



Universidad
Zaragoza



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Desarrollo profesional del geógrafo como docente de
Ciencias Sociales

Geographer professional development as Social
Science teacher

Autor

Patricia Hernández Alós

Tutor

Javier Paricio Royo

Facultad de Educación

Curso 2016-2017

Índice

1. Introducción	4
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo ...	6
2.1. Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente.....	6
2.2. Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula.....	7
2.3. Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje	9
2.4. Competencia específica 4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.....	12
2.5. Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia.....	14
2.6. Perfil profesional del docente de Ciencias Sociales	15
3. Justificación para la selección de proyectos	17
4. Reflexión crítica sobre las relaciones entre los proyectos seleccionados	19
4.1. Descripción Unidad didáctica “Las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto	19
4.2. Descripción del Proyecto de innovación: proceso de urbanización.....	21
4.3. Reflexión crítica entre la relación de ambos proyectos	23
5. Conclusiones y propuestas de futuro	30
6. Bibliografía	33
Anexos	36
Anexo I: Unidad didáctica	36
Anexo II: Proyecto de innovación.....	82

1. Introducción

El siguiente documento refleja la síntesis de lo que ha significado el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria como culminación de una etapa educativa en la que siempre ha predominado el punto de vista como estudiante, y en la aportación de las herramientas necesarias para asentar correctamente las bases de la futura labor profesional del docente de Ciencias Sociales.

Este trabajo tiene como punto principal de desarrollo el cambio que se ha producido tanto en el modo de pensar como en el de actuar de los anteriores estudiantes de Geografía, Historia, o bien Historia del Arte a ser docentes de estas tres disciplinas en un contexto educativo como puede ser la Educación Secundaria o el Bachillerato.

Evitando entrar en tendencias pasadas donde se aboga por una perspectiva descriptiva y teórica, se intenta hacer un análisis de lo que ha significado el Máster de Profesorado en mi etapa formativa y los diferentes contenidos que se han tratado durante este curso. Ese contenido teórico es necesario especialmente para fomentar las correctas bases en el desarrollo del perfil profesional del futuro docente, ya que el anterior alumno deja de ser estudiante y tiene que facilitar el perfecto desarrollo conceptual de sus futuros discentes. Estas bases ayudan a este nuevo docente a intentar resolver los problemas que ha podido sufrir en su época de estudiante ya que los conoce de primera mano, y tras su formación ha aprendido estrategias para solucionarlos desde una perspectiva didáctica. Para el Máster, a estas bases las denomina competencias, y hemos tenido la oportunidad de tratarlas y estudiarlas en profundidad en las distintas asignaturas que lo conforman (http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/cuadro_asignaturas.html). Esta competencia es entendida como la capacidad para realizar una determinada tarea, o acción.

Estas bases teóricas son aplicables a cualquier disciplina, pero este documento hace referencia a la especialidad de Geografía e Historia, donde se encuentra también la Historia del Arte. Es por eso que aquellas asignaturas que más peso van a tener en este curso son aquellas basadas en la didáctica de las Ciencias Sociales, por el ser el ámbito en el que desarrollaremos nuestra futura labor docente.

La mejor manera de asentar esos conocimientos es mediante la experiencia práctica realizada en los periodos de los Practicum, tanto I, II, y III ya nos permite enfrentarnos frente a las concepciones previas que se pudieran tener, como la elección de una correcta metodología de enseñanza o el ser capaces de gestionar el clima del aula que posibilite una buena motivación para los alumnos.

Para poder realizar un estudio en detalle de los múltiples contenidos tratados durante el curso vamos a proceder a seleccionar dos proyectos diseñados para dos asignaturas diferentes, pero que compartan aspectos en común. Estos documentos, adjuntados al final del presente proyecto en el apartado de Anexos, son la unidad didáctica elaborada para la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” y el proyecto de investigación-acción realizado dentro del contexto de la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”. Ambos proyectos nos permitieron poner en práctica estos conocimientos resaltando la importancia que tienen los periodos de prácticas (Practicum I, II y III) en la formación docente. Los aspectos claves que reflejaron dichos trabajos fueron la importancia que presenta la legislación educativa vigente a la hora de la planificación de contenidos conceptos y criterios de evaluación para el curso en el que se apliquen, la correcta selección de una estrategia de aprendizaje que permita al mejor proceso de asimilación de conceptos tras el conocimiento de los alumnos que conforman el aula, y una buena preparación de recursos y actividades que favorezcan la motivación y la participación de los estudiantes en ellas.

Estos trabajos se aplicaron en la asignatura “Geografía e Historia” de Primero de la ESO, grupo en el que fui asignada durante los diferentes Practicum. Esto supuso un reto adicional al ser contenidos de un ámbito externo a mi formación universitaria anterior, pero que tenían bastante relación entre ellos, por lo que el proyecto de investigación me permitió hacer una conexión entre la Geografía y la Historia, cumpliendo uno de los objetivos planteados previamente a la experiencia.

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

La labor del docente como papel esencial en la gestión del aula para su correcto funcionamiento es insuficiente solo con la formación recibida en las diversas asignaturas, por lo que un buen docente necesita adquirir una serie de competencias durante su formación que le ayuden a mejorar sus propias habilidades. Estas competencias son un “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).

Esta definición, aunque más orientada al mundo laboral fuera de la educación, puede ser extrapolada a cualquier ámbito ya que en definitiva el docente es un profesional *per se*, aunque su labor sea la de adquirir esa formación adicional para guiar su actuación frente a los alumnos, considerada elemento clave de la profesión (Teixidó, 2001).

En el Máster, como proceso de formación de ese futuro docente, se proporcionan unas competencias específicas dentro de lo ordenado en la Orden ECI 3858/2007, del 27 de diciembre, aplicadas a las asignaturas que conforman el curso. De aquí en adelante, se muestran las reflexiones que han llevado a esta autora a desarrollar su futura labor como docente.

2.1. Competencia específica 1. Contexto de la actividad docente

La primera de las competencias nos permite introducirnos al mundo profesional en un centro educativo, ya que nos proporciona las bases referentes a la organización y estructura del centro, y por otra parte aquellas que nos describen el contexto social en el que se asienta dicho centro. Cada uno de estos rasgos corresponde a las dos partes en las que se encuentra dividida dicha asignatura, común para todas las especialidades. Ambas partes se impartían al mismo tiempo, ya que es fundamental que a su finalización el futuro docente se haya hecho una idea del funcionamiento más descriptivo de un centro educativo.

La parte relativa a la estructura del centro significó un descubrimiento personal, ya que como estudiante nos es desconocida toda la organización y preparación que hay detrás de cada curso o etapa educativa. Una de las cosas esenciales y tratadas de forma insuficiente con anterioridad, que ahora me ha permitido conocer la preparación de un curso, ha sido la normativa educativa que rige a la educación española. Como todos los grandes fenómenos, ha experimentado una evolución con el paso de los años, y tristemente de los diferentes gobiernos que se han dado en nuestro país ya que han surgido diferentes leyes educativas con distintas implicaciones, no solo para el alumnado, sino también para el cuerpo docente y de organización del centro. Esta parte de la asignatura, reforzada durante el periodo del Practicum I, nos permitió

tratar con los documentos que rigen el Centro (Proyecto Educativo del Centro, Programación General Anual, Proyecto Curricular, entre otros), conocer a los miembros del Consejo Escolar y Directivo del centro, y los distintos programas que llevaban a cabo. Estas bases fueron complementadas con el manejo de referencias bibliográficas, concretamente el libro de Bernal, Cano y Lorenzo.

Respecto a la parte sociológica de la asignatura, es fundamental conocer la relación y participación de los centros con su correspondiente contexto social. En este contexto social las familias tienen una parte fundamental en el desarrollo sociológico de los estudiantes gracias a la participación que tiene en el centro educativo, ayudando al aumento del aprendizaje del estudiante y en la resolución de conflictos; también porque la evolución comentada previamente educativa se ha desarrollado al mismo tiempo que la evolución en el sistema social. Es esencial conocer las relaciones que se producen entre ambas partes, y tienen un gran papel los sociólogos Peter Berger y Robert K. Merton definiendo los conceptos de institución social y función social, respectivamente. Para Berger, la institución social formula conductas con el propósito de satisfacer y responder a las necesidades básicas de una sociedad (Berger y Luckmann, 1966). La función social es la contribución de esta institución a la sociedad (Merton, 1975), donde hace diferenciación entre función social manifiesta (funciones conocidas por los participantes), y latente (desconocidas por estos participantes).

Por último, desde la sociología se hace especial mención al papel que ha tenido la Sociedad de la Información tanto en el alumnado como en la sociedad. Como consecuencia de la evolución de esta Sociedad, las primeras bases adquiridas por un docente en su comienzo se verán obsoletas al final de su etapa profesional (Levy, 1998:123). En adición a este concepto, otros dos tienen gran importancia en esta nueva Sociedad: globalización y globalismo. La globalización no solo es económica, sino también política, social y cultural (Beck, 2002: 22-23).

2.2. Competencia específica 2. Interacción y convivencia en el aula

Esta asignatura, al igual que la de Contexto de la Actividad Docente y la de Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, eran aquellas comunes para todas las especialidades del Máster. Las ideas principales de esta asignatura están en relación con las de la asignatura de Procesos, especialmente en aspectos relacionados con la motivación y el interés que se intenta mantener a un nivel alto en los estudiantes.

Otro aspecto en común que tienen estas tres asignaturas es que las tres se dividían en dos partes; concretamente en Interacción y Convivencia al tratar los rasgos psicológicos del alumnado y la participación de los grupos directivos de los centros educativos en temas de orientación se divide en Psicología Evolutiva y de Personalidad y Social. Esta competencia se encarga de

analizar que se consiga una convivencia formativa y estimulante en el aula, orientando a los estudiantes uniendo rasgos psicológicos, sociales y familiares.

En este primer bloque de Psicología Evolutiva las principales ideas que se van a tratar están relacionadas con el desarrollo de la personalidad del estudiante, especialmente en el duro periodo de la adolescencia, y reconocer las bases de la tutoría y orientación educativa. El grupo donde se realizaron las prácticas eran alumnos de Primero de la ESO, con edades comprendidas entre los 11 y los 13, englobados en la fase de la adolescencia (periodo básico para la comprensión global del proceso evolutivo de la personalidad, Secadas y Serrano, 1981) temprana o primera pubertad (Castillo, 1999; 2003). En esta etapa es donde se desarrollan los principales cambios que experimentan los adolescentes: desarrollo físico, descubrimiento de la identidad personal, desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, desarrollo intelectual, conquista de autonomía, y desarrollo de conciencia moral (Izco, 2007; Strasburguer y Wilson, 2002). Entre otros conceptos, algunos fundamentales que se van a tratar en este bloque serán personalidad, identidad, autoconcepto y autoestima ya que en estas edades el desarrollo de la identidad adolescente (cómo se ve a sí mismo diferenciado de los demás) está ligado al desarrollo de la personalidad (patrón de rasgos cognitivos, afectivos y conductuales que persisten por un largo periodo de tiempo).

La tutoría y la orientación serán dos elementos muy importantes que tuve la oportunidad de tratar personalmente en el centro educativo, ya que la orientación es una intervención psicopedagógica que busca conseguir el máximo desarrollo potencial de los estudiantes (Suárez et al., 2007). La acción tutorial y la orientación están relacionadas ya que en la orientación participan todos los miembros tanto del equipo docente, como del de orientación y del directivo. El Plan de Acción Tutorial (PAT) será el documento del centro educativo donde se reflejen los criterios de la organización y funcionamiento de la tutoría (MEC, 1996), elaborado por el Departamento de Orientación y adaptado por el tutor correspondiente.

El segundo bloque de Psicología Social trata de las destrezas y habilidades psicosociales que los alumnos necesitan adquirir para ayudarlos en sus procesos de aprendizaje. Estos procesos generalmente buscan la máxima adquisición de conocimientos por todos los alumnos, por eso son tareas de trabajo en grupo en la que todos los participantes tienen su respectivo rol asignado para el correcto funcionamiento de la tarea.

El guión de las tareas del aprendizaje cooperativo sigue la siguiente estructura en lo referente a las formas posibles de interdependencia: mínima, negativa, y positiva (Munduate y Martínez, 1993). Dentro de las formas positivas, que busca la cooperación entre miembros del grupo y se busca que la actuación de uno mismo ayude al resto de los compañeros para que todos ganen, una de las condiciones para este aprendizaje cooperativo será la adquisición de habilidades sociales necesarias, como facilitar la tarea y utilizar recordatorios, como imágenes o símbolos.

La segunda idea está referida a la manera en la que se desarrollan esas habilidades dentro de un grupo, siguiendo tres modelos: clásicos, que tratan aspectos correspondientes a las necesidades de relación interpersonales; lineales, e integradores que defienden que para un correcto desarrollo es necesaria la interacción entre la identidad del grupo, la productividad, la individuación y el declive (Worchel, 1996).

2.3. Competencia específica 3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta competencia busca impulsar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por esto es muy importante la manera en la que desempeñará el docente su labor en la gestión del aula y el manejo que tendrá de su dimensión.

Durante la fase de preparación de las actividades a realizar en el Practicum, para mí era muy importante que el mayor porcentaje de alumnos pudieran seguir el ritmo de las explicaciones y que se mantuviera el nivel de interés, por eso los conceptos tratados en esta asignatura, especialmente aquellos referentes al clima del aula, al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, y a estrategias metodológicas para trabajos en grupos fueron fundamentales para mi posterior experiencia en los Practicum II y III.

Como pudimos ver en la asignatura de “Contexto de la Actividad Docente”, actualmente nos encontramos en una Sociedad de la Información, donde estas Tecnologías de la Información y Comunicación (conocidas por sus siglas, TIC) han provocado una transformación no solamente en la educación sino en muchos otros ámbitos. Centrándonos en la educación como nuestro ámbito de estudio, estas TIC a la vez que han propiciado una serie de mejoras para la enseñanza también tienen sus inconvenientes a la hora de su funcionamiento. Como ventajas de las TIC podemos destacar el rápido y fácil acceso a la información, proporcionan nuevas formas de trabajar dicha información, y potencian el nivel de interés de los alumnos a la hora de la realización de una actividad, entre otras. Pero como todo, también presentan unos inconvenientes importantes, como el de no haber podido resolver determinados problemas que afectan a la educación (fracaso escolar, absentismo, etc.), dificultades de manejo por parte de los tecnófobos, y la deficiencia de cobertura a Internet que siguen presentando algunos centros actualmente, como fue mi caso, donde la conexión a Internet en las aulas era casi inexistente, por lo que hubo que trabajar con metodologías más tradicionales.

El impacto que han tenido las TIC en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje, a mi parecer y tras la experiencia práctica, han sido demasiado acelerados, ya que el sistema educativo aragonés no está preparado para estos nuevos avances. Los aspectos donde el impacto de las TIC ha sido más reseñable son en la presentación de la información, la distribución de la formación, la instrucción, la comunicación y la acción tutorial, la evaluación, y la gestión del aula.

De estos aspectos, la presentación de la información y una distribución de la formación de manera telemática han supuesto un importante adelanto ya que facilita el acceso a los contenidos del curso por parte del alumno, o incluso permiten hacer cursos a distancia para aquellas personas que no pudieran asistir por incompatibilidades horarias. En cambio, es imposible planificar una sesión solo dependiendo de estos aparatos porque están expuestos a mayores problemas de funcionamiento, por lo que es necesario disponer de material de reserva en formato papel. Respecto al tema de la evaluación, que suele ser un factor peliagudo por el temor que representa para los alumnos, el hacerlo de una manera interactiva aprovechando el manejo que tienen de los aparatos electrónicos podría mejorar los resultados, ya que además también se potencia el nivel de motivación de los alumnos al ofrecer variedades de evaluación buscando la competición entre ellos.

Estas Tecnologías sirven de introducción a los temas que se van a tratar en la segunda parte de la asignatura, ya que son herramientas que facilitan el desarrollo y la aplicación de tareas que favorezcan el pensamiento creativo de los alumnos. Para alcanzar este pensamiento, existen diversos estilos de aprendizaje según los procedimientos utilizados para alcanzar ese objetivo, que será el aprendizaje por parte del alumno. Los estilos de aprendizaje son el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen utilizarse de manera conjunta a la hora de afrontar una situación de aprendizaje (Keefe, 1988). Se han realizado diversas clasificaciones atendiendo a diferentes criterios, pero la más utilizada es la realizada por Honey y Mumford en 1986, que clasifica estos estilos en cuatro: activos (los alumnos tienen la mente abierta, dispuestos a percibir experiencias nuevas), reflexivos (necesitan hacer una reflexión antes de actuar, siendo más indecisos), teóricos (su principal factor es la racionalidad y la objetividad), y pragmáticos (al contrario que los reflexivos, los pragmáticos no reflexionan sino que actúan rápidamente pero lo hacen con seguridad).

Como he comentado al principio, uno de mis mayores temores a la hora de realizar las prácticas en el centro educativo era el poder ser una buena gestora del aula, y manejar el ritmo de las diferentes sesiones correctamente, teniendo el control de la clase de una manera interactiva, tanto para los estudiantes como para mí. Por eso, lo primero es saber exactamente qué es el clima del aula. El clima del aula se entiende como “una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas que lo regulan”. (Martínez, 1996:118). Las dimensiones o factores más importantes que conforman este clima son: estructuras cognitivas de los participantes, estructuras de organización y control sobre el aula, estructura social de la clase o

de las relaciones interpersonales, estructura académica de actividades y tareas, y estructuración del espacio físico y material del aula.

A mi parecer, y por el problema que me podrían plantear, las más significativas son las de estructura académica de actividades y tareas, por la dificultad que se tiene a la hora de planificar unas tareas que sean efectivas para desarrollar los procesos de enseñanza; estructura social de la clase o de las relaciones interpersonales, por mantener esa relación profesor-alumno pero de una manera fluida ya que en definitiva hasta hace unos pocos yo era como ellos, una estudiante; y la más importante las estructuras de organización y control sobre el aula. Esta última para mi es la más importante y la más difícil de conseguir porque nos falta bastante autoridad para ser capaces de mandar sobre otros, al estar acostumbrados a nuestro papel como estudiante. Es por eso que hay que marcar desde el principio de las sesiones unas pautas de comportamiento y de trabajo, si queremos cumplir nuestro objetivo de aprendizaje.

Tras esta descripción del problema a tratar, podemos contestar a la principal incógnita de esta asignatura: ¿Cómo desarrollar un clima del aula adecuado para el aprendizaje? Lo primero de todo, y si queremos ser un buen docente, necesitamos conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos, donde entran las capacidades cognitivas de las que dispongan cada uno, o si tenemos casos de atención a la diversidad en el grupo (TDA, TEA, disortografía, etc.). A continuación, la estructura social tendrá especial relevancia ya que los alumnos necesitan saber que tienen una atención del docente ante cualquier problema que les pueda surgir durante el desarrollo de la tarea. Para Doyle, la estructura social es “el sistema de normas y patrones culturales que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo aula” (Doyle, 1977). Por último la estructura académica de actividades y tareas irá en consonancia con las estructuras de organización y control sobre el aula ya que la preparación de unas buenas tareas y la correcta organización del trabajo permiten un perfecto desarrollo del proceso, cumpliendo el objetivo de aprendizaje.

Por último, respecto a las tareas que se encargará de plantear el docente para llegar al objetivo del conocimiento como fase final del proceso de aprendizaje, se necesitan tareas que favorezcan el interés de los alumnos, aumentando la participación de cuantos más alumnos, mejor. Investigadores dentro del mundo educativo como Booth han concluido que el debate sobre un tema concreto por parte de los alumnos, y el docente ejerciendo como moderador les ayuda a ampliar su conocimiento gracias a las aportaciones de unos y otros (Booth, 1983). Las tareas grupales son una buena herramienta para favorecer a la mejora de las relaciones psicosociológicas entre alumnos ya que tiene que trabajar en equipo, buscando el mejor resultado para evitar perjudicarse unos a otros. Estas tareas se engloban dentro de unas estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo del aula.

Algunos ejemplos de estas estrategias son: talleres, aprendizaje servicio, aprendizaje por tareas, método del caso, aprendizaje basado en problemas, rincones, aprendizaje cooperativo, y las Webquest.

2.4. Competencia específica 4. Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Esta competencia estaba englobada dentro de 3 diferentes asignaturas ya que sus contenidos están íntimamente interrelacionados. Dichas asignaturas eran Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia, y Economía; Fundamentos del diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, y Economía, y Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia. Las asignaturas de Diseño curricular y Fundamentos eran comunes a todas las especialidades, pero adaptadas a cada una de ellas. Por ejemplo, en este caso eran en Geografía e Historia, pero existen Diseño y Fundamentos en Biología y Química, también.

En Diseño curricular y Fundamentos del diseño instruccional el objetivo final de las asignaturas era el diseñar una programación didáctica para una asignatura de cualquiera de las etapas educativas (Educación Secundaria o Bachiller). Para esta labor, las ideas principales a seguir se dividían para cada una de las asignaturas, que se van a analizar a continuación.

Para Diseño curricular, el aspecto principal era el ser capaces de hacer un diseño por competencias, siguiendo la estructura del currículo por competencias. El primer paso es conocer qué es el currículo, que según la definición de Barrow es “un programa de actividades diseñado por alumnos y profesores, para que los alumnos puedan alcanzar, tan lejos como les sea posible, cierta educación y otras finalidades u objetivos escolares” (Barrow, 1984:11). Este modelo de currículo por competencias, el usado actualmente, es una combinación de un currículo abierto más el aprendizaje por competencias, donde se da más importancia a el cómo hacer una tarea que los contenidos que aparezcan en él. La diferencia entre un currículo cerrado y uno abierto es que con las nuevas leyes educativas se le daba más margen al docente para elegir y concretar los fines educativos. El currículo que trabajamos en detalle para que nos sirviera de base fue el currículo aragonés del 2007, bien el de la ESO o el de Bachiller dependiendo el curso para el que planificaras la programación. En Aragón sigue este currículo vigente ya que es una de las Comunidades Autónomas que no firmó el Decreto de reforma a la nueva ley educativa (LOMCE), y sigue con las directrices de la LOE, aunque hay determinados cursos que sí que se adaptaron a esta nueva Ley.

La parte que corresponde a Fundamentos de diseño instruccional reflejaba la segunda parte de una programación didáctica, correspondiente a la metodología de aprendizaje que se iba a seguir, las actividades planteadas para alcanzar los conocimientos, y el sistema de evaluación a emplear con su correspondiente rúbrica. Una programación didáctica es el instrumento mediante el cual el docente programa a largo, medio y corto plazo el modo en el que los elementos del currículo (objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y criterios de evaluación), serán relacionados, ordenados, secuenciados y concretados a lo largo de los diferentes cursos (para cada curso es necesario elaborar su respectiva programación). El modelo de programación que se siguió para la elaboración de nuestra propia era la vigente en Aragón para la etapa de Educación Secundaria, donde los elementos que deben aparecer son: la justificación de la programación, objetivos educativos relacionados con esa justificación, reflexión crítica de la normativa legal (en este caso, la LOE y en algunos cursos, la LOMCE), planteamientos metodológicos, evaluativos, y la secuenciación de actividades a realizar durante dicho curso.

