siendo la siguiente:

“La Guerra Fría es un periodo en el que el mundo se dividió en dos bloques (comunistas y capitalistas), generándose una guerra indirecta en la que esos bloques no se enfrentaron directamente, pero sí a través de otros países como Corea o Vietnam”.

Consideré esta respuesta como una de las que más se aproximaba a lo que pretendía transmitirles, junto a otro alumno cuya definición fue similar, por el hecho de introducir el concepto de “guerra indirecta” al igual que entiende que sí hubo conflictos directos en otros países bajo la influencia de ambos sistemas. Se entiende que con el análisis que fuimos haciendo entre todos de la imagen de Stalin y Truman llegaron a esas conclusiones, al igual que profundizamos un poco más al hablar del rearme y del “equilibrio de fuerzas” representado a través de la balanza que aparece en la caricatura. Aunque estos aspectos no los plasmaron por escrito me demostraron que lo habían captado con el debate que se generó, al menos los alumnos que más activamente participaron en él. No me preocupó en exceso este aspecto porque posteriormente íbamos a incidir con mayor énfasis en él al estudiar la unidad didáctica en sí.

Sobre la segunda dimensión que trabajamos en la segunda fase del proyecto según el esquema del método *Learning Cycle*, la que pasamos a trabajar en el momento en que vi que lo que pretendía transmitir en la primera había quedado más o menos claro, cabe destacar lo siguiente. Los resultados que se muestran en el gráfico establecen que la mayoría de los alumnos (un total de 12) llegaron a la conclusión de que la Guerra Fría fue un periodo de tensión entre dos bloques que se enfrentaron ideológicamente y de forma indirecta, provocando la bipolaridad mundial entre dos sistemas distintos que se posicionaron como rivales durante parte del siglo XX y que se corresponde con la categoría 1. Todos los que alcanzaron este nivel de comprensión entienden que fue un momento de “tensión” a nivel mundial entre dos sistemas “rivales”, al igual que introducen el término de “guerra ideológica”, lo que principalmente me interesaba que entendieran de esta dimensión.

Otros alumnos, un total de cuatro, entendieron las dos categorías anteriores (-1 y 1) además de ir más allá al calificar de “coyuntura” al periodo (categoría 2), por lo que supuse que habían comprendido una de las dimensiones de la temporalidad histórica de las que hablamos. Este hecho me sorprendió gratamente, porque pensé que nadie llegaría a entender este aspecto. Este grupo de alumnos también introdujo el término de “propaganda” y llegó a comprender su uso al hablar, como ya he especificado, de que “*eran rivales y se atacaban a través de la propaganda*”. Lo ideal hubiese sido que la mayoría llegase a alcanzar este nivel de abstracción, pero entiendo la ambigüedad con la que en ocasiones se presenta el funcionamiento de este tipo de mecanismos, además de que el grupo nunca había trabajado su concreto funcionamiento. A pesar de ello, un pequeño grupo sí que llegó a comprenderlo aunque fuese mínimamente.

Lo más sorprendente fue la reflexión que hizo uno de los alumnos, a la que le otorgué el máximo nivel de abstracción dentro de esta segunda dimensión. Este alumno entendió perfectamente los otros tres niveles en que dividí la dimensión, además de que entendió bastante bien el funcionamiento del uso de la propaganda al hablar de que “*servía para atraer a las masas a su causa*”, comprendiendo que se trataba de un mecanismo que utilizaban ambos sistemas no solo para atacarse entre sí sino también para disuadir a la población. El hecho de que alguien llegase a

entender este aspecto me sorprendió gratamente, y aunque solamente fue un alumno, resultó bastante satisfactorio.

En cuanto a la tercera y última dimensión, desde el momento en que dividí el concepto en esos tres grandes niveles de abstracción supuse que generaría mayores dificultades de comprensión. Como rasgo general hay que establecer que la mayoría del grupo de alumnos, un total de 14, entendieron que el siglo XX es un periodo de tiempo en el que hubo una lucha de diferentes sistemas que querían imponerse en el mundo, y en la Guerra Fría lucharon dos: comunismo y capitalismo. Este nivel se corresponde con la comprensión de los aspectos mínimos de abstracción dentro de esta tercera dimensión (categoría -2). Si no hubiese hallado respuestas más elaboradas, esta categoría podría haberse considerado un nivel intermedio de abstracción de conocimiento.

Cuatro alumnos de 21, fueron un poco más allá introduciendo el término de “fascismo”, por lo que habían entendido que a los otros dos sistemas ya imperantes en el mundo les surgió una tercera fuerza o un tercer sistema, el totalitarismo, que fue derrotado en la Segunda Guerra Mundial por la unión del comunismo y la democracia liberal. También comprendieron que esa unión acabó rompiéndose dando paso a la Guerra Fría, al igual que introducen el concepto de “crisis” para hablar de la desintegración de uno de esos sistemas: el comunista.

Por su parte, hubo dos alumnos que entendieron los primeros niveles y profundizaron un poco más al hablar de que *“los sistemas luchan por imponer su poder en el mundo (hegemonía mundial)”*. Este pequeño grupo introduce el concepto de “hegemonía mundial”, además de entender que hubo una clara lucha de sistemas durante el siglo XX, cuáles fueron esos sistemas y cuál fue la evolución de esa lucha. De esta dimensión me interesaba que llegasen a entender esta concepción de “puja por la hegemonía mundial”, aunque en la inmensa mayoría no fue posible. Algunos se acercaron mínimamente, pero en ningún momento la mencionaron, lo que interpreté como falta de comprensión del término a excepción de estos dos alumnos y el último, que explicaré a continuación.

Solamente un alumno alcanzó el máximo nivel de abstracción que consideré sobre esta dimensión, al igual que del resto de dimensiones, al hablar no solamente

de “hegemonía mundial” sino de que *“las crisis acaban con el comunismo y transforman al capitalismo en neoliberalismo, que es el que gana la hegemonía mundial y el que hay ahora”*. Este alumno comprendió tanto la evolución del propio siglo XX como de ambos sistemas en puja durante el periodo de Guerra Fría, ya que habla de esa transformación que sufrió el capitalismo hacia el “neoliberalismo” a raíz de una profunda crisis, al igual que entiende que, tras la desintegración del comunismo, es el sistema que se impuso obteniendo esa hegemonía mundial, además de ser el sistema imperante en la actualidad. Por tanto, y aunque fuese muy someramente porque no razonó sobre este último aspecto, este alumno conectó el periodo de la Guerra Fría con la situación actual, otro de los aspectos que me interesaba.

Sobre esta tercera dimensión los resultados no fueron los esperados, aunque es satisfactorio encontrar al menos a un alumno que sí llegó a entender, de manera aproximada, lo que pretendía transmitirles. Los resultados sobre las otras dos dimensiones sí se acercaron en mayor medida a las expectativas con las que comencé el proyecto, aunque la mayoría no alcanzó los niveles de mayor abstracción de conocimiento y comprensión. Quizá fue la primera dimensión, también la más sencilla, la que mejores resultados obtuvo, aunque la mayoría registrase un nivel correspondiente con la categoría -1, ya que al tratarse de un aspecto más sencillo decidí incrementar el nivel de exigencia. También creí conveniente establecer dimensiones que presentasen diferencias mínimas pero que evidenciasen una mayor comprensión y precisión en la elaboración y el razonamiento de la primera definición del concepto, partiendo de niveles más sencillos a otros de mayor dificultad.

6.2. Relevancia y transferibilidad de la experiencia realizada.

Este tipo de proyectos basados en experiencias didácticas en torno al estudio de un concepto concreto resultan novedosas dentro del ámbito específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Consiste en una transformación del modelo tradicional de impartición de los contenidos, que, por su puesto, implica una mayor complejidad y un mayor esfuerzo a la hora de trabajarse. En primer lugar, no se trata

de una mera clase magistral en la que el docente expone, siguiendo un adecuado orden cronológico, los contenidos clave de la materia, sino que el docente cumple la función de facilitador del aprendizaje. Este tipo de metodologías, cercanas a la teoría que defiende el aprendizaje significativo cuyo principal exponente es Ausubel, resultan muy funcionales a la hora de desarrollar una forma de aprendizaje que se implemente e integre en los distintos esquemas psico-cognitivos de los estudiantes.