Respecto al Diseño, organización y desarrollo de actividades de aprendizaje era una asignatura del segundo cuatrimestre ya específica de nuestra propia especialidad y servía para reforzar los contenidos que se habían propuesto en la Programación Didáctica, especialmente en el apartado correspondiente a las actividades de aprendizaje para cada una de las disciplinas. Esta asignatura, aparte de tener unos componentes teóricos, era una formación más práctica ya que partiendo de unos modelos de tratamiento de información teóricos se ponían en práctica para posteriormente elaborar una Unidad Didáctica.

La Unidad Didáctica corresponde a cada tema del libro de texto o contenido que está reflejado en el currículo educativo. Corresponde a los contenidos que se van a trabajar durante el curso. Nosotros solamente tuvimos que plantear una, con actividades, sistema de evaluación con sus correspondientes criterios y rúbrica, y objetivos a conseguir en los alumnos. Esta evaluación debe ser tomada como un instrumento de mejora, ya que además de comprobar el nivel de aprendizaje de los alumnos nos servirá para evaluar nuestra propia labor docente, y si la elección de la metodología ha sido correcta. Para Zabala, la evaluación es un “instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de unos determinados aprendizajes por parte del alumnado en relación a unos objetivos previstos en los diferentes niveles educativos (Zabala, 1995). El sistema de evaluación elegido fue una evaluación formativa, donde la enseñanza y los procesos de evaluación se adaptan a las diferencias de los alumnos, entrando aquí los casos de atención a la diversidad que pueda haber en la clase: TDA, alumnos con adaptaciones, etc.), yendo más allá de los resultados. Los instrumentos que se utilizan en este método de evaluación son exámenes prácticos, observaciones realizadas por el docente y pruebas informales, dentro de una evaluación continua tal como indica el currículo de Aragón respectivo de Secundaria y Bachillerato en su artículo 20.

Como parte del trabajo para esta asignatura, tuvimos que preparar unas actividades para cada una de las tres disciplinas que englobaban la especialidad (Geografía, Historia, e Historia del Arte) siguiendo las pautas marcadas en cada uno de los correspondientes enfoques teóricos. Las pautas a seguir fueron procedimientos, recursos y estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas a través de actividades docentes.

2.5. Competencia específica 5. Evaluación y mejora de la docencia

El punto esencial de esta competencia es el identificar los problemas que han surgido en la educación a partir de los procesos de enseñanza que se han ido aplicando durante los sucesivos cursos, y proponer alternativas que consigan que estos procesos sean efectivos.

Esta competencia se adquiere y se pone en funcionamiento en las asignaturas de Evaluación e innovación docente, con las mismas características que Diseño, organización y desarrollo de actividades en lo referente a las especialidades y en su desarrollo dentro del segundo cuatrimestre educativo; y en el Practicum III, ya que el proyecto que se pone en práctica en dicho periodo es el elaborado para Evaluación e innovación docente.

Las ideas principales que se desarrollan en dicha asignatura, que quedan reflejadas en el proyecto de innovación, serán el identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje y proponer alternativas y soluciones; y reconocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación y evaluación educativas.

Estas ideas están fundamentadas en el rasgo principal de que el proyecto desarrollado es un proyecto de investigación-acción, donde el papel protagonista lo tiene el docente, ya que tal como defiende John Elliot “el profesorado tiene que comprender que hay espacios en los que es posible crear y generar cambios en su práctica especialmente valiosos” (Elliot, 2011). Es muy importante reconocer que cualquier actividad no va a funcionar correctamente si ellos no tienen en cuenta su labor fundamental en el desarrollo conceptual al que van a ser expuestos los estudiantes.

A partir de los numerosos estudios de investigadores realizados en materia educativa desde mediados de los años 50 se ha extraído que el principal problema de aprendizaje al que se enfrentan los estudiantes es la comprensión limitada actual que tienen de los conceptos históricos. Desde los años 80, se empezó a estudiar que probablemente el origen de este problema era el desconocimiento de aquellas realidades donde se asientan dichos conceptos (Carretero, 2011).

Estos investigadores destacaron el papel de lo que llamaron “conceptos sustantivos”, conceptos que los alumnos deben asimilar si quieren tener una comprensión total de esos conceptos históricos (Lee, 2011). Viendo que el problema se refería más a conceptos históricos,

en este proyecto de investigación-acción se eligió el concepto de proceso de urbanización, ya que podría combinar la Historia con mi ámbito de estudio, que es la Geografía. Este proyecto, como se ha explicado, estaba relacionado con el Practicum III, donde se trataba plantear una experiencia innovadora en el aula. En esta investigación, ligada a la unidad didáctica diseñada en la asignatura de Diseño de actividades, se dedicaban una serie de sesiones a la aplicación del método del *Learning Cycle* para conseguir el objetivo de aprendizaje. Este método va a permitir a los estudiantes construir por ellos mismos un concepto en tres fases: exploración, desarrollo del concepto y expansión (Marek, 2008). Otro método que se va a utilizar es el debate, ya que se comprobó que esta técnica permitía a los alumnos interactuar unos con otros, aumentando esto sus capacidades de aprendizaje y a la vez, ampliar sus concepciones conceptuales. El manejo del debate como herramienta de aprendizaje era una idea reafirmada por otros autores, como Hilary Cooper, que la consideraba “fundamental para la formación de conceptos”, y papel imprescindible de la mente para que progresivamente construyan su propia asimilación (Nichol & Dean, 2011).

2.6. Perfil profesional del docente de Ciencias Sociales

El primer aspecto que debe tener en cuenta un docente de Ciencias Sociales es que necesita cambiar su concepción como profesional en el ámbito de cada una de las disciplinas a una donde la enseñanza sea su principal preocupación y contexto de estudio. Las distintas asignaturas que hemos tenido en este curso, junto con las competencias específicas nos ayudan a formar ese perfil que caracteriza a este docente.

Pero primero debemos saber qué son las Ciencias Sociales. Para Martín López, es la “disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar estrategias y medios necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del ser humano como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado (Martín López, 1987). Durante la formación en cada una de nuestras disciplinas, hemos desarrollado una carencia en formación didáctica porque no basta solo con saber para saber enseñar.

Necesitamos conocer qué es la didáctica, para ser capaces de desarrollar esa capacidad de enseñar que no se obtiene durante el estudio de nuestras respectivas disciplinas. Comenius, ya en el siglo XVII definió la didáctica como el “artificio universal para enseñar eficazmente el máximo número de cosas de una forma rápida y divertida” (Comenius, 1657).

La enseñanza de las Ciencias Sociales no es una tarea sencilla por lo que es necesario conocer el modelo educativo basado en valores de las tres dimensiones que conforman la educación: dimensión formativa, propedéutica y terminal. La función formativa permite a los alumnos formarse, comprender determinados conocimientos, manejar herramientas de carácter

instrumental y fortalecer valores; la propedéutica sirve como preparatorio para el estudiante ya que aprender los aspectos durante varias etapas de su vida, que se irán viendo ampliados en ellas, y la terminal trata sobre la formación en valores que haya recibido durante su etapa educativa.

Desde otras disciplinas se hacen la pregunta de por qué fin es necesario enseñar-aprender Ciencias Sociales al alumnado, ya que no es una ciencia por sí misma, sino que engloba a otras que sí que lo son. Por eso, es importante concienciar a los alumnos de cuáles son las finalidades de estudiar las Ciencias Sociales:

- Los alumnos deben conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconociendo los modelos históricos y sociales.

- Hacerles comprender su propia identidad. Para ello, es importante conocer los hechos del pasado.

- Comprendiendo el pasado, aprenderán a comprender el presente ya que les permitirá planear acciones para construir una sociedad más libre y justa.

Por último, debemos inculcarles a nuestros alumnos como docentes de las Ciencias Sociales de cuáles son las características de estas Ciencias Sociales, para adquirir las competencias de manera correcta. Los principios de actuación para lograr esas competencias son: las aportaciones de la investigación en Psicología Evolutiva, ya que es necesario conocer los precursores en técnicas de aprendizaje; vincular los contenidos didácticos con la experiencia personal del alumno, fomento de la participación activa y crítica, saber reconducir los materiales curriculares existentes, y trabajar procedimientos que permitan al estudiante experimentar con la disciplina de una manera práctica.

3. Justificación para la selección de proyectos

En el primer apartado de introducción ya se hacía referencia a la importancia que tenían las asignaturas de “Diseño, organización y desarrollo de actividades” y “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia” dentro del contexto educativo del Máster. Es por esta razón que los proyectos de los que se va a realizar una reflexión crítica van a ser la Unidad didáctica de Diseño de actividades y el proyecto de innovación-investigación-acción elaborado para Evaluación e innovación docente, al tener ambos una gran importancia en el desarrollo profesional del futuro docente.

Las principales razones de la elección de estos proyectos son que aunque están pensados para asignaturas diferentes, comparten una gran similitud entre ambas. La metodología utilizada para ambos es prácticamente la misma, ya que en los dos se parte desde los aspectos más concretos del tema a desarrollar y su desarrollo conceptual se produce progresivamente hasta el último nivel donde se encuentran aquellos rasgos más complejos de reconocer. Esto facilita la labor de comprensión de los discentes, ya que se acostumbran a un método y no les crea confusión a la hora de intercambiar entre uno y otro.

En lo referente a las actividades están planteadas siguiendo un mismo esquema (actividades visuales e interactivas entre ellos como grupo y el docente en un segundo papel como controlador de ellas) aunque los recursos utilizados para cada uno de ellos sean diferentes por aplicarse a diferentes conceptos específicos.

Especialmente, el rasgo más afín entre ambas materias es que comparten un mismo contexto histórico, al menos en lo referente al origen del concepto a investigar en el proyecto de innovación. La unidad didáctica, tal como marcaban los pretextos del currículo educativo y el libro de texto empleado por los alumnos, estaba situada cronológicamente en el periodo histórico comprendido entre finales del Neolítico (Prehistoria) y los primeros siglos de Edad Antigua (Historia). Aunque en el proyecto de innovación se desarrolla una visión cronológica del proceso de urbanización desde los primeros asentamientos hasta la época actual, los estudios y excavaciones arqueológicas realizadas durante los últimos años han concluido que estos asentamientos se construyeron en esa misma época, con la revolución agraria acontecida a finales de la Prehistoria modificando el modo de vida desde uno nómada a uno sedimentario.

Característicamente, ambos proyectos se engloban en la disciplina de la Historia, por tratar problemas sobre hechos acontecidos en el pasado de la humanidad que necesitan ser estudiados, pero aprovechando que mi formación proviene de la Geografía aporté al proyecto de innovación ese componente más geográfico a su desarrollo. Esta acción no supuso en ningún momento, debido a la interdisciplinariedad que caracteriza a ambas disciplinas, lo que facilita la

labor profesional del docente al ser capaz de impartir lecciones de Historia, Geografía e Historia del Arte indistintamente.

4. Reflexión crítica sobre las relaciones entre los proyectos seleccionados

4.1. Descripción Unidad didáctica “Las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto

La selección de este proyecto como uno de los que posteriormente se va a realizar un análisis más detallado atiende a dos razones de peso: la primera, porque refleja las ideas principales de la competencia específica 4 del Máster comentadas en el apartado anterior; y la segunda, la preparación de unos contenidos básicos correctos para lograr la mayor asimilación posible de información referente a Mesopotamia y Egipto por medio del uso de herramientas visuales y actividades interactivas aumentando la participación del grupo.

La competencia específica 4 estaba referida a las asignaturas de Diseño curricular, Fundamentos de diseño instruccional, y Diseño, organización y desarrollo de actividades pero para la elaboración de la Unidad didáctica se añadieron contenidos principales de otras dos asignaturas, que fueron Tecnologías de Información y Comunicación para el aprendizaje (TIC) y Procesos de enseñanza y aprendizaje (competencia específica 3). Estos contenidos estaban basados en el sistema de evaluación utilizado y en la metodología seguida en el desarrollo de las sesiones (Procesos de enseñanza-aprendizaje), y en el uso de elementos visuales gracias a las nuevas tecnologías de la información (presentaciones de PowerPoint, y visualización de documentales gracias al proyector instalado en el aula).

La combinación de contenidos de tantas asignaturas nos da información de lo importante que es este proyecto dentro del Máster, además de con su puesta en práctica en el Practicum II vamos a poder evaluar nuestra propia labor como docente-investigador.

La segunda razón de por qué se ha seleccionado este proyecto, y yo creo que la más importante, es porque me ha permitido de una manera más práctica poner en práctica todo lo aprendido durante el curso. A la hora de la elaboración de una unidad didáctica, el primer paso es manejar la normativa vigente en lo referente al currículo educativo para el curso y asignatura en la que se va a implantar. El curso que me fue asignado para los tres periodos de Practicum fue Primer Curso de ESO, y la asignatura “Ciencias Sociales: Geografía e Historia”, por lo que dentro del currículo educativo nos centraremos en esta sección. Tanto los contenidos, como objetivos, competencias y criterios de evaluación están adaptados a este curso en concreto.

Gracias a conversaciones mantenidas con nuestra tutora en el centro educativo antes del comienzo del Practicum II, se nos comunicó que la unidad que tendríamos que impartir sería la correspondiente al tema 10 del libro de texto “Las primeras civilizaciones”. Gracias a esto,

organizamos los contenidos dentro del bloque III del currículo aragonés con Orden del 9 de mayo de 2007 correspondientes a esta temática.

En el periodo del Practicum I surgieron varios aspectos que despertaron mi curiosidad para este segundo periodo, especialmente referentes a la estructura de impartir las clases. Empezando por los contenidos el libro de texto que llevaban los alumnos se utilizaba como recurso de ayuda, por lo que era muy importante que en mis sesiones las sesiones fueran muy esquemáticas y visuales. Esto me hizo ver que seguían la misma estructura para cada civilización pero, para mi opinión, faltaban conceptos básicos para la formación del estudiante. La atención a la diversidad era un factor clave, por la presencia de alumnos con determinados trastornos de déficit de atención o espectro-autista, lo que hizo que la experiencia fuera más exigente a la hora de preparar varios recursos, aunque contaba con la ayuda de las pedagogas-terapeutas.

Respecto a las actividades, era necesario que en la última parte de la sesión (de 50-55 minutos) se realizará una actividad de refuerzo de los conceptos tratados en clase. Estas actividades son necesarias para asentar lo estudiado y facilitar que en la siguiente sesión se siga profundizando en la materia. Además, tenían varios objetivos ya que permitían mejorar su capacidad lectora y narrativa. Para aquellas sesiones en las que se trataban conceptos más complejos, las actividades estaban basadas en el aprendizaje por descubrimiento. Por ejemplo, se presentaban una serie de imágenes que representaban inventos que se habían descubierto en aquella época y debían adivinar qué era relacionándolo con la época actual (ver Anexo: Unidad didáctica).

El último punto clave de este proyecto es el sistema de evaluación utilizado para evaluar el nivel de asimilación de la materia por parte de los alumnos. Se abogaba por una evaluación formativa y continua, donde el examen (elemento propio de una evaluación sumativa con carácter más sancionador y cuantificador), sigue teniendo más peso que el resto de trabajos, aunque estos ejercicios son un factor clave de valoración. Esta evaluación formativa sirve para averiguar si los objetivos están siendo alcanzados o no por los alumnos, por lo que se le aplica la visión continua, la cual según Miguel López aporta información al docente que le permite intervenir para mejorar su proceso de aprendizaje empleado (López, 2001).

4.2. Descripción del Proyecto de innovación: proceso de urbanización

Al igual que con la elección del anterior proyecto, para esta segunda opción también se buscaba la mayor cantidad de contenidos compartidos con varias asignaturas del Máster, ya que en definitiva son los trabajos más completos de toda la titulación.

Este trabajo presenta, también, una doble perspectiva ya que se busca cumplir la competencia específica 5 sobre evaluación y mejora de la docencia y al mismo tiempo cambiar la concepción previa propia de nuestra disciplina de estudio para convertirnos en docentes-investigadores, durante el tiempo previo al periodo del Practicum III.

Tras la experiencia vivida en el anterior Practicum, en el cual el contacto con el aula y sus alumnos fue mayor, nos permitió descubrir los problemas más significativos que se producían en ella. Entre otros, los más importantes fueron la pérdida de interés de un grupo de alumnos que apenas participan en las dinámicas de clase, la falta de conceptos fundamentales tanto en los contenidos del curso como en el libro de texto empleado, y una escasa adaptación a esta nueva etapa educativa por ser el primer curso. El objetivo de este proyecto de innovación era el de favorecer a una mejora de la docencia que significara mayor asimilación de conceptos por parte de los alumnos.

El fallo que presentaban los contenidos es que estaban muy diferenciadas ambas disciplinas (Geografía e Historia) en su planteamiento curricular, cuando sin embargo son todo lo contrario ya que están estrechamente relacionadas en muchos rasgos (sociales, temporales, económicos, etc.). Concretamente, la unidad que se llevó a realización en este periodo era la planteada en el Practicum II (ver Anexo "Unidad didáctica"), localizada cronológicamente a finales de la Prehistoria y comienzos de la Historia, en la Edad Antigua concretamente. Como dato reseñable, estando vigente la LOE ya que no se ha producido de forma total la adaptación a la LOMCE, los cursos de Secundaria siguen siendo cuatro, correspondientes a cada una de las Edades en las que se divide la Historia (Edad Antigua primer curso, Edad Media segundo, Edad Moderna tercero, y Edad Contemporánea cuarto). En concreto, en primer curso que fue en el que tuve la oportunidad de trabajar, la primera parte de la asignatura comprendía los contenidos de Geografía; y en la segunda, los de Historia. Como proveniente de la disciplina geográfica que soy, a mi parecer faltaban esos conceptos más geográficos en esta parte, ya que son una de las causas de la formación de esos primeros asentamientos surgidos a finales del Neolítico. Por esta razón, el concepto en el que se va a fundamentar nuestro proyecto de investigación-acción será el proceso de urbanización. Siendo realmente objetivos, no existe como concepto en sí, pero se decidió en común por varios investigadores llamar así a un conjunto de acontecimientos relacionados entre sí generalmente de una época pasada, en un único término (VanSledright, 2013).

El punto de partida para este proyecto, como característica de esa labor investigadora que se intenta conseguir con la experiencia, es analizar anteriores estudios acerca de este problema que nos atañe actualmente. Estos estudios permiten concluir que en los alumnos se produce un problema de asimilación de conceptos históricos, previsiblemente por no haber sido tratados en etapas previas con detenimiento (Carretero, 2011). Desde la perspectiva geográfica, existe una dimensión adyacente a este problema ya que se considera que además de asimilar esos conceptos, es necesario asentar en los alumnos unas bases correctas tanto geográficas como históricas al encontrarse en este momento en la base de la pirámide, y poder alcanzar la cúspide al final de su etapa educativa.

Ante los numerosos métodos y criterios para estudiar el problema, se seleccionó el método del *Learning Cycle* o “ciclo de aprendizaje”, el cual se utiliza para estructurar la indagación en 3 fases, partiendo del nivel con los aspectos más concretos para ir aumentando progresivamente su complejidad hasta llegar a la asimilación profunda del concepto (Marek, 2008). Para pasar a centrarnos ya en los procesos de urbanización, anteriormente se necesita darles a los alumnos una idea de ciudad, por lo que se les preguntará al grupo qué definición darían ellos de ciudad. Con esto descubrimos los modelos mentales con los que provienen (Chi & Roscoe, 2002) y nos servirán de base para nuestro ciclo. Una definición más o menos aproximada de qué es una ciudad sería, en palabras de Julio Vinuesa “una porción concreta del espacio, más o menos claramente delimitada, con una organización y una morfología características” (Vinuesa & Vidal, 1991). A partir de esta definición, se extraen las 3 fases de las que vamos a partir: *características de la ciudad, teorías de los orígenes urbanos, y consecuencias de los procesos de urbanización*” (ordenadas desde lo más concreto a lo más abstracto).

Las actividades llevadas a cabo para facilitar el desarrollo conceptual de los alumnos se basaban fundamentalmente en generar interacción en el grupo por medio de preguntas abiertas y surgiera un debate (con esto se intenta conseguir que los alumnos que intervienen aporten datos nuevos que otro compañero no haya podido asimilar, y esta acción sea en el sentido contrario también), y una presentación de diapositivas en las que visualizan planos de ciudades durante varias épocas de la Historia para que puedan extraer similitudes y diferencias. En ambas actividades, aunque son abiertas y la participación es voluntaria, se realizarán preguntas a aquellos alumnos que no participan habitualmente para hacerlos partícipe del grupo. Es en este punto donde el docente tendrá su labor principalmente, ya que además de controlar el correcto ritmo del debate intentará aumentar la motivación del mayor porcentaje de alumnos posible.

El análisis de los resultados a grandes rasgos, gracias a los datos recogidos con la técnica del *one minute paper* (actividad donde el docente plantea una pregunta y tienen un breve periodo de tiempo para contestarla en un papel), la actividad de refuerzo propuesta de diseñar una ciudad (ver Anexo “Proyecto de Innovación”), y la observación vista en el aula por el docente, se concluyó

que solo aproximadamente el 30% de los alumnos había tenido una asimilación completa del concepto, lo que en un principio significaría un fracaso del proyecto. En cambio un 36% de los estudiantes se habían establecido en ese nivel intermedio entre la asimilación completa y la no asimilación por lo que, en conclusión, el proyecto había resultado exitoso ya que aproximadamente un 63% habían adquirido nociones correctas de este concepto del proceso de urbanización, especialmente en el segundo nivel (*teorías de los orígenes urbanos*) ya que este tema se había estado tratando en las sesiones previas dentro de la unidad didáctica.

4.3. Reflexión crítica entre la relación de ambos proyectos

Lo primero que se plantea a la hora de hacer cualquier proyecto (no tiene por qué ser educativo) es sacarle el máximo partido con el mínimo esfuerzo posible. Esto significa que es mejor elegir pocos recursos pero que sean efectivos, que no muchos y que no aporten lo que necesitamos. Esta idea se puede adoptar también a los contenidos, ya que en numerosas ocasiones los alumnos reciben una sobrecarga de información que solo les crea confusión.

El tiempo asignado para la puesta en práctica de nuestra unidad didáctica era de 6 sesiones que resultaron ser 5 por una serie de desdichas ajenas a nosotros; y el marcado para una correcta aplicación del proyecto de investigación, de unas 2 sesiones, que debían estar englobadas dentro de esas 5. Esto supuso una complicación para nuestra preparación previa al comienzo de las prácticas, ya que en poco espacio de tiempo se hubo que cambiar la estructura de las actividades a realizar y de los contenidos a tratar. Aunque podría parecer que el proyecto de innovación podría arrojar malos resultados, esta idea fue completamente inequívoca porque fue la “actividad” perfecta que les hizo reforzar todo lo aprendido en las 4 sesiones anteriores.