En segundo lugar, el *Learning Cycle*, el método en el que se ha centrado el desarrollo de esta experiencia práctica, se relaciona muy estrechamente con la adaptación del trabajo del investigador científico-social al aula. Esta metodología de aprendizaje venera el inductivismo, partiendo de lo sencillo a lo abstracto, además de que permite enfocar la materia hacia el estudio de conceptos clave y sus diversas dimensiones. Este aprendizaje, basado en el estudio de conceptos y “metaconceptos”, fue defendido en su momento por didactas como Pilar Benejam o Gemma Tribó a finales de los años noventa del pasado siglo. Esta última establecía que “la educación de los ciudadanos del siglo XXI [...] entraña que la escolarización aborde temas relativos a la estructura social, política y económica de la sociedad actual. [...] La opción de dar prioridad a algunos conceptos clave que permitan comprender la red de interrelaciones sociales facilitaría la organización del saber escolar”¹⁰.

Por tanto el estudio a través de conceptos clave, no tan generalizadores como los que propusieron proyectos como los de Cronos o Bitácora¹¹, sino otros de los que pueda extraerse un conjunto de dimensiones y enfocar el aprendizaje de tal manera que sea significativo, promoviendo la metodología por descubrimiento y haciendo al alumnado consciente y partícipe activo de su propio aprendizaje, es en suma sustancioso y gratificante para la evolución de la profesionalización del docente de Ciencias Sociales. Esta serie de conceptos concederán un mayor razonamiento y una

¹⁰ TRIBÓ TRAVERÍA, G., (1999), “Los conceptos clave en las propuestas curriculares”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia*, 21, p.2.

¹¹ Ambos proyectos proponían la elaboración de un currículo de Ciencias Sociales basado en conceptos como “las desigualdades económicas”, “conflicto”, “cambio social”, “democracia” o “diversidad cultural”. Otra autora que elaboró una propuesta de este tipo fue Hilda Taba (1971): “causalidad”, “conflicto”, “cambio cultural”, “diferencias”, “instituciones”, “interdependencia”, “modificación”, “poder”, “control social”, “tradición” y “valores”. *Ibidem*, p. 3-5.

mayor capacidad de comprensión de la materia entre el alumnado, además de generar una capacidad de reflexión que los ayude a comprender el mundo que les rodea y su funcionamiento gracias al desarrollo del pensamiento crítico y abstracto.

Además el estudio de un concepto a través de sus dimensiones permite elaborar un análisis del mismo con mayor profundidad, al igual que otorga una concepción de ese propio concepto que parte de la simpleza de su significancia histórica hasta su abstracción y su encajonamiento en una determinada estructura histórica, en este caso, el siglo XX. Este tipo de estudios permiten que el alumnado comprenda el contexto histórico en el que se mueve, uno de los problemas a la hora de concebir la disciplina social, entienda los porqués de ese acontecimiento o ese concepto que pretende trabajarse, al mismo tiempo que establece relaciones con otros periodos o momentos de la Historia e incluso con el presente.

Entendemos, por tanto, que es fundamental tener en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumnado, y estudiar la Ciencia Social con un enfoque interdisciplinar y “presentista”, que no se olvide del pasado pero que prime también el estudio del funcionamiento del mundo actual.

Sin embargo, este tipo de propuestas todavía necesitan ahondar en su desarrollo y praxis, e incrementar su influencia y presencia como metodología de estudio en los currículos de los centros educativos. Se necesita tiempo y esfuerzo, sobre todo tiempo, ya que en mi caso, hubiese sido más conveniente abordar más de dos sesiones para ponerlo en práctica. A pesar de este hecho, debemos tener en cuenta que este enfoque metodológico podría generar resultados de aprendizaje muy provechosos y, en definitiva, formar al alumno en la comprensión y el entendimiento del mundo que le rodea de forma más eficaz que a través de la historia-relato característica de la clase magistral.

7. Bibliografía.

- ❖ BENEJAM ARGIMBAU, P., (1999), “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- ❖ CARRETERO, M., (2011) “Comprensión y aprendizaje de la Historia”. In L. F. Rodríguez y N. García (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, 69-104. Cauhtémoc, México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- ❖ CARRETERO, M. y LIMÓN, M., (1993) “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”, *Infancia y aprendizaje*, 153-167.
- ❖ MAREK A., E., (2008) “Presentación del Learning Cycle”, Traducido y extraído de Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.
- ❖ PRACTS CUEVAS, J., (2000), “Disciplinarietà e interdisciplinarietà: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24.
- ❖ PAUL, R., y ELDER, L., (1995), “Critical Thinking: Content is thinking/thinking is content”. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34-35.
- ❖ SEIXAS, P., (1993), *The community of inquiry as a basics for knowledge and learning: The case of history*. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- ❖ TRIBÓ TRAVERÍA, G., (1999), “Los conceptos clave en las propuestas curriculares”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.