Lo primero que se debe analizar a la hora de hacer una reflexión crítica es el contexto del grupo con el cual se va a trabajar. El grupo estaba formado por 26 alumnos (chicos y chicas) con edades comprendidas entre los 12-13 años, salvo aquellas excepciones de alumnos que hayan repetido algún curso previamente. El Instituto María Auxiliadora, centro en el que realicé las prácticas, está localizado en el barrio zaragozano de San José, barrio caracterizado por gente de clase obrera-media y que ha recibido en los últimos años mucha población inmigrante. Esto va a significar que en las aulas de los centros, aunque siga predominando la nacionalidad española, otras nuevas nacionalidades van a tener su representación cada vez mayor. A la hora de calificar su efecto, va a significar una mejora en el barrio y por ende, en el centro ya que va a contar con alumnos en sus filas. Dicho Centro educativo no contaba con la siguiente etapa de Bachillerato, por lo que únicamente disponían de Infantil, Primaria y Secundaria.

El primer periodo de prácticas se orienta al estudio de los aspectos organizativos y legislativos del propio centro tras los contenidos vistos hasta entonces en el Máster, por lo que generalmente no existe contacto con los alumnos hasta el segundo periodo. En cambio, en mi caso, nuestra tutora de prácticas nos permitió acompañarla a la mayoría de las clases que ella impartía. Obviamente, solo estábamos como meros apuntadores, pero esto que pudiéramos extraer numerosas ideas para nuestra preparación posterior al tener una visión de las sesiones “desde fuera”. La tutora, que se llamaba María, nos detalló en cada grupo las características de los alumnos, especialmente de aquellos que contaban con alguna adaptación curricular. María también nos explicó las metodologías de aprendizaje que se usaban en los grupos de Primer Curso y el guión que solían utilizar de organización para los 55 minutos de duración de cada sesión. En ese momento podía parecer una pérdida de tiempo pero esto hizo que nuestra experiencia en los Practicum II y especialmente en el III fuera un éxito.

Las estrategias de aprendizaje que utilizaban tenían como elemento esencial el grupo, ya que los alumnos se dividían en pequeños grupos formados por 5-6, previamente diseñados por el tutor ya que conocía las capacidades y actitudes de cada uno de sus alumnos. El tutor era el que podía cambiar ocasionalmente a algún miembro de grupo, generalmente con el objetivo de bien mejorar sus calificaciones o de ayudar a otros grupos donde les cueste un poco más. Es por eso que las estrategias metodológicas grupales más utilizadas eran el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, y el estudio de casos.

El centro educativo se trataba de un centro privado-concertado sostenido por fondos públicos, por lo que está financiado por las Salesianas como grupo principal, de aportaciones de los padres, y por fondos de la DGA. Esta característica hace que se promuevan varias iniciativas para el mejor funcionamiento del centro. Por ejemplo, en lo referente al uso de las TIC tenían un gran interés en ir sustituyendo poco a poco las viejas tradiciones por unas más actualizadas a la tecnología. El problema era que el instituto aún no estaba adaptado a estas innovaciones (pizarras digitales, ordenadores en las aulas, buena conexión a Internet en las aulas, etc.) pero los pequeños cambios se vislumbraban. En nuestro caso de estudio, se nos comunicó que los alumnos disponían de un libro de texto para seguir el curso pero pudimos comprobar empíricamente que solo lo tenían como mero instrumento de ayuda, especialmente para aquellos alumnos que quisieran obtener los contenidos mínimos, tal como refleja el currículo educativo. Todo el material que se trabajaba en las sesiones (actividades y contenidos teóricos) se entregaba por medio de fichas o se presentaban en presentaciones elaboradas por programas informáticos (el mejor ejemplo de este programa era PowerPoint), que permitía mostrar y trabajar la información sin necesidad de una conexión a Internet. Esto permitía que los alumnos también mejoraran su competencia tecnológica, tan importante en el mundo en el que vivimos.

La explicación teórica se nos explicó, y pudimos comprobarlo nosotros mismos, era muy corta para no perder el interés de los alumnos, sobre todo de aquellos que menos participación tienen en el grupo. Por esta razón, las actividades planteadas eran el punto fuerte en el que se sustentaba la asimilación de los contenidos para cada unidad. Como se puede comprobar en los anexos, nuestros proyectos de análisis defendían unas explicaciones teóricas mínimas pero suficientes y posteriormente unas actividades extensas para fomentar que los alumnos por ellos mismos desarrollaran el contenido objetivo de estudio. Las notas recogidas durante estas dos semanas fueron muy importantes para los siguientes periodos, especialmente en materia de organización de actividades y de las actitudes de los alumnos frente a las tareas encomendadas.

El desarrollo de la experiencia, como punto clave del periodo de prácticas, era nuestro verdadero reto a la hora de conocer cómo podríamos enfrentarnos en un futuro a un grupo en un futuro laboral como docentes. Para ello, además de contar con la inestimable ayuda de nuestra tutora que nos iba examinando el material preparado y que al final de las sesiones nos mandaba mensajes de los aspectos bien planteados y de los aspectos a mejorar, el artículo de Joan Teixidó (2001) *Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión* fue una herramienta que nos permitió que nuestra labor como docentes fuera más fácil. En dicho artículo Teixidó propone las bases que debe tener el docente para hacerse con la gestión del aula y ser capaz de manejar la situación, además de los cambios que debe experimentar desde su formación previa a su labor profesional como docente.

Concretamente, la gestión del aula es un factor esencial que se debe tener para un apropiado clima de trabajo. Para Teixidó la gestión del aula es “una competencia global de los docentes que incluye un conjunto de factores o habilidades básicas (preparación de un plan de trabajo, utilización eficaz del tiempo y del espacio, etc.)” (Teixidó, 2001). María, al ser la profesora titular de mi grupo asignado y tutora del otro Primero, tenía un gran control sobre el aula gracias a algunas técnicas que les habían sido inculcadas a los alumnos desde principio del curso. Al empezar mis dos semanas de prácticas María me aconsejó que si modificaba e introducía una nueva pauta de mando en el grupo debía de insistir y explicarla correctamente, pero me pareció muy confuso pensando en los alumnos y decidí imitar el modelo de actuación que hacía ella, al que los alumnos reaccionaban mejor por serles conocido.

La primera sesión de las cuatro principales dedicadas a la unidad didáctica debería haber empezado justo después de las vacaciones de Semana Santa (en el curso 2015-2016 éstas fueron las dos últimas semanas del mes de marzo) coincidiendo con un lunes, pero se retrasó hasta el jueves de esa misma semana por la excursión realizada por los alumnos de mi grupo en la hora de Ciencias Sociales. Sin ninguna duda, debo decir que esa primera sesión fue la peor de todas. Primero, porque era la primera vez que me ponía delante de un grupo siendo yo la profesora. En anteriores ocasiones que había experimentado esa experiencia era como estudiante presentando

algún trabajo frente a mis compañeros, pero la sensación de que todo el mundo te está mirando a ver qué vas a contarles los primeros 30 segundos es muy impactante. Segundo, porque antes de las vacaciones se les había entregado una ficha con actividades a realizar referentes a la unidad temática, por lo que aquellos alumnos en general más aplicados ya tenían realizados la mayor parte de los ejercicios y tenían una concepción previa de los contenidos bastante correcta. Sin embargo, había un grupo bastante más numeroso que no habían mirado los libros en todas las vacaciones; este grupo fue con el que mejor se pudo trabajar porque permitía que concepciones previas tenían de los contenidos que se iban a ver a continuación, sin alteraciones de ningún tipo.

Tercero, porque nos falta ese punto de autoridad y hacernos respetar por los alumnos al que un docente con años de experiencia ya se ha hecho, por lo que para algunos individuos estos días sin la profesora titular son de libre albedrío, aunque este problema solo es el primer día ya que no te puede superar la presión.

El resto de los días el desarrollo de la unidad se desarrolló según las acciones previstas. La escasez de recursos tecnológicos se limitaba a un proyecto y un cable de sonido pero este inconveniente se paliaba aportando nuestro ordenador personal para las presentación de diapositivas y la reproducción de los diferentes vídeos (previamente convertidos en formato MP4 debido a la poca cobertura de la red inalámbrica en las aulas) y el resto de materiales, en formato papel o cartulinas. Haciendo un guión al comienzo de la clase para los alumnos con la planificación de contenidos y tareas a realizar en ella se comprobó que los resultados eran más satisfactorios porque estaban preparados ante lo que se les iba a mandar y prestaban más atención a la parte teórica.

Uno de los aspectos a reseñar que pude extraer de esos periodos era lo sorprendente que pueden resultar las actitudes de las personas, en este caso estos alumnos de 12 años. El punto de vista del docente como observador del comportamiento y desarrollo de la clase te permite reconocer las diferentes personalidades representadas en los alumnos: desde aquellos que son propiamente autónomos y no hay que decirles más que la tarea a realizar y en el momento se ponen a trabajar, como aquellos de los que “hay que tirar” para que trabajen (generalmente, y lo pude comprobar, los alumnos autónomos y más perfeccionistas son los que tiran de estos otros más perezosos porque no quieren que se vea resentida negativamente su calificación por ellos), y los que se hayan en el medio que habitualmente no quieren sobresalir en el grupo y entonces trabajan organizados por los autónomos pero sin tener que insistirles.

Una vez ya trabajados los contenidos reflejados en la programación para este curso, las últimas dos sesiones se diseñaron para el proyecto de innovación. Esto se planteó así por las similitudes que presentan entre ambas (temporales, al menos en el origen de los asentamientos; interdisciplinares, por la relación existente entre la Geografía y la Historia; y metodológicas, ya que la estructura a seguir para un proyecto y para el otro era la misma). Hubo que introducir la

experiencia a los alumnos de manera que entendieran el objetivo a conseguir al final de las dos sesiones pero sin decirles cuál iba a ser el concepto a tratar, ya que consistía en que ellos fueron capaces de asimilar el concepto solo con el trabajo realizado.

El desarrollo de las dos sesiones del proyecto de innovación fueron un completo éxito y aportaron numerosas conclusiones positivas, especialmente porque al ser contenidos prácticamente similares les eran conocidos de los días previos. Sus respuestas eran bastante aproximadas, y lo más importante, razonadas con referencias a lo visto en clase. Además, la participación de los alumnos era muy alta, al ser actividades abiertas e interactivas.

En este momento de realizar la reflexión crítica no podría decir quién aprendió más con la puesta en práctica de estos proyectos, si ellos o yo misma, porque el proceso para que las actividades planteadas tuvieran el éxito esperado fue duro y requirió esfuerzo por mi parte.

Este esfuerzo no fue debido al buscar actividades complejas para ellos o para obtener una cualificación buena en mis asignaturas del Máster, sino que mi preparación previa al Practicum, en concreto y al Máster en general, estaba completamente dedicada a la labor como estudiante. Conozco compañeros que les ha surgido la oportunidad o trabajan algunas horas a modo de ganar algún dinero como profesores particulares, bien en casas a domicilio o en academias, y estas personas ya han tenido o tienen la experiencia previa a la hora de preparar unos contenidos y unas actividades para ayudar a su alumno a que consiga sus objetivos. Para mí, en cambio, era la primera vez que me veía ante el reto de preparar una unidad temática, con sus conceptos y tareas correspondientes.

Para esto, los contenidos teóricos vistos hasta el momento en el Máster, y en concreto, en las asignaturas de “Diseño de actividades” y “Evaluación e innovación” nos permitieron conocer los recursos existentes con los que se podían preparar buenas actividades a incluir en la unidad didáctica, y los métodos planteados por investigadores tras numerosos estudios sobre los problemas que afectan al alumno, respectivamente. En adición esto, vivimos en una sociedad de la información donde gracias a la presencia de Internet se puede encontrar cualquier cosa en décimas de segundo. Gracias a esta herramienta pude estudiar los recursos recomendados y, a partir de ahí, empezar mi preparación a la experiencia práctica.

Además de estos aspectos más procedimentales había otro problema de una mayor magnitud que requería de mi atención: el tema de los contenidos históricos propiamente dichos que se iban a tratar en ambos proyectos. Como se ha comentado, mi disciplina formativa hasta este momento había sido la Geografía, al ser la formación que estudié durante mi etapa universitaria, y ahora me enfrentaba al problema de tener que preparar actividades y contenidos, y encima de Historia, surgiendo una doble dimensión del problema. Mis presunciones previas era que no iba a poder ser una experta en el tema, para lo que ya están los propios historiadores

u otros profesionales derivados de la Historia, pero iba a tener que como mínimo dominar el tema de las primeras civilizaciones ante posibles preguntas de los alumnos, o en la explicación misma de los contenidos teóricos. Sabía que iba a poder contar con mi tutora ante cualquier duda que me pudiera surgir, pero aquellos más aspectos más básicos los tenía que manejar con soltura. Para ello, lo primero que necesitaba saber eran los contenidos reflejados en el libro de texto para conocer los conceptos básicos que los alumnos debían conocer y que serían los mismos que yo debía poder saber explicar correctamente, sin entrar en detalles que se tratan en años posteriores o incluso en la misma titulación universitaria. La tutora nos prestó un libro de texto para fotocopiar dicha unidad, así que una vez los tuve empezó mi desarrollo personal.

A partir de esos contenidos, y aquí ya sí valiéndome de mi experiencia previa, realicé trabajo de investigación por los buscadores de Internet que me pudieran aportar suficiente información para prepararme mis propios apuntes (foros, blogs, esquemas, todos especializados en temas de Historia, por supuesto).

Una vez ya controlado el tema, era necesaria la preparación de las actividades y la búsqueda de un concepto adecuado para el proyecto de innovación. Dentro de la madurez profesional que se estaba formando en mí gracias al Máster, recordé aspectos de los que siempre me había quejado en mi etapa de Secundaria (aprendizaje memorístico al que te forzaban los profesores, actividades muy teóricas que no favorecían la motivación, presentaciones y desarrollos de contenidos muy densos y extensos, etc.) y planteé actividades y presentaciones teóricas para evitar esas acciones. Dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, y aprovechando el tirón de las TIC numerosos profesores de Ciencias Sociales están creando páginas Web con muchos de estos recursos que ayuden a otros docentes en la preparación de actividades o esquemas de contenidos. Un par de ejemplos, entre otros, de recursos vistos en las clases del Máster y al que acudí en mi búsqueda fueron el blog de Diego Sobrino (*Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC*) y la página Web www.profesorfrancisco.es los cuales facilitan el trabajo de los docentes que estén dispuestos a modificar su metodología con un enfoque más positivista a una en la que la interacción docente-alumno sea mayor.

Un aspecto que me llevé muy positivo fue la capacidad que adquirí a la hora de controlar la gestión del aula, aunque al principio aparecí muy nerviosa frente a los alumnos. Siempre había oído que era necesario estar muy tranquila delante de ellos para que no puedan ver tus temores y aprovecharse de ellos, pero en ese momento es bastante complicado. Pero la actitud trabajadora de los alumnos, en general, ayudó a superar este primer bache inicial. Un fallo que se suele tener por lo fácil que es de cometer es el de centrarse mucho en un determinado grupo y dejar un poco más desatendidos. Esto conlleva que ese grupo trabaje por obligación, en cambio el resto de grupos van a estar más despreocupados de la tarea encomendada y no van a trabajar. Además, en cuanto dejes de fijar la vista en ese y hagas una vista rápida al resto ese primero ya se ha vuelto

a descontrolar. Lo que nos falta a los docentes en formación es la técnica que nos permita castigar a un individuo que haya hecho algo mal, porque queremos que todos los alumnos sean perfectos y se comporten adecuadamente. En ello, mi tutora me hizo muchas recomendaciones sobre cómo manejar esas situaciones demostrando de una manera autoritaria pero sin ser dictatorial que tú eres la que tienes que llevar el control del aula, y no ellos. Es muy importante mantener una relación cordial y de respeto mutuo con los alumnos, pero no caer en error de que te considere un “colega” ya que ante todo, tú eres su profesor.

Gracias a estas recomendaciones y su puesta en práctica esa primera situación inicial que había ido algo peor quedó en el olvido porque el resto de las sesiones fueron mejorando su calidad progresivamente, tal como me indicaba María en sus notas realizadas al final de la clase. El sentirme más segura yo misma de mi nueva labor como docente se reflejó en un mejor desarrollo de las sesiones, incluso María me pidió si querría dar una sesión extra, a la que accedí gustosamente.

La puesta en práctica de dichos trabajos, tal como he reflejado, fue un completo éxito respecto a los resultados obtenidos en cada una de las actividades (examen final incluido), además de la cantidad de experiencia que pude recoger. Lo que es necesario para saber si realmente un método funciona o no es extrapolarlos a diferentes grupos, ya que en cada curso las características de los alumnos son diferentes, especialmente conforme aumentan su madurez y van dejando atrás cursos.

5. Conclusiones y propuestas de futuro

Tras este proceso de reflexión que ha supuesto la realización de este Trabajo de Fin de Máster, se puede deducir que hemos podido obtener una serie de competencias en las distintas asignaturas que conforman el Máster, puestas en práctica durante las tres asignaturas con ese componente más práctico que son el Practicum I, II y III.

La vida en el centro educativo durante casi dos meses completos nos ha permitido eliminar esa vieja idea con la que contábamos en nuestro interior del poco trabajo que realizaban los profesores, especialmente cuando nos enfadábamos por haber obtenido alguna mala nota. Con este trabajo reflexivo se ha podido comprobar que estábamos completamente equivocados con que la labor del docente solo implicaba el impartir una serie de contenidos frente a una audiencia más o menos interesada, sino que sus funciones abarcan desde la participación en proceso de organización educativa, la elaboración y redacción de los principales documentos existentes en el centro (Programación Anual, programaciones didácticas, Planes de Acción Tutorial y a la Diversidad, etc.), la colaboración con otros departamentos (Departamento de Orientación, por ejemplo) a la hora de poner en relación el ámbito educativo del alumno con el ámbito dentro de su papel como tutor de un curso, más luego los planteamientos propios de la asignatura que le corresponda impartir (actividades, contenidos, criterios de evaluación, etc.).

Todo este trabajo que realiza un docente dentro del centro educativo no es menos importante al realizado dentro del aula, como encargado de que el clima de trabajo y las relaciones entre los propios alumnos primero, y con el profesor después sean las correctas que faciliten estas buenas condiciones. Aparte del papel controlador y administrador que va a desempeñar, va a ser el encargado de moderar y vigilar los debates que se produzcan durante las clases y el correcto desarrollo de las tareas planteadas para facilitar la adquisición de contenidos al alumnado.

Sin ninguna duda, las asignaturas del Máster que más aportaciones han proporcionado para el posterior desempeño como docentes de Ciencias Sociales han sido las relativas al periodo de prácticas, ya que nos han permitido conocer en primera persona todas estas situaciones y relaciones que se producen en un centro educativo y, que de otra manera, nos quedan ocultas. En él, hemos podido intentar solucionar aquellos errores que veíamos que cometían nuestros profesores en nuestra época de estudiantes, y aprovechar también los buenos hábitos que tenían y que en aquel momento nos parecían nimiedades con las malas prácticas.

Personalmente, se nos ha insistido en que el estudiante debe de ser capaz de desarrollar por sí mismo un concepto solo mediante las actividades planteadas y trabajadas en el aula, con apenas contenidos teóricos, pero a determinadas edades este objetivo lo veo en el momento actual bastante inviable que se pueda llegar a conseguir. Los alumnos tienen un alto componente de inmadurez, en general, especialmente en el primer curso de Secundaria, como fue mi caso de estudio. Esto derivaba en sus resultados obtenidos, por lo general más flojos que el de aquellos que presentaban mayor madurez. Sobre todo estos bajos resultados se obtenían en el examen realizado al final de cada unidad ya que en clase gracias a las actividades en grupo la calificación era grupal.

Se ha demostrado que el aprendizaje memorístico no conlleva una mayor concepción de los contenidos por el alumnado porque se tiende a memorizar toda la información posible, plasmarla en un examen y olvidar todo lo aprendido. Por ello, las estrategias metodológicas citadas primero en el Máster en la asignatura "Procesos de enseñanza-aprendizaje", y después su puesta en práctica durante el Practicum II y III reflejaban una mayor asimilación de conceptos como parte final de ese proceso de desarrollo conceptual. Estas actividades servían de refuerzo a estos contenidos teóricos que se habían analizado previamente aunque de forma básica.

La preparación tanto de contenidos como de actividades que he debido realizar para los trabajos de la unidad didáctica y el proyecto de innovación me han permitido corroborar la idea de que tanto la Geografía y la Historia son dos disciplinas que tienen más similitudes de lo que la gente quiere creer. Esta idea viene especialmente por las creencias tan erróneas que presenta la gente como que los geógrafos solo conocemos las capitales del mundo y los ríos de España; y los historiadores, los reyes de la Corona de Aragón o los faraones egipcios, por citar dos temas generales. Comparten, entre otras ideas, relaciones físicas y humanas con el territorio y las sociedades que lo habitan, un componente cronológico (este factor es más visible en la Historia, pero en la Geografía un mismo concepto se estudia de manera diferente según prevalezca una corriente epistemológica u otra en ese momento), y su importancia dentro de las Ciencias Sociales.

Tras esta reflexión de los contenidos y competencias adquiridas durante el año de duración del Máster, es necesario hacer una valoración acerca de cómo vamos a poder aplicarlas en el futuro. El objetivo soñado por la gran mayoría de nosotros es el poder ejercer su labor profesional como docentes, bien en centros privados o en públicos tras superar el difícil reto de las oposiciones. En mi caso particular, esta propuesta de futuro se encuentra ahí en un mundo aparte debido a que aún me hace falta una gran motivación para en realidad querer dedicarme profesionalmente a la docencia, especialmente por el reto de hacer frente a contenidos de otras disciplinas especialmente en alumnos con edades superiores a los que he podido trabajar (caso de alumnos de Bachiller, por ejemplo). Pero debido a la situación laboral tan precaria en la que nos encontramos actualmente en España un puesto de funcionario como docente te permite una

oportunidad de trabajo fijo, con una remuneración fija mensual y un buen periodo de vacaciones, aunque ya hemos visto que bien merecidas tras el duro trabajo.

De momento, mientras pienso que hacer para la próxima convocatoria de oposiciones en Aragón, continuaré mi formación en otras competencias como en idiomas donde quiero obtener este verano el nivel de avanzado en inglés, y me gustaría hacer cursos relacionados con la informática, para poder perfeccionar mi nivel actual.

6. Bibliografía

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barrow, R. (1984). *The concept of curriculum design. Annual meeting of the canadian society for the study of education*.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Blanco, A., & Fernández-Ríos, M. (1985). *Estructura grupal: estatus y roles, en C. Huici (ed.): Estructura y procesos de grupo, Vol.1*. Madrid: UNED.
- Booth, M. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. History and Theory, 22 (4), pp. 101-117*.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*.
- Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia. En L. F. Rodríguez y N. García (eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (pp. 69-104)*.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castillo, G. (2003). *Claves para entender a mi hijo adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Chi, M. T. H. , & Roscoe, D. R. (2002). *The processes and challenges of conceptual change. In M. Limón & L. Mason (eds.), Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice (pp. 3-27)*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Comellas, M. J. (1999). *La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona*. Barcelona: Educar, 24.
- Comenius. (1657). *Didactica magna*.
- Doyle, W. (1997a). *Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis, Journal of Teacher Education, 28(6), pp- 51-55*.
- Elliot, J. (2011). *The Educational Action Research and the Teacher. Action Researcher in Education, 1(1), pp.1-3*.

- Fierro, A. (1990). *La construcción de la identidad personal*. En E., Martí y J., Onrubia (Coords.) *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE Horsori.
- Gómez Gutiérrez, J. L. (2007). *Aprendizaje cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid: LaSalle.
- Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target (Tesis doctoral)*. Universidad de Navarra.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Pairós.
- Lee, P. (2011). *History education and historical literacy*. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon/Nueva York: Routledge.
- Levy, N. (1998). *La sabiduría de las emociones*. Plaza & Janes.
- Marek, E. A. (2008). *Why the Learning Cycle?* *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), pp. 63-69.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Merton, R. K. (1975). *El análisis estructural en la Sociología*.
- Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas competencias*. Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación/Wolters Kluwer.
- Munduate Jaca, L., & Martínez Riquelme, J. M. (1994). *Conflicto y negociación*. Eudema S.A.
- Nichol, J., & Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Oliva, A. (1999). *Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia*. En J., Palacios, A., Marchesi y C., Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Padilla Carmona, T., Díaz Noguera, D., & Suárez Ortega, M. (2007). *Diseño, aplicación y valoración de observaciones como estrategia de participación en la universidad: una experiencia de coordinación curricular*. Universidad de Sevilla: Revista de Ciencias de la Educación. ICE.
- Secadas, F., & Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva*. Barcelona: CEAC.
- Strasburger, V. C., & Wilson, B. J. (2002). *Children, Adolescents & the Media*. Sage Publications.
- Teixidó, J. (2001). *Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión*. Grup de Recerca en Organització de Centres.

- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Nueva York/London: Routledge.
- Vinuesa, J., & Vidal, M. (1991). *Los procesos de urbanización*. Madrid: Síntesis, Colección Espacios y Sociedades, número 13.
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D., & Grossman, M. (1992). *A developmental approach to group dynamics: a model and illustrative research*. En: Worchel, S.; Wood, W. y Simpson, J.A. (eds.). *Group Process and Productivity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Anexos

Anexo I: Unidad didáctica

1. Introducción

Al igual que el resto de unidades que aparecen en la programación correspondiente del centro esta específica debe seguir las directrices del currículo aragonés de educación en lo referente a disposiciones generales, la autonomía de los centros educativos, así como la evaluación, promoción, titulación y atención a la diversidad.

En este curso la Atención a la Diversidad crea especial importancia ya que en ambas vías de este primer curso existen alumnos con TEA (Trastorno del Espectro-Autista) y con TDA-H (Trastorno de Déficit de la Atención con Hiperactividad) por lo que las actividades necesitan estar adaptadas con la ayuda de las PT (Pedagogas Terapeutas) del mismo centro, además del examen que se realizará de dicha unidad. Otro trastorno que hemos podido ver en este curso es el de la disortografía o disgrafía disléxica, manifestado en la dificultad que se presenta a la hora de aplicar las normas ortográficas a la escritura, por lo que los exámenes tendrán que estar adaptados mediante ejercicios tipo test, por ejemplo.

Además, hay niños con adaptaciones no significativas, como puede ser los grupos de desdoble o de refuerzo de asignaturas como lengua, matemáticas o lengua extranjera (en este caso, inglés).

1. 1. Ubicación dentro del aula y del IES

Esta unidad va dirigida a alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 13, siempre dependiendo de los posibles resultados académicos de años anteriores de los alumnos ya que puede haber algunos que hayan repetido y sean mayores, pero por lo general su edad será de 11-12 según su fecha de nacimiento. Este factor será muy importante a la hora de la planificación de las sesiones ya que hay que tener en cuenta el nivel de comprensión y atención del alumnado.

El Centro donde se va a impartir dicha Unidad es el mismo en el que ya estuve durante el Practicum I, el IES María Auxiliadora, centro educativo concertado localizado en el zaragozano barrio de San José. Este barrio tiene una población de clase baja-media, por lo que vamos a encontrar alumnos de distintos niveles sociales, y también hay

población inmigrante, aunque de presencia no destacada como en centros de otros distritos municipales.

Al ser un centro concertado, la organización administrativa es diferente a la de los centros públicos. Por ejemplo, no existe un Departamento de Ciencias Sociales al uso, sino que los diferentes profesores elaboraran la programación de su correspondiente etapa y el profesor encargado de la especialidad de Ciencias Sociales es el que le dará la aprobación.

1.2. Ubicación de la unidad didáctica

El ejemplo de esta unidad didáctica que se va a presentar en detalle a continuación forma parte de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que se da en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el Primer Curso, y dentro de este curso en la vía académica A. Además de las sesiones realizadas en 1º ESO A también he podido asistir a las clases impartidas por mi compañero Gabriel en 1º ESO B, tomando diferentes notas y realizando en común con las dos clases las mismas actividades y el mismo modelo de examen. La distribución de dicha unidad va a ser de 3 sesiones semanales de 55 minutos respectivamente, y su duración será de 6 sesiones por lo que la duración de dicha unidad abarcará 2 semanas.

El aula de 1º ESO A está formada por 26 alumnos, con un número mayor de chicos aunque hay bastante diversidad. Ambos grupos a la hora de trabajar las diferentes actividades en cada sesión utilizan un proceso de aprendizaje por trabajo cooperativo, por lo que en ambas clases se han realizado las mismas actividades para que no hubiera diferencias entre ellos. Es por ello que el principal objetivo de este periodo de prácticas era el poder hacerme con la gestión del aula de una manera óptima en la que aquellos alumnos que menos participan en las sesiones sigan el mismo ritmo que el resto de sus compañeros, realizando las correspondientes actividades programadas. Además, con esta gestión podré también ver a la hora de realizar el examen si han adquirido los conceptos mínimos que se les pedirá al principio de la unidad.

La unidad didáctica específica que se va a tratar en este documento se encuentra englobada dentro de las primeras civilizaciones urbanas, justamente tras el tema de la Prehistoria y el fin del Neolítico. Los alumnos en este primer curso aprenden el periodo de la Prehistoria y el comienzo de la Historia con la Edad Antigua tras el paso del

Neolítico hasta la caída del Imperio Romano en el 476 d.C, haciendo un recorrido por las diferentes sociedades que surgieron: las de Mesopotamia y Egipto que son las que corresponden a lo impartido por mí, y Grecia y Roma. Esta unidad se corresponde con el tema 10 del libro de texto que usan en el centro.

2. Objetivos didácticos

Los objetivos que se van detallar a continuación y que son los que se van a intentar conseguir con las actividades desarrolladas y la planificación de las diferentes sesiones son los que aparecen en el currículo aragonés de Educación Secundaria y los que he intentado lograr yo a la hora de impartir mis clases a los alumnos. Este currículo se encuentra reflejado en la Orden del 9 de mayo de 2007 siendo el documento más reciente en la Comunidad Autónoma de Aragón ante la confusa situación que se vive en la región tras las fallidas elecciones del pasado diciembre respecto a la dirección del gobierno español, especialmente en materia de Educación.

2.1. Objetivos de etapa

Estos objetivos son los que se intentan conseguir para el alumno a lo largo de toda Secundaria, ya que engloban no solo aquellos referentes a las Ciencias Sociales sino también a otras disciplinas impartidas durante los cuatro cursos que la componen. Entre otros, se podrían citar los siguientes:

1. Conseguir un modelo de aprendizaje abierto y activo para los alumnos.
2. Fomentar que el alumno desarrolle su espíritu crítico y autocrítico y su propia responsabilidad individual.
3. Adquirir los conocimientos necesarios en competencia lingüística para la comprensión y estudio de textos históricos.
4. Interpretar imágenes y mapas, tanto históricos como geográficos, y aprender a elaborar sencillos ejemplos aplicando los conocimientos que se imparten en los diferentes cursos.
5. Demostrar el conocimiento que se ha ido adquiriendo en los diferentes cursos, sobre todo en competencias lingüística y ciudadana.
6. Inferir en el uso de fuentes primarias y secundarias como principal medio de información, gracias a la ayuda de las tecnologías o el uso de archivos.

2.2. Objetivos de la materia de Ciencias Sociales

A continuación, se van a detallar la selección de los objetivos propios de la materia de Ciencias Sociales de la ESO, que también aparecen en dicho documento:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales.

2. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas.

3. Adquirir y emplear el vocabulario específico que pueden aportar las Ciencias Sociales para aumentar la precisión en el uso del lenguaje, mejorando la comunicación.

4. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, bien las que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

5. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Es por eso que se va a adaptar al alumnado al nuevo periodo ya de la Historia que empieza (la Edad Antigua) y se le van a intentar inculcar los rasgos y procesos característicos propios de las nuevas sociedades que se desarrollaron.

2.3. Objetivos de la unidad didáctica

Estos nuevos objetivos son los que yo personalmente he intentado conseguir a través del desarrollo de las distintas sesiones respecto al tema de Mesopotamia y Egipto, ya que los conocimientos que tienen los alumnos de estas sociedades son mínimos de haberlos visto sin profundizar ampliamente en la anterior etapa de Primaria.

Los objetivos que he intentado inculcar a los alumnos de ambas clases del Primer Curso con dicha unidad didáctica son:

1. Localizar y contextualizar de manera correcta el territorio que ocuparon las antiguas regiones de Egipto y Mesopotamia, y cómo éste influyó en la importancia posterior de dichas civilizaciones.

2. Conocer los procesos que fomentaron la creación de civilizaciones posteriores, como la griega y la romana, entre otras, en lo referente a la invención de infraestructuras como los canales para los cultivos.

3. Describir la estructura de las sociedades egipcias y mesopotámicas y su organización.

4. Reconocer las ciudades tanto egipcias como mesopotámicas según su estructura y cómo afectaron a la formación de sucesivas urbes como las griegas o romanas, o en épocas posteriores como las medievales.

5. Identificar las bases de las economías de ambas civilizaciones y cuáles eran sus principales fuentes de recursos.

6. Argumentar y responder tras la lectura de textos históricos o la interpretación de imágenes (el Código de Hammurabi y el Juicio de Osiris, respectivamente) una serie de preguntas, siendo capaces de justificar sus respuestas.

3. Contenidos

3.1. Curriculares

Los contenidos que se tratan en la etapa de Secundaria también aparecen reflejados en el currículo aragonés del 2007, y además se encuentran organizados en 3 bloques que corresponden con la organización de la materia de Ciencias Sociales en la parte de Geografía y en la de Historia, además de unos comunes para ambas. Ésta es la organización según el currículo:

Bloque I. Contenidos comunes

Bloque II. La Tierra y los medios naturales

Bloque III. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.

Los contenidos de la unidad didáctica que he preparado e impartido se encuentran dentro del bloque III. Los contenidos que aparecen en el currículo de dicho bloque son:

-La evolución humana y el medio.

-Las primeras civilizaciones urbanas: rasgos y cambios más significativos.

-El mundo clásico: Grecia y Roma.

-Origen y expansión del Cristianismo. Este apartado no aparece reflejado en la PGA del centro ya que en Primero únicamente dan hasta la sociedad romana.

En el apartado “Las primeras civilizaciones urbanas: rasgos y cambios más significativos” se explica el proceso de creación de las primeras ciudades y el modo de vida que surgió en ellas. Estas primeras civilizaciones urbanas coinciden con las civilizaciones de Mesopotamia y Egipto al inicio de la Edad Antigua tras el periodo prehistórico del Neolítico.

3.2. Procedimentales

En la sesión anterior al comienzo de la unidad de Mesopotamia y Egipto se les proporcionó a los alumnos una guía de estudio de ambas civilizaciones donde aparecen una serie de conceptos que el grupo al final de la unidad deberá conocer, bien por las actividades que se van a tratar y el desarrollo de las sesiones como por el estudio del propio libro o el uso de fuentes de información tales como Internet.

Para conocer las diferentes etapas en las que se dividió la historia de cada civilización, los alumnos elaboraron individualmente un eje cronológico recogiendo dichos contenidos. Este eje no será evaluado en el examen, avisando a los alumnos que servirá para conocer cómo surgió cada primera civilización a modo de apuntes personales.

Por medio del análisis comparativo de dos imágenes de Mesopotamia y Egipto, estudiarán los rasgos en común y diferentes que comparten ambas civilizaciones y además les servirá para identificar los imperios que cohabitaron en dichas regiones, conociendo las causas de su expansión o el impacto posterior que produjeron en otras sociedades.

Además de los contenidos que aparecen tanto en el currículo como en la correspondiente Programación General Anual del centro, se añaden otros conocimientos de ampliación ya que no se encuentran reflejados pero que les ayudará a la mejor comprensión de estas sociedades en el futuro. Esto no eliminará los mínimos que corresponden para este primer curso de la ESO, ya que también se les proporcionará mediante las diferentes sesiones y también con el libro de texto que se usa de la editorial Edebé. Dicho libro es el usado para todo el curso, ya que se divide en dos bloques que se utilizarán como corresponde: el primer bloque con la parte dedicada a Geografía; y el segundo, a Historia.

3.3. Actitudinales

Los contenidos actitudinales intentan sobre todo cumplir los objetivos referentes al interés o motivación de los alumnos con el desarrollo de las diferentes sesiones. Éstos irán orientados a aquellas competencias más sociales que afectan al comportamiento ciudadano.

Estos contenidos irán destinados a despertar el interés de los alumnos, la contribución a fomentar el rigor crítico que les ayudará en años posteriores, la consolidación de la tolerancia ya que estudiarán diversas sociedades que podrían fomentar la xenofobia, por lo que los contenidos tratados irán para ver que todos son iguales aunque hayan pasado 5000 años.

4. Temas transversales y competencias básicas

El desarrollo de las sesiones ha tenido que ser bastante concreto, debido al poco tiempo que estaba destinado a dicha unidad, teniendo en cuenta que en 6 sesiones hemos tenido que explicar las civilizaciones de Mesopotamia y Egipto. Es por eso que aunque se han explicado temáticas tan diversas como economía, sociedad, cultura, etc., algunas han quedado citados sin mucha profundidad.

Una serie de ejemplos de estas temáticas que han quedado sin explicar con mucho detalle aunque sí que se han tratado en las sesiones han sido el papel de la mujer en dichas civilizaciones, la situación de los esclavos en ellas, y el impacto de la religión y la adoración a varios dioses.

Los temas del papel de la mujer y de la situación de los esclavos tanto en Mesopotamia y Egipto se trató en las sesiones que fueron dedicadas a la estructura de la sociedad, ya que ambas eran sociedades jerarquizadas, explicando su situación en el nivel inferior de la pirámide. En cambio, aunque la religión también se citó en esta sesión con las personas que ejercían dicha labor, este tema se desarrolló más en detalle en las últimas sesiones tanto de Mesopotamia y Egipto dentro de la cultura y su representación, con los edificios donde se prestaba la adoración a sus dioses.

Respecto a las competencias básicas que los alumnos deben conseguir al final de dicha etapa también se encuentran reflejados tanto en el currículo aragonés como en la PGA del centro. A continuación, se citan las tres competencias básicas que se tratan de adquirir en esta etapa:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística.

La competencia sobre la interacción con el mundo físico se basa básicamente en el papel fundamental que siempre ha tenido el territorio en el desarrollo de las diferentes sociedades o civilizaciones que han surgido en la Historia. Es por eso que aunque la Historia y la Geografía son disciplinas distintas son a la vez complementarias porque la Historia no podría existir sin un territorio donde asentarse, estudiado por la Geografía.

5. Propuestas metodológicas

El tiempo que hemos tenido para desarrollar nuestra tarea en este Practicum ha sido muy limitado, ya que al ser la Tercera Evaluación y ya estar en el mes de abril queda poco tiempo para acabar todo el temario del curso y ha habido que ajustar nuestra unidad específica a las sesiones asignadas. Por ejemplo, para este tema del libro había solamente 6 sesiones tanto para Mesopotamia y Egipto más otra sesión que era la realización del examen por parte de los alumnos.

Es por eso que ha habido que ajustar mucho todo el material y el temario que hay sobre estas civilizaciones de manera que los alumnos se puedan quedar con la idea y con los objetivos planteados previamente.

Como se ha comentado anteriormente, en este Primer Curso los alumnos de ambas clases trabajan en aprendizaje cooperativo, donde se divide a los alumnos en grupos de 4 o 5 personas mezclando diferentes personalidades y modos de trabajar. Con esto se intenta conseguir que en todos grupos haya alumnos más aplicados con otros más desmotivados para que los primeros tiren de los otros y los intenten motivar a trabajar ya que si no salen todos perjudicados al final.

Yo, como he explicado, daba las clases que correspondían a 1º ESO A pero las actividades que organizábamos para que trabajaran en grupo eran las mismas tanto en el A como en el B ya que las queríamos incluir en el examen, que era el mismo para los dos por lo que tenían que haber trabajado previamente dichas actividades. En cambio, las presentaciones que se utilizaban en cada sesión y la manera de dar la clase por supuesto son diferentes ya que, como en todo, cada uno tiene su propia manera de trabajar.

La manera de dar el temario ha sido la misma en ambas secciones, ya que he intentado seguir el mismo modelo tanto en las sesiones de Mesopotamia como en las de Egipto, aunque las de Mesopotamia las tuve que reestructurar al eliminar una sesión ante la salida cultural que realizaron los alumnos por lo que en vez de 6 sesiones más una séptima para el examen planificadas inicialmente fueron 5.

Una de las cosas que me gusta de la actual situación de la educación es el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ya que considero que aportan una gran cantidad de información y de renovación al antiguo modelo educativo. Siempre nos acordamos de nuestros profesores en la etapa de Secundaria con un discurso monótono que hacía que el alumnado se desmotivara; es por eso que yo intento usarlas a la hora de dar la clase. Pero en este centro había que tener en cuenta la limitación de la red de Internet, que no es precisamente tan buena como cabría esperar, por lo que los recursos que he usado como apoyo para dar las sesiones han sido principalmente presentaciones realizadas con PowerPoint, y la reproducción de vídeos previamente editados y convertidos en formato MP4 para poder ser reproducidos sin Internet, además de fichas como complemento de las actividades en formato papel (ver ANEXOS).

Dichas presentaciones realizadas en PowerPoint sufrieron modificaciones conforme se iban reproduciendo ya que nuestra tutora y profesora de los alumnos fue aportando progresivamente nuevos consejos para una correcta presentación. Es por eso que se ven cambios en el color de fondo y en el tipo de fuente utilizada. La función de esto es que como teníamos alumnos con TDA-H y autismo nos recomendó que el más adecuado era el tipo de fuente Comic Sans, con un interlineado de 1,5 tanto en las diapositivas como en el papel de las actividades y en examen, y un fondo preferiblemente color sepia con color negro.

6. Actividades

Este apartado es el dedicado exclusivamente al desarrollo de las actividades de esta unidad didáctica planificada de manera íntegra por mí para el tema dedicado a las primeras civilizaciones. En cada una de las diferentes sesiones se han planificado actividades para la aceptación de los alumnos de los conceptos tratados en clase en los primeros minutos de la clase con una concisa clase magistral pero mínima.

Las actividades que se han planificado y realizado para los alumnos han seguido 5 fases que se han ido alcanzando con las sesiones, y por ejemplo, ha habido sesiones donde se han podido hacer dos fases o incluso tres.

La planificación y temporización de cada sesión estaban pensadas para que fueran iguales las dedicadas a Mesopotamia y Egipto por seguir la misma estructura, aunque han sido adaptadas por ejemplo las de Mesopotamia al dedicar una sesión menos.

Las cinco fases que se han intentado conseguir han sido:

-Fase 1: Actividades de introducción – motivación

- Fase 2: Actividades de desarrollo

-Fase 3: Actividades de síntesis y aplicación

-Fase 4: Actividades de refuerzo

-Fase 5: Actividades de ampliación

- Sesión 1

-Comienzo de la sesión: serie de preguntas abiertas relacionadas con la fase 1 para saber qué conocen de Mesopotamia. Además de introducción también servirá para motivar a aquellos que ya tenga nociones para seguir aprendiendo cosas. Corresponde a la fase 1 de toda unidad.

-Reproducción del vídeo “Exploradores de la Historia: Mesopotamia” dentro de la serie Grandes Civilizaciones. Vídeo de 16 minutos a modo de resumen de la civilización mesopotámica (ver ANEXOS). Los alumnos toman apuntes como complemento de las presentaciones. Se podría relacionar con una fase 3, en la que los alumnos se encarguen de sintetizar lo visualizado previamente.

-Presentación titulada “Las primeras civilizaciones” (ver ANEXOS) compuesta por 6 diapositivas previamente preparadas por mí misma donde se presenta un resumen de Mesopotamia. Con esta presentación se refuerza lo mostrado en el vídeo y además, sirve de información complementaria para la actividad principal de esta sesión y de mitad de la posterior. Correspondería a una fase 2 y 4 de una unidad ya que sirve de desarrollo o presentación de los conceptos y también, de refuerzo para comprobar con qué se han quedado. En estas presentaciones se muestran mapas e imágenes de contextualización, de manera que sean capaces de alcanzar el objetivo propuesto de que sepan dónde se encontraba en una localización actual Mesopotamia.

-Actividad: análisis de las civilizaciones (ver ANEXOS) donde a partir de unas imágenes que representan a los diferentes imperios de Mesopotamia, los apuntes que hayan recabado del vídeo y de las presentaciones, y con la ayuda del propio libro sean capaces de responder a unas preguntas acerca de las civilizaciones que cohabitaron en Mesopotamia. Estas preguntas se responderán por grupos y a su finalización (en la próxima sesión) se autoevaluarán entre ellos pasando las preguntas entre los diferentes grupos. Se ajusta a una fase 3 de síntesis y aplicación de contenidos.

- Sesión 2

-Preguntas sobre la sesión anterior a modo de recordar y motivar a los alumnos con los nuevos contenidos.

-Finalización de la actividad de la sesión previa en trabajo cooperativo por parte de los diferentes grupos.

-Presentación con las soluciones a las preguntas planteadas y corrección por los mismos alumnos.

-Actividad de ampliación: Código de Hammurabi. Presentación para introducir dicha actividad a la clase y explicación de lo que se les va a pedir. Se presenta una selección de las 282 preparadas por nosotros con variedad de temas y se proponen cinco preguntas a responder en grupos (ver ANEXOS). Con esto se pretende la adquisición de la competencia lingüística a través del comentario de un texto, y a aprender a manejar fuentes de información.

- Sesión 3

-Presentación de Egipto “Civilización egipcia” (ver ANEXOS), las primeras diapositivas que son una comparativa de imágenes de Mesopotamia y Egipto. Están dentro de la fase 1, ya que sirven de introducción a Egipto e incentivar la motivación del aula para que vean que ambas civilizaciones tienen muchos rasgos en común.

-Visualización del vídeo “Exploradores de la Historia: Antiguo Egipto” de 15 minutos de duración (ver ANEXOS) a modo de síntesis de Egipto, dentro de la fase 3 donde los alumnos tomarán sus propios apuntes.

-Presentación de las últimas diapositivas del anterior PowerPoint, correspondiente a la fase 2 de la unidad con la función de desarrollo del temario.

-Actividad de ampliación: sucesión de inventos de Egipto y Mesopotamia e identificar cuáles corresponden a Egipto y cuáles a Mesopotamia. Comprobar si saben distinguir unos de otros.

-Actividad de refuerzo: pequeño quiz para finalizar la sesión sobre preguntas de Mesopotamia y algunas seleccionadas de Egipto que se hayan visto en esta sesión.

- Sesión 4:

-Presentación PowerPoint “Organización Política y Social” (ver ANEXOS) donde se muestran las clases sociales que habitaban en Egipto. Son las fases de desarrollo y de síntesis (números 2 y 3) ya que los conceptos los vieron en el vídeo pero necesitan asegurarlos con dicha presentación.

-Presentación “Proceso de urbanización” (ver ANEXOS) donde como actividad de ampliación se va a reforzar el concepto de urbanismo. Con esta actividad se pretende que los alumnos conozcan el origen de las ciudades actuales y cómo fueron evolucionando a lo largo de la Historia.

-Como manera de comprobar si han adquirido la idea de urbanismo, cada grupo dibujará una ciudad como ellos crean, contextualizada dentro de una época con la ayuda de material proporcionado y los apuntes que hayan ido tomando. Esta ciudad deberá contar con los rasgos de cada edad que hayan elegido, teniendo sus rasgos característicos y distintivos.

- Sesión 5

-Finalización de la actividad de dibujar la ciudad y tras eso, presentarla y defenderla frente a los otros grupos.

-Última sesión dedicada a la cultura, arte y pintura con la presentación “arte y manifestaciones culturales” (ver ANEXOS). Fases de desarrollo y de introducción para la actividad que se llevará a cabo.

-Actividad de síntesis y ampliación: Juicio de Osiris. Actividad de ampliación para que aprendan a comentar imágenes, y a partir de ellas, responder unas preguntas. Con esta actividad también refuerzan los contenidos de arte egipcio ya que podrían haber quedado citados con menor profundidad.

- Sesión 6 (sesión 7 para 1º ESO B)

-Realización del examen de la unidad correspondiente a Egipto y Mesopotamia. Duración del examen: 50 minutos aproximadamente.

7. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que rigen las materias de Ciencias Sociales en toda la etapa de Secundaria, donde se tratan tanto temas geográficos e históricos al mismo tiempo en el primer ciclo de la ESO (donde están comprendidos 1º y 2º de la ESO) ya que normalmente en la primera evaluación se tratan más los temas referentes a la geografía y, en cambio, en las dos últimas evaluaciones, los históricos. En cambio en el segundo ciclo (3º y 4º ESO) el Tercer Curso aunque dentro de la materia de Ciencias Sociales se centra específicamente en Geografía, y en contra el Cuarto Curso está dedicado totalmente a la Historia, concretamente a la Edad Contemporánea.

Es por eso que en el momento que yo llegué al centro y me correspondió dar mi unidad didáctica ellos ya se encontraban en la Tercera Evaluación, por lo que los contenidos eran principalmente históricos.

A continuación, se detalla la selección de dichos criterios que aparecen en el currículo aragonés adaptados al tema de mi unidad didáctica. Además, también se van a explicar los recursos que se han utilizado para evaluar dichos contenidos:

1. Utilizar las convenciones y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a los hechos y procesos de la historia antigua del mundo.

Con esto veremos si son capaces de usar una buena periodización y datación correcta, representando en qué época de la Historia se encuentran. Esto se evaluará conjuntamente con la nota que se le pondrá al cuaderno personal de cada uno al resolver las preguntas de la guía de estudio proporcionada antes de empezar la unidad.

2. Diferenciar los rasgos más relevantes que caracterizan alguna de las primeras civilizaciones urbanas, identificando los elementos originales y sus aportaciones a las civilizaciones occidentales posteriores.

Podremos comprobar si sabrían localizar en el tiempo y en el espacio las civilizaciones de Mesopotamia y Egipto, con una pregunta en el examen que se realizará en la 7ª y última sesión de un mapa mudo donde tienen que representar ambas civilizaciones y los principales ríos que les sirven como fuente de obtención de recursos.

Además, con esto veremos si también han alcanzado la competencia básica del mundo físico. También si han sabido identificar los rasgos en común y las diferencias existentes entre ambas respecto a la organización de la sociedad o la política.

Por último, podríamos valorar si pueden ver el impacto de estas sociedades en las existentes actualmente, con las aportaciones que realizaron hace 5000 mil años, como algunos inventos que se continúan usando y los elementos arquitectónicos, por ejemplo.

Los recursos que se han utilizado para evaluar estos conceptos tratados en las diferentes sesiones han sido los siguientes:

-Un examen en una séptima sesión donde se pondrán preguntas referentes a las actividades tratadas en clase, como un comentario de texto con unas preguntas y un análisis de imágenes, y preguntas más de conceptos (definición y desarrollo de los rasgos de cada civilización) (ver ANEXOS). Las preguntas se puntuarán de la siguiente manera:

1ª pregunta: 1,5 puntos

2ª pregunta: 1 punto

3ª pregunta: 1,5 puntos

4ª pregunta: 2 puntos

5ª pregunta: 2 puntos

6ª pregunta, dividida en dos partes: 2 puntos

6ª a: 1 punto

6ª b: 1 punto

-El cuaderno personal de cada alumno evaluado por la profesora donde se recogerán los apuntes que han ido tomando de cada sesión o de cada vídeo que se ha reproducido explicando los contenidos de dicho tema, y las respuestas de la guía de estudio. Esta nota lo que hará será mejorar o empeorar la nota del alumno, ya que la principal será la del examen.

-Por último, de cada actividad realizada en clase como modo de comprobar el nivel de aceptación del alumno con el modo de aprendizaje cooperativo, ellos tendrán que evaluar en una ficha de grupo su aportación al trabajo de la actividad realizada en clase, que también ayudará a mejorar la nota final de la evaluación. Esto además les favorecerá a la

hora de realizar el examen es que saben que serán preguntas que tendrán que realizar. Esta ficha ayudará a saber el nivel de participación en las actividades de grupo, y les enseñará a que ellos mismos aprendan a autoevaluarse.

-Rúbrica de la evaluación del examen para cada pregunta:

Pregunta 1: mapa para localizar regiones de Mesopotamia y Egipto.

Si han colocado bien lo que se le pide se les evaluará con: 0,3 Mesopotamia; 0,3 Egipto; Tigris 0,3; Éufrates 0,3; Nilo 0,3. Si luego han identificado el nombre de los ríos pero confundidos se les contará 0,15. También se valorará positivamente hasta con 0,2 si añaden información al mapa además de lo que se les pide.

Pregunta 2: definición de conceptos. Cada uno de los conceptos se evaluará con 0,25 hasta el 1. Si se pone la mayoría de la definición pero se dejan algo se pondrá la nota según lo que se dejen (0,20 o 0,15 según lo rellenado).

Pregunta 3: relación de conceptos mediante unión por flechas. Cada uno de los 7 conceptos se evalúa con 0,21, hasta el 1,5 punto. En esta pregunta, al haber confusión entre “sumerios: escritura” y “papiro: Egipto” si han respondido “sumerios: Mesopotamia” y “papiro: escritura” se les contará con 0,10.

Pregunta 4: Código de Hammurabi. Cuatro preguntas sobre dos puntos, por lo que cada pregunta se valora sobre 0,50. En esta lo mismo que en la primera pregunta; según lo respondido y si se ha ajusta a la respuesta correcta se valorará su aproximación a lo pedido.

Pregunta 5: pregunta de desarrollo del temario. Se preparó una lista con los contenidos mínimos que tenían que contestar los alumnos, y cada uno que estuviera correcto se puntuaba con 0,10. Tras haber corregido todos los exámenes, se modificó el modo de corrección ya que algunos habían seguido el guión de la pregunta y estaba bien, y otros habían puesto más cosas de adición.

Pregunta 6: comentario de las imágenes de canales y diques, y del Juicio de Osiris. Respecto a los canales había dos preguntas, valoradas con 0,50 cada una donde se valoran que hayan identificado que los canales ayudaron a los cultivos y a controlar las inundaciones, por lo que si reconocen uno de ellos se les contará con 0,25 y si han puesto algo más no llegará hasta el 0,50 pero se pueden poner 0,30. Para la pregunta del Juicio,

cada una de las tres preguntas se evaluará sobre 0,33; y al igual que la de los canales si se identifican cosas aunque no se adecúa a la respuesta se les puede poner 0,20 por haber respondido algo correcto aunque no la exacta.

Anexos

Sesión 1

-Preguntas sobre la guía de estudio “Mesopotamia y Egipto”

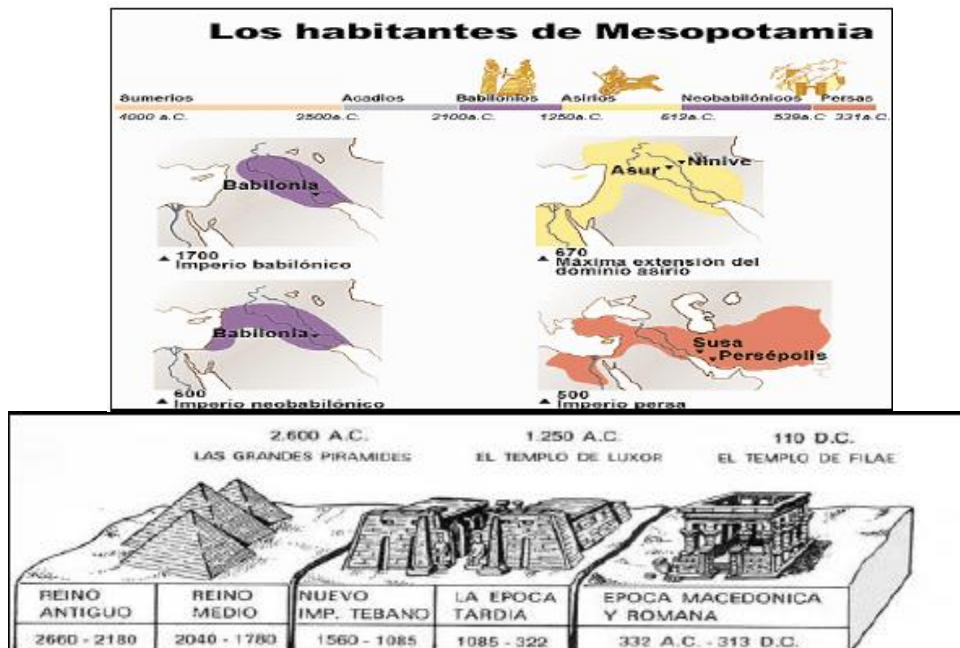
TEMA 2: MESOPOTAMIA Y EGIPTO

GUÍA DE ESTUDIO 1º ESO

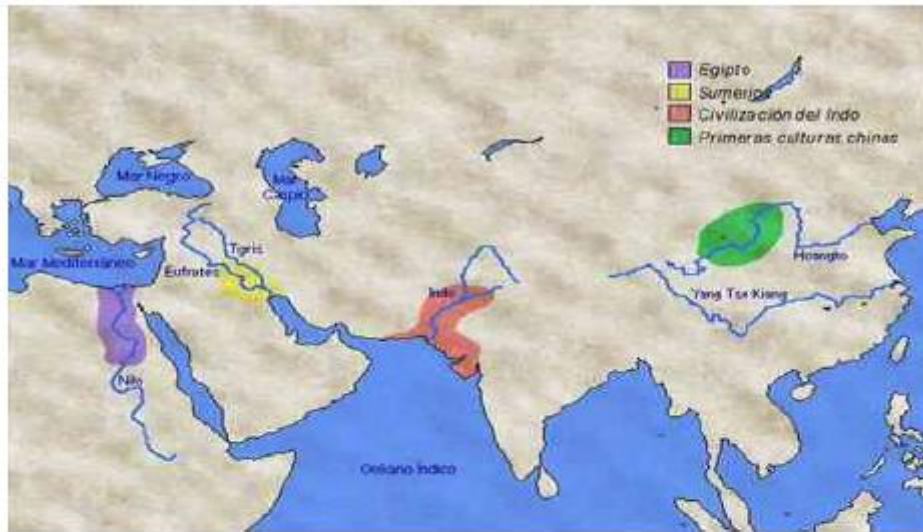
VOCABULARIO ¿Qué palabras tengo que saber definir?

25. EDAD ANTIGUA	38. SOCIEDAD JERARQUIZADA
26. EDAD MEDIA	39. CIUDAD-ESTADO
27. CIVILIZACIÓN	40. IMPERIO
28. CIVILIZACIONES FLUVIALES	41. ESCRITURA CUNEIFORME
29. MESOPOTAMIA	42. ESCRITURA JEROSLÍFICA
30. EGIPTO	43. POLITEÍSTA
31. CRESCIENTE FÉRTIL	44. MONOTEÍSTA
32. ESCRIBA	45. FARAÓN
33. ZIGURAT	46. DINASTÍA
34. PIRÁMIDE	47. COLONIAS
35. CIUDAD	48. TALASOCRACIA
36. GOBIERNO	49. ADOBE
37. ADMINISTRACIÓN	50. EXCEDENTE

CRONOLOGÍA Tengo que elaborar dos foldables: uno para Mesopotamia y otro para Egipto.



MAPA Tengo que saber localizar las primeras *civilizaciones fluviales*. Rodea con un círculo Mesopotamia, Egipto, China e India.



TEXTO Leer un texto y extraer las ideas principales.

- Si un hombre acusa a otro hombre de homicidio sin tener pruebas, será ajusticiado.
- Si un hombre ha cometido un robo, será ajusticiado.
- Si un hijo pega a su padre, le será cortada la mano.
- Si un hombre arranca un ojo al hijo de otro hombre, le será arrancado un ojo.
- Si un hombre decide desheredar a su hijo y dice delante del juez "desheredo a mi hijo", el juez examinará la causa. Si el hijo no ha cometido una falta grave, el padre no podrá desheredar a su hijo.

Código de Hammurabi, aproximadamente 1692 a.C.

1. ¿Qué es el "Código de Hammurabi"?
2. ¿Qué tipo de normas o leyes están redactadas?
3. ¿Qué opinas de estas normas? ¿Podrían aplicarse en la actualidad? ¿Por qué?

ESQUEMA Tengo que organizar algunos contenidos del tema en esquemas, por ejemplo la sociedad mesopotámica y egipcia.

ESTRUCTURA SOCIAL EN LA ANTIGUA MESOPOTAMIA



PREGUNTAS BÁSICAS

Al estudiar el tema soy capaz de...

- ...Definir qué son las *civilizaciones fluviales*, identificarlas, localizarlas en un mapa y saber las diferencias y similitudes entre *Mesopotamia* y *Egipto*.
- ...Explicar la *sociedad, economía y cultura* de Mesopotamia y Egipto, diferenciando sus estructuras sociales y políticas.
- ...Explicar y diferenciar el *arte mesopotámico del arte egipcio*, así como identificar obras de arquitectura, pintura

MAPA CONCEPTUAL Copia y completa este esquema en tu cuaderno.



-Vídeo “Exploradores de la Historia: Mesopotamia”

Enlace YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=KiZWrrLzsw&index=9&list=PL884DIAb9aP7tVtBtfb74k0HVDrMtHFsZ>

-Presentación: las primeras civilizaciones



Civilizaciones fluviales

1. Civilización china
(1.700.000 a.C- 1.700 d.C)
Ríos Amarillo y Azul

2. Civilización india
(2.700 a.C - 500 a.C)
Río Indo

3. Civilización mesopotámica
(3.500 a.C - 612 a.C)
Ríos Tigris y Éufrates

4. Civilización egipcia
(3.100 a.C- 30 a.C)
Río Nilo



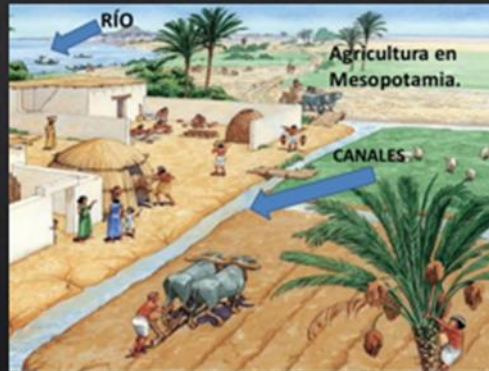
Introducción civilización mesopotámica

- Localización en el Creciente Fértil
- Agricultura y la ganadería.
- Clima cálido
- "Tierra entre ríos".



Base del desarrollo

- Nomadismo al sedentarismo.
- Creación de nuevos empleos (artesanos, albañil, etc.)
- Cuatro aspectos:
 - ◊ Agricultura: técnicas de irrigación
 - ◊ Ganadería: primeros animales domesticados
 - ◊ Artesanía: productos básicos
 - ◊ Comercio: excedentes agrícolas por las abundantes cosechas.



Estructura de la sociedad

Plano de la ciudad de Babilonia

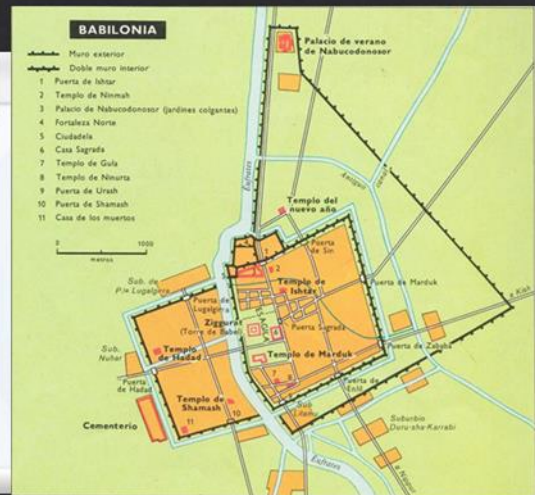
Organización sociedad

2. Mesopotamia

Oxford EDUCACIÓN

- Sociedad

- Gira en torno a la ciudad y presenta una estructura piramidal.

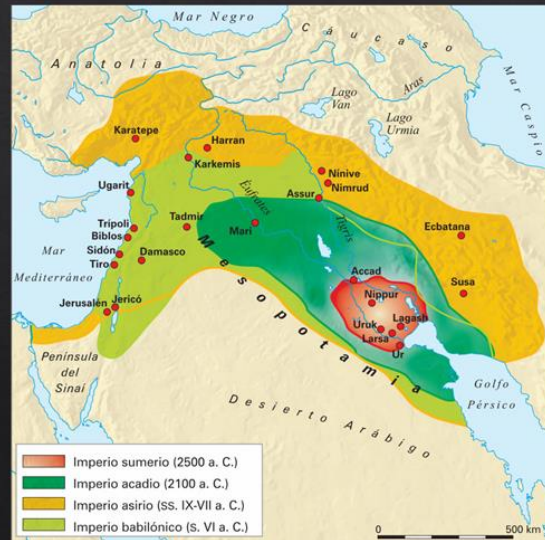


Primeras civilizaciones de Mesopotamia

Civilización: conjunto de creencias, costumbres, e ideas que caracterizan a un grupo humano en un momento de su evolución.

Cuatro principales civilizaciones:

- Sumerios (2500 a. C.)
- Imperio acadio (2100 a. C.)
- Imperio asirio-hititas (siglos IX-VII a. C.)
- Imperio babilónico (siglo VI a. C.)



-Actividad civilizaciones de Mesopotamia

ACTIVIDAD DE CIVILIZACIONES

- Civilizaciones de Mesopotamia

- Escritura cuneiforme (civilización sumeria)



- Dur Sharrukin (civilización acadia)



- Jardines Colgantes (civilización babilónica)



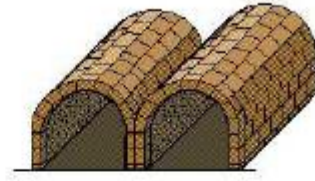
- Torre de asalto (civilización asiria)



- Elementos arquitectónicos
 - Arco de medio punto



- Bóveda de cañón



- Fachadas ilustradas (vidriadas)



- Edificios importantes
 - Templo



- Palacio



o Zíгурat



• Inventos

o Rueda



o Arado



o Escritura



o Polea



o Sistema sexagesimal



o Carro de combate



o Bote de vela



o Ladrillo de adobe



Cuestiones que se plantean:

-¿Cuál era la base de la economía de cada civilización?

-Reyes de cada civilización con importancia en la historia de Mesopotamia

-¿Cuál fue la principal aportación de cada civilización en la Historia?

-Cita dos ejemplos de ciudades importantes de cada una de las civilizaciones.

-¿Conoces algún invento que se desarrollara en Mesopotamia? Justifica si alguno de ellos sigue utilizándose en la actualidad y da algún ejemplo.

-¿Qué grupo social crees que era el más abundante en cada civilización? Justifica tu postura.

-¿Cómo era la religión de Mesopotamia?

-¿Qué es el Código de Hammurabi? ¿Quién lo desarrolló y en qué principio se basaba?

-¿Qué elementos arquitectónicos se desarrollaron en Mesopotamia?

-¿Cuáles eran los edificios más importantes de cada ciudad?

Sesión 2

-Corrección preguntas civilizaciones

MESOPOTAMIA

Primeras civilizaciones



SOLUCIONES PREGUNTAS COMENTADAS

- 1. Base de la economía de Mesopotamia en general: la agricultura y ganadería como complemento. Con excedentes agrícolas empezó el comercio.
- 2. Reyes con importancia: Sargón I de Acadia (civilización acadia), Hammurabi y Nabucodonosor II (civilización babilónica).
- 3. Aportaciones de cada civilización: sumeria (escritura cuneiforme), acadia (primer imperio), asirios (armas de hierro y elementos de batalla), y babilónica (Código de Hammurabi y Jardines Colgantes de Babilonia).
- 4. Ciudades importantes, algunos ejemplos: sumerios (Ur y Uruk, etc.), acadios (Kish y Acad, etc.), asirios (Nínive y Assur, etc.) y babilonios (Babilonia y Sippar, etc.)
- 5. Inventos: rueda, ladrillo, sistema sexagesimal, etc. Todos se siguen actualizando aunque han sido mejorados con el paso de los años.



SOLUCIONES PREGUNTAS CONTESTADAS

- 6. Grupo social dominante: los campesinos y los artesanos, que eran los que trabajaban las tierras para el rey y los oficios.
- 7. La religión era politeísta (creencia en varios dioses según diferentes tipos: Sol, Luna, Amor, etc.)
- 8. El Código de Hammurabi es un conjunto de leyes desarrollado por Hammurabi en la época babilónica que cumplían todos los ciudadanos del imperio. Su principal principio era la Ley de Talión ("ojo por ojo, y diente por diente").
- 9. Elementos arquitectónicos desarrollados, entre otros: arco de medio punto, bóveda de medio cañón, fachadas ilustradas o vidriadas, uso de relieves y escultura.
- 10. Edificios más importantes: templos, palacios y zigurats, aunque también había puertas destacadas, y fortalezas.



ACTIVIDAD: CÓDIGO DE HAMMURABI

- Piedra donde Hammurabi escribió 282 leyes para gobernar a los pueblos de su Imperio.
- Principio fundamental: ley de Talión (“ojo por ojo, diente por diente”)
- Todos los ciudadanos debían cumplir las leyes.
- Divididas en diferentes temas: mujer, tierras, esclavos, etc.



El Código de Hammurabi

Ley 6: Si una persona robó el tesoro del dios o del palacio, recibirá la muerte y si alguien recibió parte del tesoro, también morirá

Ley 22: Si una persona es un bandido (ladrón, atracador...) y es atrapado, recibirá la muerte.

Ley 25: Si se incendió la casa de una persona, y otro que fue para apagarlo le roba algún objeto, joya, herramienta... del dueño de la casa, será arrojado en el mismo fuego.

Ley 55: Si una persona abrió la zanja (puerta en canales de agua) para regar, y no cerró correctamente y campo de al lado se inundó de agua y se llevó el trigo del vecino, le dará tanto trigo como poseía el vecino.

Ley 167: Cuando un padre propone desheredar a un hijo, debe avisar a los jueces sobre sus razones ante tal situación y jueces decidirán si puede

Ley 172b: La mujer no saldrá de la casa de su marido.

Ley 191: Si un hombre adoptó un niño, criándolo y educándolo, luego tiene hijos y decide desheredar al primero, el padre deberá darle al hijo desheredado un tercio de la fortuna que correspondería a los otros, yéndose de la casa familiar.

Ley 195: Si un hijo golpeó al padre, se le cortarán las manos.

Ley 218: Si un médico hizo una operación grave con el bisturí de bronce y paciente muere, o bien si lo operó de una catarata en el ojo y destruyó el ojo de este hombre, se cortarán sus manos.

Ley 229: Si un arquitecto hizo una casa para otra persona, y no la hizo sólida y se derrumbó matando al propietario de la casa, el arquitecto será muerto.

Ley 230: Si el derrumbamiento de la casa mata al hijo del propietario de la casa, se matará al hijo del arquitecto.

Ley 245: Si uno alquiló un buey y por negligencia o golpes lo ha matado, le devolverá un nuevo buey.

Ley 282: Si el esclavo dice a su amo: "tú no eres mi amo", su amo lo hará condenar y se le cortará la oreja.

Preguntas:

1. Agrupar las anteriores leyes según los temas que creen que se tratan en ellas.
2. ¿Piensas que se aplicaban estas leyes a todos los grupos sociales por igual?
3. ¿Existía alguna relación entre el delito que se realizaba y la sanción recibida?
4. ¿Crees que este tipo de sanciones se dan en la actualidad? Justifica tu respuesta
5. Tras la lectura de leyes del Código de Hammurabi, ¿Te parecen justas? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

Sesión 3

-Presentación "Civilización egipcia".



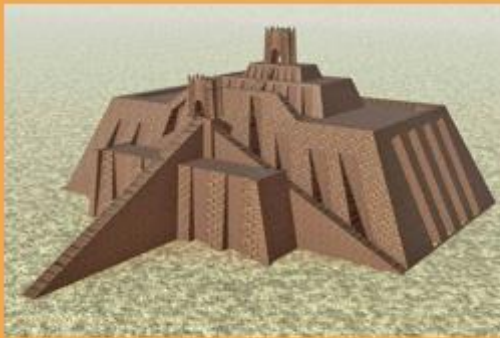
Mesopotamia vs Egipto



Mesopotamia vs Egipto

ZIGURAT

PIRÁMIDE



Mesopotamia vs Egipto

ESCRITURA CUNEIFORME

ESCRITURA JEROGLÍFICA



Civilización egipcia

- ¿Dónde se encuentra Egipto?
- Tipo de clima de Egipto
- Paisaje que predomina
- ¿Qué río recorre el país?
- ¿Por qué surge cerca del río?



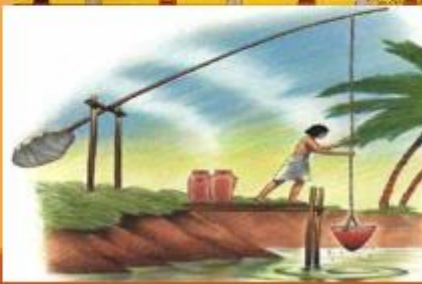
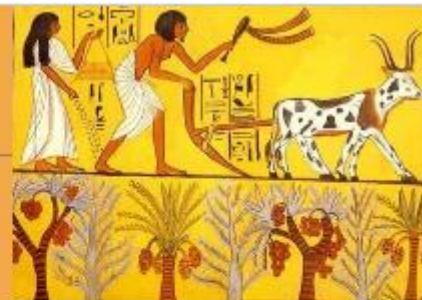
Marco geográfico

- Río principal eje civilización egipcia.
- Salida al mar al Norte.
- Nilo fuente de vida y principal eje de comunicación.
- Dos zonas principales: Bajo Egipto y Alto Egipto



Base de la economía

- Características comunes con Mesopotamia
- Otras actividades como la pesca y el cultivo del papiro
- Importancia del comercio, sobre todo gracias al mar y al río.
- Desarrollo de canales y diques para los cultivos de regadío.



Artesanía y Comercio

-Nilo para el transporte de mercancías.

-Comercios con marfil, incienso, piedras preciosas.

-Trabajos que existían: carpinteros, artistas, embalsamadores, orfebres (elaboran joyas)



Ciclo agrícola de trabajo



Poblado egipcio



-VÍdeo “Exploradores de la Historia: Antiguo Egipto”, de 16 minutos.

Enlace YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=CfNymmk_Jn8

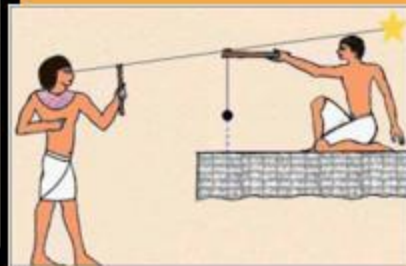
-Actividad de ampliación de los inventos



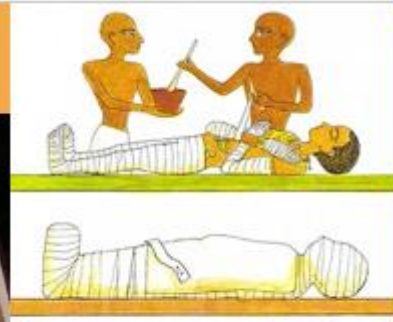
Inventos en Egipto



Inventos en Egipto



Inventos en Egipto



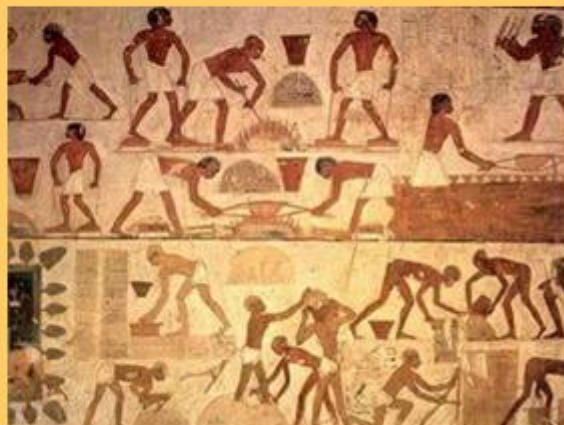
Sesión 4

-Presentación “Organización Política y Social”



Esclavos

- Grupo social más desfavorecido.
- Sirvientes pero con derechos (hombres no libres)
- Escasos
- Normalmente, prisioneros de guerra



Comerciantes, campesinos y artesanos

- Nivel inferior de la pirámide.
- Grupo más numeroso
- Realizaban las actividades económicas básicas
- En inundación, labores de construcción.



Escribas y ejército (nivel medio)

ESCRIBAS

- Registro de las cuentas de la cosecha.
- Control de los impuestos de la población

EJÉRCITO

- Posibilidad de cambiar de posición social
- Principio: labor vigilancia desierto y comercio
- Tras invasiones, profesional y permanente



Administración: visir, nomarca y sacerdotes

- Visir: persona de confianza del faraón
- Encargado administración y economía del país.
- Nomarca: gobernador de las provincias del país.
- Cargo hereditario (de padres a hijos)
- Sacerdotes: grupo social más rico e influyente.
- Interpretación deseos de los dioses.



Faraones

- Máxima autoridad política, militar y religiosa
- Cargo hereditario (de padres a hijos)
- Adoración como a un dios



-Actividad de ampliación “Concepto de urbanismo”. Presentación “Proceso de urbanización”

Proceso de urbanización

PRIMERAS CIVILIZACIONES: MESOPOTAMIA Y EGIPICIO

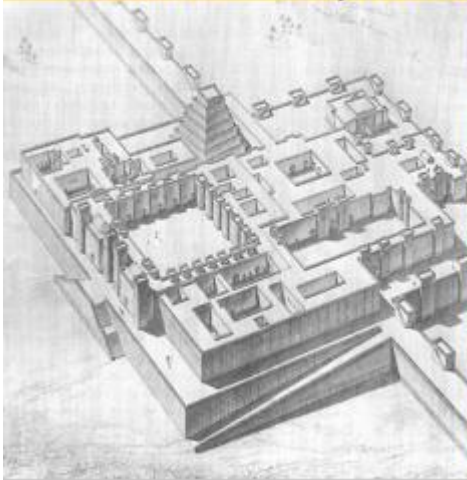
Primeras ciudades de la Historia



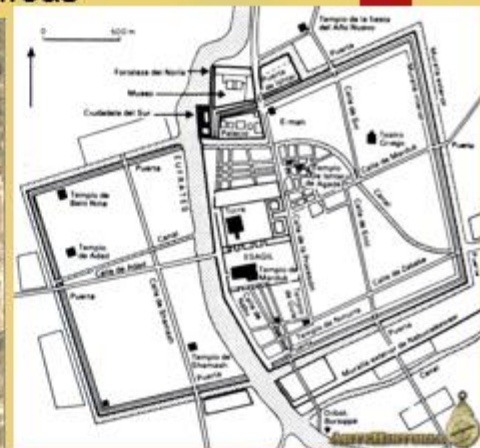
Ciudades mesopotámicas



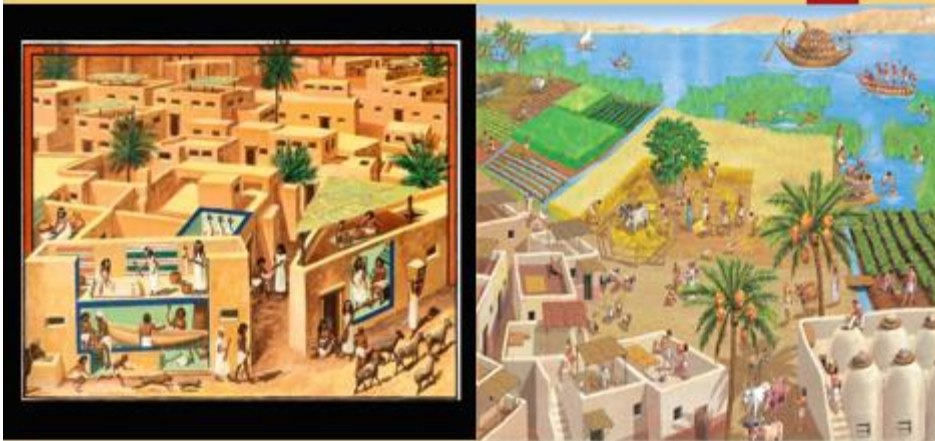
Ciudades mesopotámicas



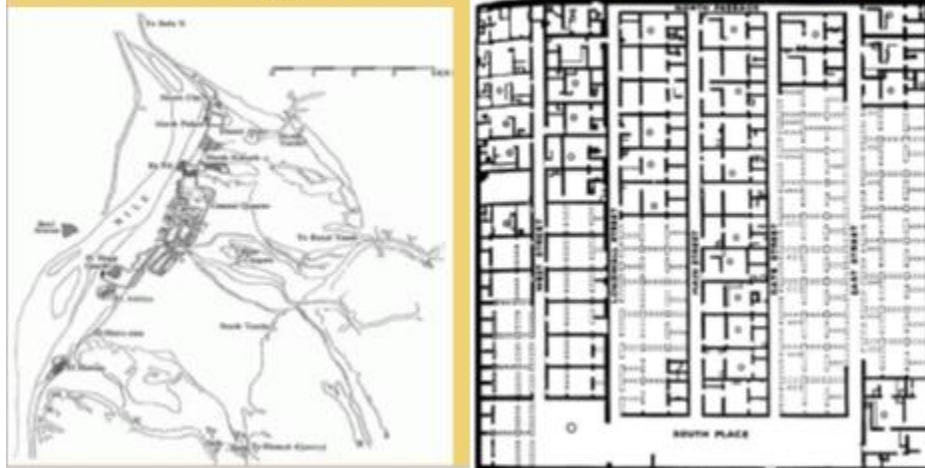
Ciudades mesopotámicas



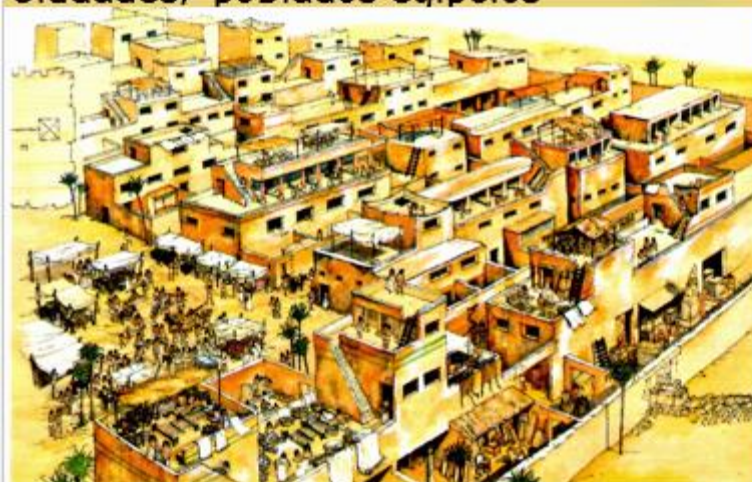
Tipos de poblados



Ciudades egipcias



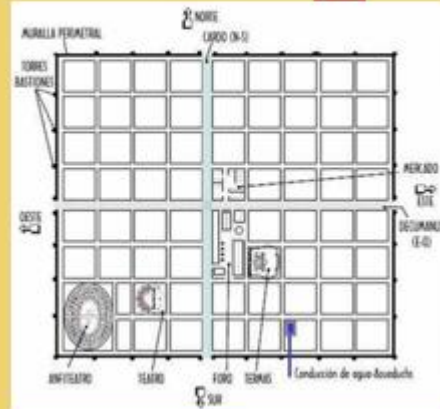
Ciudades/ poblados egipcios



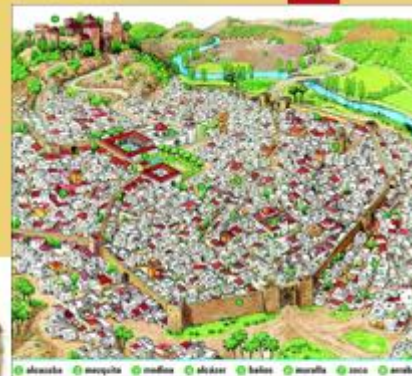
Ciudades griegas y romanas



Ciudades griegas y romanas



Ciudades Edad Media



Ciudades medievales



Ciudades era industrial



Ciudades actuales



Ciudades actuales



Sesión 5

-Presentación “Arte y manifestaciones culturales”



Tipos de escritura

- Tres tipos: jeroglífica, demótica y griego uncial
- Se escribía sobre papiros, piedras o grabados.
- Origen: 3250 a.C



Arquitectura



Arquitectura



Escultura y pintura

- Ley de la frontalidad
- Representación faraones y dioses
- Forma idealizada y rígida
- Colores vivos y variados
- Decoración templos y tumbas, y papiros



-Actividad de ampliación: “Juicio de Osiris”

EL JUICIO DE OSIRIS

El juicio de Osiris es una pintura que pertenece al Libro de los muertos, de Hunefer, realizado en año 1275 a.C. Hunefer fue un importantísimo escriba que trabajaba en Tebas, capital del reino del Alto Egipto.

La pintura muestra el juicio que se produce sobre el difunto, donde Osiris debe decidir si entra en el más allá o paraíso egipcio o se le niega la vida eterna. En esta obra, se pueden observar tres escenas principales del juicio de Osiris para que el difunto consiga que su alma alcance la vida eterna.

1. Explica con tus propias palabras qué es el Juicio de Osiris
2. ¿Qué sucede en cada imagen? Describe cada una de ellas.
3. Identifica cada uno de los personajes que aparecen en las imágenes y cuáles son sus rasgos más característicos.
4. Viendo las fotos, explica en unas cinco líneas por qué era importante “El Juicio de Osiris”.
5. ¿Cuál piensas que va a ser la decisión final? Justifica tu respuesta. ¿Quién crees que es la persona juzgada?





Sesión 6

-Examen unidad Mesopotamia y Egipto

1. Localiza en el mapa las regiones de Mesopotamia y Egipto, e identifica el nombre de sus principales ríos.



2. Vocabulario, definiciones

- Creciente Fértil
- Sociedad jerarquizada
- Escriba
- Faraón

3. Relacion de conceptos

Excedentes agrícolas	Vida eterna
Zigurat	Escritura
Sumerios	Mesopotamia
Momificación	Mesopotamia
Imperio Babilónico	Egipto
Rueda	Comercio
Papiro	Mesopotamia

4. Leer un texto y extraer ideas principales ("Código de Hammurabi").

Ley 167: Cuando un padre propone desheredar a un hijo, debe avisar a los jueces sobre sus razones ante tal situación y jueces decidirán si puede.

Ley 195: Si un hijo golpeó al padre, se le cortarán las manos.

Ley 229: Si un arquitecto hizo una casa para otra persona, y no la hizo sólida y se derrumbó matando al propietario de la casa, el arquitecto será muerto.

Ley 245: Si uno alquiló un buey y por negligencia o golpes lo ha matado, le devolverá un nuevo buey.

Ley 282: Si el esclavo dice a su amo: "tú no eres mi amo", su amo lo hará condenar y se le cortará la oreja.

-¿Para qué servía el Código de Hammurabi?

- ¿Qué imperio de Mesopotamia lo desarrolló?

-¿Por qué crees que estas leyes hablan de estos temas? ¿Piensas que todas leyes hablan de estos temas? Justifica tu respuesta

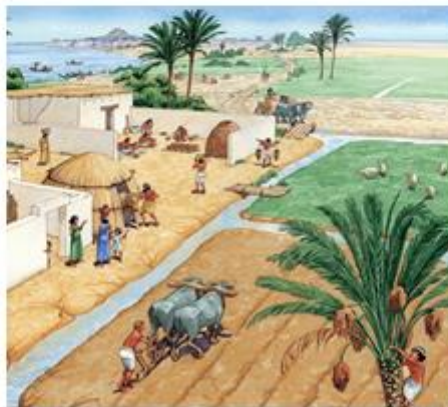
5. Explica y comenta las principales características entre Egipto y Mesopotamia y las diferencias más destacadas entre ellas: tipo de sociedad, zona de desarrollo, economía, religión, arte, escritura, etc.

6. Observa y analiza las siguientes fotografías y contesta las correspondientes preguntas:

1. Canales, o diques de diferentes épocas

-¿Por qué se desarrollaron los canales? Justifica tu respuesta

-¿Crees que los canales mejoraron el modo de vida? Defiende tu postura.



2. Pinturas sobre la vida eterna

- "Juicio de Osiris"

-¿Cuál son los principales personajes que aparecen en dicha imagen?

-¿Qué significado tenía el añadir los alimentos a las momias?

-¿Por qué hay figuras de diferentes tamaños?



Anexo II: Proyecto de innovación

1. Introducción

Este proyecto intenta introducir en el presente curso en el centro educativo de la realización de la asignatura Practicum II y III una experiencia innovadora respecto a los métodos utilizados anterior y actualmente siguiendo los preceptos de la investigación-acción. Este método no solo se aplicará en el alumnado, sino que su ámbito de aplicación abarcará también a los docentes al considerar que tal como concluyen numerosas investigaciones los alumnos sufren numerosas dificultades a la hora de comprender conceptos históricos, por lo que se va a estudiar las características de ambos participantes en lo referente a su asimilación y explicación, respectivamente. Al mismo tiempo, van a tener que identificar el origen de dichos conceptos y su desarrollo en épocas pasadas para poder deducir el impacto que tiene en el momento actual.

El objetivo principal del presente proyecto va a ser, por tanto, el de subsanar dicho problema, ya que se considera que necesita ser corregido ya desde las primeras etapas educativas para evitar la mayor complejidad en su asimilación con el paso del tiempo. Este proyecto va a servir para poner en práctica la efectividad de la metodología del *Learning Cycle*, que se basa en la importancia en partir de lo concreto para progresivamente ir aumentando el nivel de abstracción de dicho concepto. La elección de dicha metodología responde a que se ha visto que el mayor problema que tienen los alumnos es el de asentar unas buenas bases de un concepto que se irá viendo incrementando en años posteriores.

El docente, que en este caso de aplicación será la autora de este proyecto, intentará implantar un proceso de cambio conceptual partiendo de las bases más concretas del concepto para ir aumentando su complejidad progresivamente, planteando actividades y ejercicios que sean didácticos para los alumnos a la vez que interactivos, para mantener su interés y que al mismo tiempo les hagan cuestionarse temas derivados de dicho concepto.

La asignatura en la que se va a poner en práctica dicha metodología es *Geografía e Historia (Ciencias Sociales)* de 1º ESO, con alumnos que a menos que hayan repetido en el curso anterior empiezan su formación en el instituto, por lo que se van a encontrar al problema de encontrarse conceptos desconocidos para ellos. Es por ello que las tareas del docente van a ser el intentar asentarles una buena base para los futuros cursos, y revisar posibles ideas previas que hayan podido ser impartidas de manera banal o sin profundidad durante la Primaria.

Con la aplicación y la puesta en práctica de este proyecto de innovación se va a intentar conseguir un alto nivel de participación y de abstracción por parte de los alumnos, para que la fase de colaboración docente-alumno dentro de la investigación-acción sea lo más fructífera posible, y que los resultados obtenidos por ellos al final de la realización del examen propuesto y de la actividad planeada sean los más elevados posibles, ya que significará que el proyecto ha sido elaborado correctamente y los alumnos tienen el desarrollo cognitivo adecuado para la perfecta asimilación de conceptos.

Actualizando el método educativo a las nuevas tecnologías, el uso de las TIC en el aula tendrá un papel destacado, ya que se intenta fomentar la educación desde un punto de vista más dinámico, eliminando el enfoque más positivista de las Ciencias Sociales sin interacción profesor-alumno y a la vez, manteniendo el nivel de motivación en el alumno necesario para un mejor rendimiento.

2. Planteamiento general y contexto teórico del estudio

2. 1. Diagnóstico de la situación actual

El primer paso en nuestro proyecto de investigación-acción va a ser identificar el problema que atañe a la comprensión limitada actual que se tiene de los conceptos históricos por parte de los alumnos, ya que es un problema que ha sido objeto de estudio por diversos investigadores especialmente desde mediados del siglo XX. Este problema tiene una doble dimensión, ya que aparte de analizar dicha comprensión de conceptos es necesario saber que los propios conceptos históricos tienen una visión cronológica *per se* que necesita ser analizada.

En estos primeros años de estudio, aproximadamente durante la década de los sesenta y los setenta, con trabajos como los realizados por Edwin Arthur Peel y Roy Norman Hallam en lo referente al aprendizaje, se vislumbraba una clara influencia por la teoría psicológica de Piaget afirmando las dificultades que presentaban los alumnos para razonar sobre contenidos sociales (Carretero y Limón, 1993). La postura que mantenía Piaget, era que los pensamientos concretos y formales se alcanzaban en la cuarta y última etapa “de las operaciones formales (a partir de los 12 años) donde el alumno desarrolla una versión más abstracta del mundo y son capaces de formular y verificar hipótesis. Pero los estudios desarrollados por Hallam concluyeron que esta etapa, con aspectos relacionados con la historia empezaría a los 16,5 años (Booth, 1983).

En la década de los 80, y viendo las conclusiones tan negativas a las que habían llevado en estudios anteriores con la incapacidad por parte de los alumnos de asimilar conceptos históricos, se produjo un interés especial en estudiar la verdadera situación de esos problemas de aprendizaje que sufrían en su formación educativa. Gran repercusión tuvo el estudio desarrollado en 1991 por Carretero, Asensio y Pozo ya que se pensaba que el origen del problema— la capacidad de asimilación de conceptos históricos por parte de los alumnos— era el desconocimiento de aquellas realidades donde se asientan dichos conceptos (Carretero, 2011).

Estos autores realizaron el estudio en un centro educativo para comprobar este razonamiento, centrándose llevó a cabo en tres niveles consecutivos de estudios y se comprobó que conforme los alumnos tenían más edad el nivel de adquisición aumentaba de manera progresiva. Con dicho estudio se pudo desechar la idea preconcebida de que no se comprendían los conceptos totalmente, sino que se llegó a la conclusión de que la comprensión por parte de los alumnos era de manera parcial, por lo que el problema tendría una solución al final del camino. También sirvió para concluir que aunque la total comprensión de los conceptos nunca sería del todo factible por las diferencias que pueden surgir entre ellos debido a su mayor o menor complejidad, la capacidad de comprensión por parte de los alumnos aumenta de forma correlativa a la propia edad de éstos (Carretero, 2011).

Como se puede deducir de lo detallado anteriormente respecto a la asimilación de los conceptos, cabe preciso estudiar por qué es muy importante que esta comprensión sea lo más adecuada posible. Lee opina que la comprensión profunda de la Historia solo tendrá lugar cuando se hayan asimilado una serie de conceptos, a los que denomina “conceptos sustantivos”, (Lee, 2011) con diferencias importantes entre ellos. Estos conceptos tienen un pequeño inconveniente, y es que aunque los conceptos son fundamentales en determinados periodos históricos su significado variará con el paso del tiempo por lo que el conocimiento de los mismos en un momento concreto de la Historia será la labor esencial del estudiante, mostrando su asimilación.

Tal como afirmaba Carretero, algunos alumnos pueden tener una comprensión de los conceptos limitada ya que los pueden entender de manera errónea o incompleta (Carretero, 2011). Esta comprensión previa con la que pueden llegar los estudiantes, sobre todo si son concepciones erróneas, pueden llegar a ser considerados como obstáculos para la adquisición formal pero a la vez les ayudará a fomentar su base para el aprendizaje significativo en etapas educativas posteriores (Chi & Roscoe, 2002).

La otra realidad a la que nos vamos a enfrentar es el trato que se le ha dado en estos últimos años a la comprensión histórica. La Historia, en su propia definición que recoge la Real Academia Española, es “la disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados”. Es por eso que uno de los aspectos a tratar con nuestro proyecto será la cronología, con su ubicación en un marco temporal del hecho concreto. Este aspecto se encarga de narrar y explicar estos acontecimientos de una manera

crónica. En este mismo modo se encuentra el de continuidad y cambio, ya que se producen transformaciones en la sociedad, especialmente respecto al modo de vida y de época. El resto de dimensiones dentro del contexto de narrativa y discurso son: causalidad, empatía y perspectiva histórica, e interpretación/argumentación que basan su modo de actuación en explicaciones de diversos fenómenos.

Los conceptos que se engloban dentro de un proceso de investigación se pueden dividir en dos grupos fundamentales, tal como defiende Peter Lee: conceptos sustantivos, metaconceptos o conceptos de segundo orden, o conceptos asociativos (Lee, 2011). Los sustantivos son aquellos que se deben adquirir para entender los procesos de cambio durante la Historia, lo que derivará en que tengan una dificultad añadida por su alta complejidad a la hora de tratarlos y trabajar con ellos: los de segundo orden, tal como recoge el propio Lee, son nociones que dan forma a lo que se trabaja en Historia; y por último los conceptos asociativos se encargan de organizar y relacionar fenómenos para darles sentido a dichos acontecimientos históricos.

2. 2. Marco teórico de la intervención propuesta

El punto fundamental en el que se tiene que centrar este proyecto es en un correcto y buen desarrollo conceptual para facilitar la comprensión por parte del alumnado. Para ello nos basaremos en varios estudios, como en el Jerome Bruner que definía este desarrollo conceptual como un “proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se iban añadiendo y refinando progresivamente” (Nichol & Dean, 2011). Esta idea era compartida al mismo tiempo por Carretero, quien opina que la definición de esos conceptos por los alumnos de una forma global es gracias a las relaciones que se forman entre sus rasgos conformantes (Carretero, 2011). Carretero también afirma que esos primeros conceptos que empieza a entender están en el primer nivel de concreción, e irán aumentando hasta alcanzar cualidades más abstractas; éste es el modelo en el que se basa el *Learning Cycle*, al que nos referiremos posteriormente.

Este proceso de desarrollo es complicado para los estudiantes, sobretodo en sus primeras fases, ya que el individuo tiende a crear modelos mentales con esas ideas preconcebidas más concretas (Chi & Roscoe, 2002). Estas ideas se realizan de una manera implícita, donde el alumno no es consciente de qué procesos está utilizando para crear esos modelos, por lo que será necesario un cambio conceptual, para obtener estructuras que les ayuden a asimilar más profunda dichos conceptos (Pozo, 1999).

Estas ideas preconcebidas necesitaban ser estudiadas, para saber su carácter, ya que para que estos modelos mentales deben de ser efectivos y correctos. Deben de ser sometidos a los procesos de asimilación y revisión para eliminar aquellas concepciones incorrectas. La asimilación puede darse aun cuando las ideas sean incorrectas o correctas, pero con el proceso de revisión el alumno será capaz de darse cuenta de esas creencias erróneas y, finalmente quedarse con un sistema de conocimiento positivo (Chi & Roscoe, 2002).

Este cambio conceptual que recomienda Pozo implica que la participación del alumno es fundamental, preferiblemente el debate sobre temas específicos durante el transcurso de las clases, ya que con esta interacción entre ellos se comprobó que además de una mejora en otras técnicas como la expresión oral y la capacidad oratoria podían llegar a transformar esas ideas implícitas con las que contaban en un conocimiento más factual gracias a las aportaciones de unos y otros (Booth, 1983). El manejo del debate como herramienta de aprendizaje era una idea reafirmada por otros autores, como Hilary Cooper, que la consideraba “fundamental para la formación de conceptos”, y papel imprescindible de la mente para que progresivamente construyan su propia asimilación (Nichol & Dean, 2011). Esta técnica debe contar con la ayuda del docente, ya que debe dirigir la dirección del debate a un fin constructivo y formativo, además de que se encontrara en la cúspide de la estructura social de la clase. Según Doyle, “la estructura social es el sistema de normas y patrones culturales que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo aula” (Doyle, 1977a) e incluye la implicación que tendrá el alumno en las actividades (nivel de participación, aportación y de interés).

Tras haber estudiado el origen de nuestro problema de estudio, y el contexto en el que se encuentra las investigaciones desarrolladas por diversos autores, las hipótesis que se van a intentar verificar en nuestro proyecto van a estar fundamentadas en conocer las concepciones previas con las que llegan nuestros alumnos de la etapa de Primaria al ser su primer año en Secundaria (la gran mayoría de

los alumnos) y con la investigación en un único concepto intentar que de esas concepciones empíricas se llegue a una mayor asimilación; y a la vez, poder asentar unas bases correctas en los alumnos para que gracias a las aportaciones que irán recibiendo en años posteriores, tengan una profunda asimilación al finalizar la Secundaria. La verificación de estas hipótesis se hará en varios procesos siguiendo los preceptos del *Learning Cycle*, que intentará transformar esas ideas previas y concretas en unas más aproximadas a la comprensión profunda. Uno de los factores de decisión más importantes será la metodología a seguir, ya que una correcta elección facilitará el proceso. En referencias pasadas, se ha visto demostrado que el uso de fuentes de información especialmente visuales ayudan a obtener las capacidades necesarias para entender el periodo histórico al que se está haciendo referencia en el momento del estudio (Booth, 1983).

3. Presentación del problema objeto de estudio

3.1. Análisis del concepto

El concepto en el que se va a basar este proyecto de investigación-acción es el de “proceso de urbanización”, aunque a primera vista más que un concepto sería un “concepto asociativo” (*colligatory concepts*), definidos por Walsh en 1997. Estos conceptos se encargan de “organizar un fenómeno específico para dar sentido a los procesos y acontecimientos dentro de una orientación relativamente definida” (Lee, 2011). “Proceso de urbanización” no existe por sí propio como concepto, sino que fue desarrollado por investigadores históricos para englobar a varios acontecimientos relacionados entre sí generalmente de una época pasada, en un único término (VanSledright, 2013).

La elección de este concepto responde a dos cuestiones que se consideran imprescindibles a tratar frente a un grupo de alumnos de primer curso: la creación de unas bases históricas adecuadas dentro de un concreto periodo histórico – en este caso será la Edad Antigua- para su posterior tratamiento de la Historia en cursos superiores, es decir realidades diacrónicas; y las relaciones sincrónicas que se producen como son dos disciplinas *a priori* diferentes, como son la Geografía y la Historia en el momento actual en el que vivimos. Estas cuestiones se adaptarán a las características del curso donde se pondrá el proyecto a prueba -alumnos con edades entre los 12 y los 13 años- a los que se presupone que hasta los 15 o 16 años no son capaces de aprender de forma adecuada los procesos de cambio que se han producido con el paso de los años, y la comprensión de realidades sincrónicas (Carretero, 2011).

Aprovechando la formación geográfica de la docente, se va a analizar dicho concepto de “proceso de urbanización” desde un punto de vista más geográfico, aunque siempre relacionándolo con esa contextualización dentro de la Historia. Lo primero a modo de introducción del tema necesitamos saber exactamente qué es urbanizar y de ahí, derivar el propio concepto. Urbanizar, acorde con lo que aparece en el Diccionario de la Real Academia Española, se define como “acondicionar una porción del terreno y prepararlo para su uso urbano, abriendo calles y dotándolas de luz, pavimento y demás servicios”.

A partir de esta definición, se puede extraer que los procesos de urbanización serán aquellos cambios o transformaciones que se dan con el paso del tiempo y que hacen que aquellas zonas que no lo eran previamente adquieran ese carácter urbano, además de la concentración de población en esa zona, las actividades económicas y su difusión. Para entender estos procesos de urbanización y los estudios que se han derivado de ellos por las consecuencias que han ocasionado durante la Historia debemos hacer especial hincapié en el principal objeto de estudio si se quiere entender estos procesos, que es la ciudad.

Una definición de la ciudad por sí misma no resulta sencilla por la complejidad que atañe respecto a qué tendencias se tienen más en cuenta (influencia del medio físico, importancia de las actividades económicas que se dan en ella, etc.) que han sido objeto por las distintas corrientes epistemológicas que se han dado en la Geografía desde finales del siglo XIX hasta nuestros días (Determinismo, Posibilismo, Neopositivismo, Geografía Radical, Geografía de la Percepción, como ejemplos más representativos). Una definición más o menos aproximada a lo que es una ciudad sería, desde una visión más general a una más específica, “una porción concreta del espacio, más o menos claramente delimitada, con una organización

y una morfología características” (Vinuesa & Vidal, 1991). La complejidad a la hora de una definición concisa es en consecuencia de los criterios que se elijan para explicar las características de una ciudad (cualitativos o cuantitativos), o las dicotomías campo-ciudad (Hernando, 1983).

Estos criterios cuantitativos están basados en el uso de cifras, a priori un método más sencillo para determinar el alcance de una ciudad. En cambio, no es criterio muy exacto ya que no se puede establecer un único umbral para todos territorios, por lo que suelen existir varios umbrales aceptados; esto es la causa de su inexactitud. Esta característica hace que los criterios más elegidos por los investigadores para definir una ciudad sean los cualitativos, por ser más aceptados a nivel global. Centrándonos en una única disciplina para no crear confusiones, seguiremos aquellas aproximaciones marcadas por los geógrafos en estudios previos: genéticas, morfológicas y funcionales (Hernando, 1983). Estos criterios son: tamaño demográfico, densidad de población, aspectos morfológicos, actividades económicas de sus habitantes, modos de vida, interrelaciones, y el carácter difusor de innovaciones (Vinuesa y Vidal, 1991). Estos criterios utilizados generalmente son especialmente complejos, por los que se van a utilizar los que en opinión del docente vayan a ser más determinantes, en concreto tamaño de la población, aspectos morfológicos, densidad de población, actividades económicas, y modos de vida, dentro de un grupo al que se denominará “características de una ciudad”. En el estudio realizado por Carretero, Asensio y Pozo en 1991 “densidad de población” fue uno de los 24 conceptos históricos seleccionados para alumnos entre los 12-14 años, como es nuestro caso de estudio (Carretero, 2011).

Los procesos de urbanización se han sucedido desde el cambio de una sociedad nómada, caracterizada por el movimiento de la población en busca de alimento, a una sedentaria como consecuencia del surgimiento de la agricultura y la ganadería a finales del Paleolítico, lo que dio lugar a la época del Neolítico. Con esta revolución en su actividad, los habitantes no necesitaban desplazarse para sobrevivir por lo que empezaron a surgir los primeros poblados, inicialmente muy básicos y sin organización ni ordenación. Conforme fue dándose el incremento en la obtención de beneficios, estas primeras ciudades fueron aumentando su tamaño, y nuevas actividades económicas a parte de la agricultura y la ganadería se fueron dando gracias a los excedentes de los que disponían. Estas primeras ciudades surgieron atendiendo a diversos factores (bases ambientales y la organización social, económicas, militares o de defensa, y religiosas; Hernando, 1983), ya que debían aprovechar aquellos entornos que les fueran más propicios acorde a sus necesidades. Es por eso que hay diferentes teorías sobre cómo fue ese origen de aquellos primeros asentamientos, que según los historiadores, fue en torno al 4000 a. C en Oriente Próximo, concretamente en la civilización de Mesopotamia aunque surgieron otros asentamientos al mismo tiempo en otras zonas como el valle del Indo, el del Nilo, o en América Central como principales localizaciones. Estos procesos de cambios se siguen dando actualmente, aunque en diferentes situaciones que en aquellos primeros asentamientos, por lo que llevamos 6000 años de transformaciones en nuestras ciudades; esto conlleva una gran dificultad a la hora de su estudio por la gran cantidad de hechos que se han producido, lo que ha derivado en la división de este periodo en 3 principales etapas para su mejor comprensión: desde el origen de los asentamientos hasta la Revolución Industrial (etapa preindustrial, como principal hito, a finales del siglo XIX), periodo industrial (desde la Revolución Industrial hasta la crisis económica en la década de los 70 del siglo XX), y desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad.

En estos 6000 años de historia, las características de las ciudades se han ido modificando de manera alarmante, en algunos casos, con el paso del tiempo. Tiene especial consideración en lo referente al tamaño demográfico, densidad de población, y modos de vida por ser las que más consecuencias han sufrido. Estas consecuencias no solo afectan al aspecto de las ciudades, afectadas por los movimientos poblacionales durante varios periodos, especialmente el siglo XX, sino también a las estructuras sociales que las componen. Aunque las consecuencias puedan ser más reseñables actualmente, es importante ser capaces de interpolarlas con épocas pasadas. Ésta es una de las complicaciones que serán objeto de estudio debido a las dificultades que se presentan en los alumnos entre los 12 y 13 años para establecer

las relaciones existentes que existen entre varias disciplinas, ya que en este caso además de a la Geografía y a la Historia los procesos de urbanización afectan entre otras a la Sociología, Economía u otras ciencias sociales.

Una vez delimitado el amplio significado que presenta nuestro concepto, necesitamos delimitar una serie de dimensiones que representarán los niveles que el alumno debe superar para poder alcanzar el objetivo final, en este caso la asimilación profunda del concepto. Al seguir los preceptos del *Learning Cycle* el primero de estos niveles será el de los casos concretos e irán aumentando su complejidad hasta el máximo nivel de abstracción.

El primero de estos niveles corresponderá a las “características de una ciudad”, aquel considerado más fácil de ser comprendido ya que alberga conceptos de los que el alumno tiene ideas previas, aunque deban ser posteriormente analizadas especialmente si son erróneas. Además de por estas consideraciones, estas características son los elementos observados a primera vista a la hora de realizar un estudio en una ciudad sin profundidad. Como se ha comentado previamente, los criterios cualitativos con los que se caracteriza una ciudad son numerosos, por eso para considerarlo el primer nivel se seleccionan aquellos más visibles, ya que el empleo de evidencias visuales les permite a los alumnos obtener un conocimiento factual (Booth, 1983).

El segundo nivel, aumentando un poco su complejidad, será la “teoría de los orígenes urbanos”, que sin entrar en un aspecto cronológico les hará asentar unas bases de por qué razones estas primeras ciudades tuvieron tanta repercusión en su periodo, y los aspectos en los que se basó su óptimo desarrollo. Estos factores debemos adaptarlos a nuestro ámbito de estudio de esta investigación-acción, siguiendo los contenidos que deben de ser tratados para el primer curso de la ESO, tal como indica el currículo ESO del 2007 vigente en Aragón al momento de su aplicación práctica (este proyecto se realizó en el mes de abril del 2016, por lo que aunque la LOMCE estaba vigente en algunas comunidades españolas, en Aragón se seguían los preceptos de la LOE del 2006, ya que la LOMCE solo estaba implantada en determinados cursos de la ESO). Concretamente, en la parte de contenidos de la asignatura “Geografía e Historia” de Primer Curso, el tema de estos primeros asentamientos se localizaba en el Bloque 3, en la parte de Historia de la asignatura, bajo el nombre “Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua”. Por esta razón, se decide centrar el proyecto de investigación en las teorías del origen de los asentamientos.

Por último, el último nivel de comprensión es el referente a las “consecuencias de los procesos de urbanización”, especialmente en la sociedad actual, ya que es la época actual donde estos efectos son más visibles. Como es comprensible muchos de los primeros asentamientos ya no existen actualmente o los que existen han sufrido evidentes modificaciones, aunque la mayoría mantienen en su estructura estos rasgos primigenios. Uno de los papeles que tiene que desempeñar el docente de historia para los alumnos es hacerles comprender que la Historia puede contribuir a su vida cognitiva y afectiva con estas relaciones sociales (Booth, 1983).

3.2. Previsiones/hipótesis del trabajo

El punto de partida fundamental en cualquier proyecto de investigación-acción es que tiene que fusionar “enseñanza e investigación en una actividad singular” (Elliot, 2011). Por eso la labor del docente es el papel más importante, ya que va a tener que ser el que tenga el control del aula, dirija la formación de los estudiantes, y a la vez planifique las clases de manera que los alumnos mantengan el interés por la materia.

Como en cualquier proyecto de investigación en un grupo, se necesita conocer y formular una serie de hipótesis que serán en las que se fundamentará el estudio. Esta formulación de hipótesis conformará la primera fase de cualquier trabajo, ya que se necesita formular unos objetivos para corroborar que los resultados han sido óptimos, o no se han trabajado correctamente las técnicas y los factores en la variedad de etapas.

Estas hipótesis se ajustarán al nivel del grupo donde se va a aplicar el proyecto de innovación; concretamente a alumnos y alumnas mezclados de forma equilibrada formando un grupo de 26 alumnos con edades de 12 años, salvo excepciones de aquellos que conlleven un desfase curricular de algún año por previa repetición de curso. Acorde a las teorías de Piaget, uno de los principales investigadores de la psicología del desarrollo, según las etapas en las que dividió el desarrollo cognitivo (ver apartado “Contexto teórico) nuestro grupo expuso se encontraría en la etapa de operaciones concretas, donde el individuo empieza a usar la lógica para alcanzar conclusiones válidas, siempre que las premisas desde las que se parte sean concretas. Como se ha comentado previamente, éste es el punto fuerte del *Learning Cycle*, el proceso de partir de operaciones concretas hasta obtener un alto nivel de abstracción. Las hipótesis van formuladas siguiendo los estudios realizados anteriormente de que los alumnos tienen dificultades para asimilar conceptos históricos, y la opinión de la autora de este proyecto de que necesitan adquirir una buena base para el desarrollo posterior en siguientes cursos, especialmente con dos disciplinas que son tan complementarias como la Geografía y la Historia.

En definitiva, las hipótesis a verificar serán que la asimilación de conceptos históricos será profunda o estará bastante aproximada con la preparación de actividades dinámicas y didácticas, los alumnos serán capaces de relacionar dos disciplinas en un principio diferentes como son la Geografía y la Historia, y que el interés y la participación de aquellos estudiantes en las diferentes actividades será mayor con actividades que incluyan la investigación y el trabajo en equipo. Las previsiones de cumplimiento de estas hipótesis son en un principio bastante escasas, tras la experiencia realizada durante el Practicum I en la que pude conocer al grupo con el que iba a trabajar y poner en práctica este proyecto, y descubrir que era un grupo muy inmaduro en consecuencia con la edad que tienen ya que se encuentran en el primer año de Secundaria y acaban de llegar de Primaria. Otro de los obstáculos que en un principio se piensan que van a manifestarse es la falta de participación de aquellos alumnos en general disruptivos porque se pudo ver que su actitud era igual en todas las sesiones y la tutora nos había hablado de anteriores calificaciones obtenidas por éstos en controles previos.

4. Planteamiento metodológico

4.1. Planificación de la puesta en práctica del proyecto

Como se ha ido adelantando previamente en los anteriores puntos del proyecto, el método en el que nos vamos a basar nuestra experiencia va a ser el de *Learning Cycle*, método que nos va a permitir intentar inculcar a los alumnos un desarrollo conceptual específico partiendo desde unas ideas, generalmente concebidas por ellos mismo en una etapa anterior más concretas, a unas de mayor complejidad. Estas ideas suelen presentar componentes erróneas, por lo que la labor del docente será modificar esas creencias por unas correctas, utilizando una determinada metodología (Chi & Roscoe, 2002).

El *Learning Cycle* o “ciclo de aprendizaje” permite a los estudiantes construir por ellos mismos un concepto mediante un proceso siguiendo tres fases: exploración, desarrollo del concepto, y expansión (Marek, 2008). En las tres fases el papel del docente va a ser fundamental para su correcto funcionamiento porque se va a encargar de preparar los materiales a utilizar, de dirigir a los alumnos durante su desarrollo conceptual y en última instancia, de enseñarles la aplicación de dicho concepto en diferentes contextos; esto es lo que defendía Elliot que consideraba que el profesor debe encargarse de darle validez a ese proyecto de investigación-acción (Elliot, 2011).

El docente en esta experiencia innovadora propuesta, la cual va a coincidir con la autora de dicho proceso de investigación-acción, va a adaptar los preceptos de Marek respecto al *Learning Cycle* ya que la considera el mejor método para intentar solucionar el problemas que tiene el alumnado (tal como se ha comentado en el análisis del concepto), que serían la asimilación de una serie de conceptos históricos, y al mismo tiempo el favorecerles unas buenas bases conceptuales que desarrollarán en los años posteriores de su etapa formativa. Estas tres fases (exploración, desarrollo del concepto, y expansión) al mismo tiempo que sus respectivas dimensiones se estudian en una misma sesión, para facilitar la asimilación del alumno que de otro modo implicaría partir la sesión.

En la fase de exploración, la docente expone a los discentes el guión que se van a seguir en las próximas dos sesiones, que es el tiempo considerado por ella misma para este método. En ese guión de trabajo se explica una fase de introducción al concepto, con unas preguntas a modo de relación entre lo tratado en las sesiones previas relacionado con la unidad didáctica de las primeras civilizaciones como lugar de origen de aquellos primeros asentamientos; y una secuencia resumida del material visual con el que van a tratar y se hace hincapié en que deben de tomar nota de aquellos aspectos vistos durante la sesión. Estas preguntas siguen los pasos del *one minute paper*, un procedimiento de evaluación que permite al docente controlar por medio de respuestas en un papel en un corto periodo de tiempo que se esté siguiendo el ritmo y planteamiento pensado, y las posibles confusiones que se están formando en la mente del alumno. Lo del corto periodo de tiempo es para no dejarles tiempo a razonar la respuesta, sino que son respuestas improvisadas, que son las que más información aportan de su comprensión de lo explicado hasta ese momento. La tipología de las preguntas que se van a realizar para este control en las diferentes fases se formulan siguiendo las pautas de Stephen W. Draper de la Universidad de Glasgow. En esta primera fase correspondiente a la primera dimensión del concepto-características de una ciudad- la tipología de las preguntas es de *feedback*, ya que queremos saber con qué ideas se quedaron en el tema anterior.

Durante la fase de desarrollo, la labor de la docente es controlar que los alumnos tomen anotaciones correctas de lo tratado en clase mediante el uso del debate o discusión en clase, y mediante la visualización de fotografías de planos de una selección de ciudades durante la Historia. Estas fotografías ayudan a mejorar la calidad de la forma de aprendizaje, ya que hay que fomentar que desarrollen nuevas formas de aprender mediante otros métodos (Marton, Runesson y Tsui, 2004). Esta fase, por tanto, corresponde a la segunda dimensión del concepto -teorías de los orígenes urbanos- ya que es un tema propicio para esta actividad. Con esta actividad también se fomenta la participación de aquellos estudiantes disruptivos que en ocasiones pueden entorpecer su correcto desarrollo. Además sirve para poner en práctica lo estudiado por Fletcher & Brown en 2002 que afirmaban que estos estudiantes, aunque pueda parecer en un principio que no por sus actitudes, en el fondo tienen motivación para aprender pero necesitan que se les proporcionen las habilidades de interacción con sus propios compañeros (Elliot, 2011). A modo de descanso en la actividad, se plantea pasar a las preguntas de tipo "contenidos", concretamente a las teorías que se han visto de varias ciudades por sus planos plantear qué rasgos en común o diferentes tienen y su relación con los primeros asentamientos. Esta fase de desarrollo coincide con la de mayor trabajo personal del alumno, ya que corresponde a la parte del concepto donde más aspectos a tratar aparecen y donde es importante que empiezan a identificar los rasgos característicos de una serie de ciudades.

Por último, la tercera fase corresponde a nuestra tercera dimensión del concepto (consecuencias del proceso de urbanización), hipotéticamente aquella que va a ser más compleja para asimilar por parte de los alumnos. En esta fase los alumnos ya tienen una idea de qué concepto se está intentado asimilar, pero de todos modos les preguntaremos para ver si conocen cuál es. Aquí es donde la docente podrá saber si realmente los alumnos han comprendido de forma completa el concepto. Para ello, se les propone visualizar fotografías de planos de ciudades actuales y en el mismo papel donde han rellenado las preguntas anteriores, tienen que responder si sabrían identificar siguiendo qué teoría urbana se formó

esa ciudad, y si sabrían reconocer problemas que podrían darse en esas ciudades actualmente que no se daban en épocas pasadas, como consecuencias del paso de los años. Este último paso podría ayudar a aquellos alumnos a los que les cueste un poco seguir el ritmo de la clase, ya que se propone a modo de conclusión una pregunta sobre qué piensan ahora que es el proceso de urbanización tras haberlo estudiado por medio del estudio de planos.

En todo proceso de desarrollo conceptual, son necesarias actividades finales de refuerzo para que esas ideas que hayan podido concebir durante el desarrollo de la sesión les sean asentadas. La actividad que está planteada es que los alumnos tienen que pensar y dibujar una ciudad imaginaria siguiendo las bases en las que formaron las ciudades (económicas, religiosas, militares, y ambientales) las sociedades que vivían en una época histórica concreta; por ejemplo siguiendo el modelo de las ciudades griegas en la época clásica. Esta actividad está pensada aprovechando la técnica de aprendizaje usada en este Primer Curso, el aprendizaje cooperativo, que la docente pudo observar durante su primera experiencia de prácticas. Esta técnica de aprendizaje era muy apropiada en este grupo por la heterogeneidad de alumnos que existían ya que sirve para aprovechar al máximo la interacción entre ellos y lograr su máximo aprendizaje, ya que favorece la inclusión y la atención a la diversidad.

La clase estaba formada por 26 alumnos divididos en grupos de 5 personas (el alumno con TEA en algunas sesiones no trabajaba con el resto de la clase, por lo que los grupos eran todos de 5 personas), formados por la tutora desde el principio del curso. En cada grupo hay distintas labores asignadas, por lo que cada uno conoce su papel y su función dentro del mismo, al igual que un Cuaderno de Equipo donde se guardan todos los trabajos. Para su realización, tenían los últimos minutos que faltaban para la finalización de la sesión, dirigidos a la asignación de tareas y el tipo de ciudad a representar, y mitad de la sesión del día siguiente si no habían terminado en casa y para poner en común las ideas. Como conclusión a la actividad, y para ayudar a su competencia lingüística se les pide que expongan su trabajo y razonen por medio de una presentación oral breve las razones de por qué la han dibujado así y en qué modelo se han basado. Con esto, la docente podrá determinar que los alumnos han comprendido el fin de ambas sesiones, y valorar el trabajo de los miembros de cada grupo ya que conoce los papeles de cada uno.

4.2. Instrumentos y procedimientos de obtención de información

Esta metodología está pensada para dar solución a ese problema que atañe a nuestros alumnos en concreto y a alumnos que han sido objeto de estudio anteriormente por diversos investigadores respecto a la dificultad que presentan para asimilar conceptos históricos; y para ser capaces de implantarles unas bases exactas tanto desde el punto de vista de la Geografía como de la Historia de cómo surgieron las ciudades y los procesos que han sufrido desde los primeros años hasta la época actual.

Al igual que las ciudades han sufrido transformaciones con el paso del tiempo (lo que estudian propiamente los procesos de urbanización), la manera de explicar la Historia y la Geografía también ha sufrido modificaciones al considerar los investigadores que los métodos utilizados han quedado desfasados. Por eso desde la didáctica de las Ciencias Sociales se busca que estos investigadores/docentes que van a poner en práctica sus proyectos de investigación-acción utilicen métodos que potencien la motivación del alumno, ya que existen evidencias de que los métodos más “activos” son más atractivos para el alumnado (Booth, 1983).

El uso de un cuestionario con respuestas cerradas característico del aprendizaje memorístico, propio de una corriente más positivista, no tiene aportaciones positivas en lo referente a asentar unas bases al alumno, ya que son propicios a recordar a corto plazo, lo justo para la realización de la prueba escrita y posteriormente olvidarlo. Por eso se aboga por aquellas actividades que faciliten un mayor desarrollo deductivo del alumno pero que les sirva para una mayor comprensión. Además, se persigue el objetivo de poder adquirir varias competencias al mismo tiempo. Para ello, se van a preparar actividades

como la de presentar al resto de compañeros el proyecto de ciudad ya que por medio de una presentación oral son capaces de mejorar la competencia lingüística al tener que pensar de antemano lo que van a decir para defender su ciudad inventada si quieren obtener una buena calificación.

La técnica del *one minute paper* puede parecer en un primer momento muy insignificante para el desarrollo conceptual del alumno pero en un simple trozo de papel que se va a utilizar se recoge información esencial para conocer el funcionamiento de la actividad, y el grado de comprensión que se está produciendo en ese corto periodo de tiempo. Al repetirse en cada una de las tres dimensiones permite al mismo tiempo recoger esa información para elaborar estadísticas para conocer si el proyecto ha tenido el éxito esperado. También, la lectura de algunas respuestas por alumnos elegidos aleatoriamente por la docente, fomenta la capacidad de debate entre el resto de los alumnos, sobre todo buscando la aportación de nueva información a dichas respuestas para como objetivo final ser capaces de realizar una afirmación más precisa.

En este mundo actual, las nuevas tecnologías se encuentran en todo el momento debido al proceso de globalización que está sufriendo la sociedad actual. Esto incluye, por supuesto, al mundo educativo, donde van llegando de lentamente pero cada vez son más frecuentes en las aulas de los centros de enseñanza. Los alumnos han nacido en la era de la tecnología por lo que continuamente manejan estos aparatos electrónicos (tablets, smartphones, portátiles, etc.) a veces incluso mejor que el propio docente. La concepción de docencia que se tiene de usar el libro de texto como único método de explicación ha quedado anticuada respecto a los nuevos avances producidos. En este proyecto, se utilizan fuentes de información visuales proyectadas a los alumnos porque facilitan la visualización por todos los alumnos presentes en el aula, incluso fomentando el nivel de participación de aquellos alumnos que de normal prefieren no hacerlo.

La docente, a la finalización de estas dos sesiones donde se pondrá en práctica el proyecto de investigación planteado, se espera que haya obtenido la suficiente información que le sirva para verificar las hipótesis anteriormente planteadas, ya que además de las respuestas que han contestado los alumnos con el *one minute paper*, contará con los trabajos de la actividad de la ciudad imaginaria, la evaluación personalizada que le haga la tutora al final de cada sesión sobre aspectos que hayan facilitado la asimilación, y su propia observación como moderadora en los debates que puedan surgir a la hora de responder preguntas marcadas por la docente durante el desarrollo de la actividad.

5. Presentación de resultados

5.1. Aplicación práctica del proyecto

La aplicación de este proyecto de investigación-acción se ha desarrollado como parte de la asignaturas Practicum II y III del Máster en Educación Secundaria, ya que el tema principal en el que está basado forma parte de la Unidad Didáctica preparada para el Practicum II, y la aplicación práctica del Practicum III. Estos Practicum representan la parte práctica de dicho Máster ya que nos permiten estar en un instituto durante 5 semanas poniendo en práctica lo aprendido hasta entonces, ejerciendo nosotros mismos como docentes. La Unidad Didáctica estuvo marcada por la tutora de primer curso de la ESO, vía A donde fui asignada acorde al orden que seguían en los temas del libro de texto –las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto-. Las características de los alumnos las pude conocer con anterioridad durante el primer periodo de prácticas, por lo que sabía que la composición de la clase era de 26 alumnos, repartidos equitativamente entre chicos y chicas. En este centro la Atención a la Diversidad tenía un papel reseñable ya que disponía de aulas especiales para alumnos que sufrían TEA (Trastorno del Espectro Autista), y concretamente tenía un alumno con estas características en el aula, además de otros alumnos con dificultades de atención varias como Trastornos de Déficit de Atención o disgrafía, como ejemplos más destacables de esta situación.

Además de la Atención a la Diversidad registrada en la propia documentación del Centro, en este Primer Curso habían decidido ese curso 2015-2016 aplicar la técnica de aprendizaje cooperativo durante el transcurso del curso, tal como se ha explicado en el apartado anterior. El conocer a los alumnos previamente y poder ver la manera de dar la clase por la profesora fue muy beneficioso, especialmente para mí como docente y para el buen desarrollo de este proyecto.

La duración de esta Unidad era de 6 sesiones, repartidas en 3 referentes a la civilización de Mesopotamia y otras 3 a la de Egipto, por lo que se pensó en realizar el proyecto en 2 sesiones, una en cada civilización como modo de reforzar ideas. Pero este planteamiento inicial se vio modificado por la salida que realizaron los alumnos en la hora correspondiente a la primera sesión, lo que obligó a modificar su realización. Se pensó en hacer las 2 sesiones en los dos últimos días de mi experiencia práctica, coincidiendo con el tema de Egipto y, aunque en un principio se podría pensar que no se iban a obtener las previsiones esperadas con el cambio en su planteamiento al final resultó ser un acierto y los resultados fueron mejor de lo esperado ya que estas dos sesiones les sirvieron para reforzar el conocimiento que habían recibido los días previos al repetirse la metodología a seguir para ambas civilizaciones.

Aunque los alumnos trabajaban en grupos debido al aprendizaje cooperativo, las intervenciones en las tareas de debate resultó ser muy significativa ya que propiciaba que otros alumnos que en general eran menos participativos, o mostraban menos interés, se integraran aunque fuera para el bien del grupo. Este es uno de los problemas que muestra esta técnica– que haya alumnos que no participen– pero se pudo comprobar que todos participaban en mayor o menor medida. En contraposición a las intervenciones orales donde se evidenciaba una mayor participación y al mismo tiempo, asimilación de algunos conceptos, las impresiones escritas que se les pidieron resultaron bastante imprecisas, pero sin influir negativamente.

5.2. Exposición del análisis de la información recogida

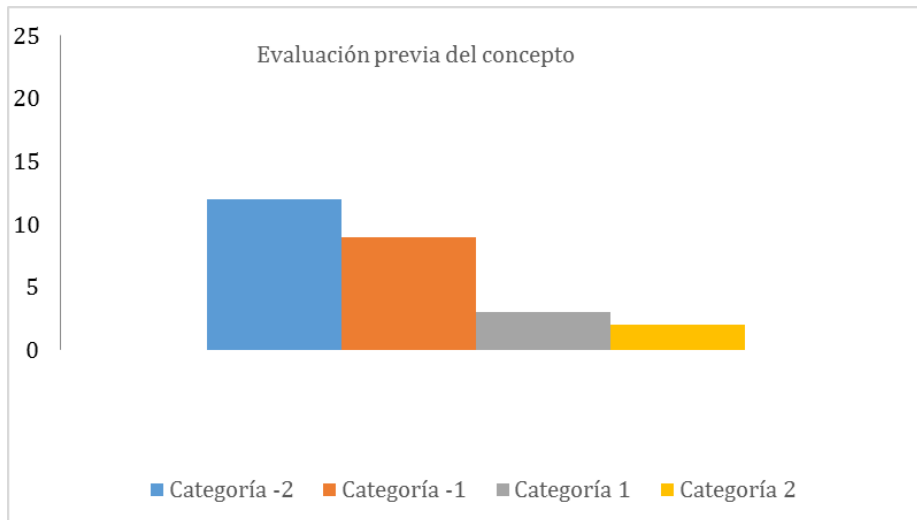
Los datos recogidos mediante los instrumentos de información aplicados se expondrán acorde a la metodología anteriormente detallada, en el que las dimensiones extraídas según las características del concepto se dividirán en categorías según el nivel de comprensión que presente el alumno ante ellas. La suma de esos valores nos permitirá conocer el nivel de adquisición de la dimensión correspondiente, con lo que podremos conocer el grado de desarrollo conceptual están teniendo, como estudio de nuestro problema principal.

5.2.1. Evaluación del conocimiento previo del concepto

Esta primera tarea que se les encomienda a los alumnos además de para comprobar si el desarrollo de las anteriores sesiones ha resultado efectiva, le sirve al docente para conocer con qué nivel parten del concepto a tratar, como primer paso dentro del desarrollo de modificar sus concepciones previas si son erróneas por unas correctas. Sus respuestas se engloban en 4 categorías, según el nivel de aproximación a la respuesta más concisa.

- *Categoría -2: "no identifican ningún proceso de cambio en etapas previas".*
- *Categoría -1: "relacionan urbanizar con población".*
- *Categoría 1: "reconocen cambios en el estilo de vida de esa población".*
- *Categoría 2: "categorizan esos cambios y reconocen la evolución histórica".*

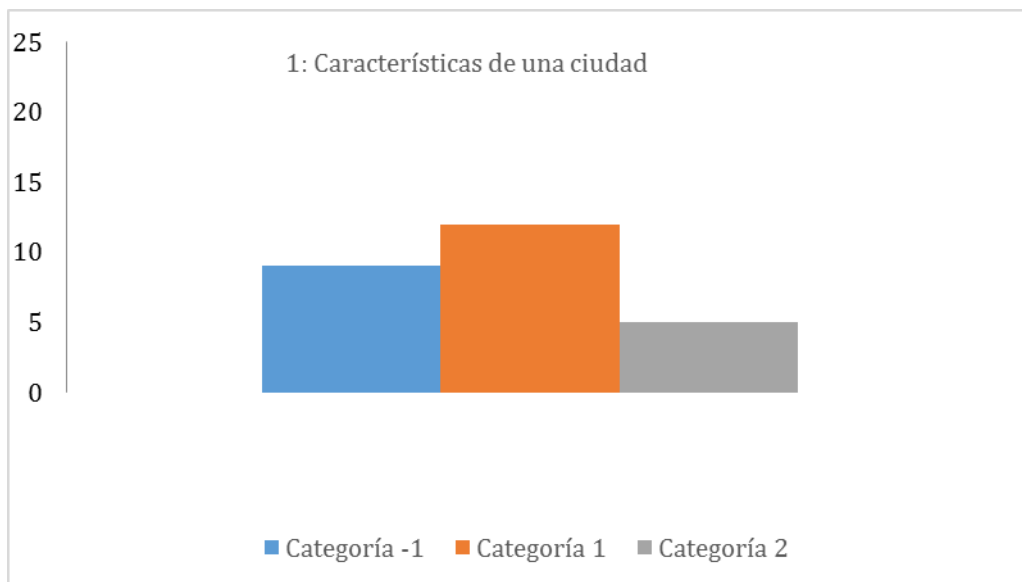
A diferencia del resto de dimensiones y resultados del que se extraen 3 categorías, para la evaluación previa del concepto se han decidido extraer 4 ya que una categoría más permite obtener mayor cantidad de información sobre la situación previa real.



5.2.2. Primera dimensión: características de la ciudad

Esta primera dimensión sirve para reafirmar los datos obtenidos tras la evaluación previa, donde la demografía ocupará el primer puesto como característica principal diferenciador de una ciudad.

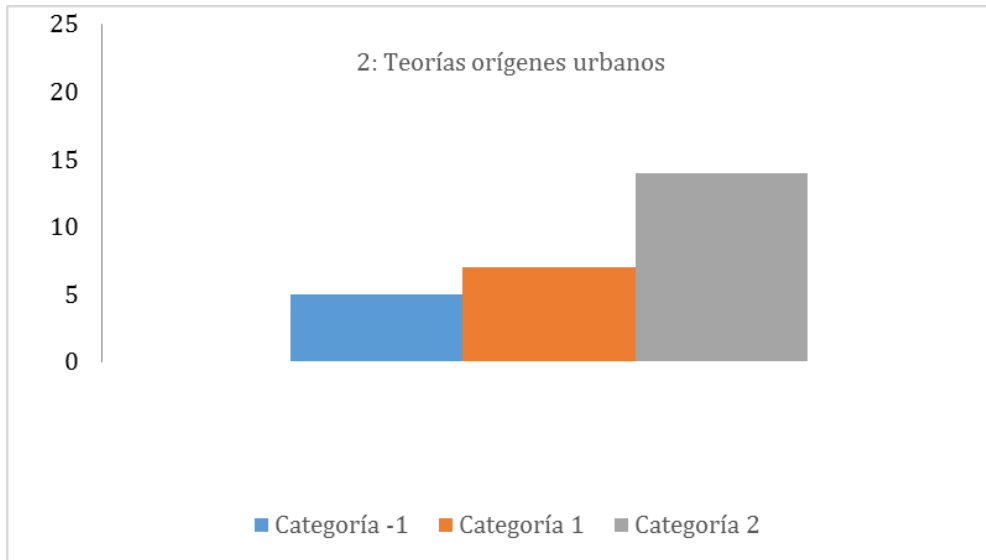
- *Categoría -1: "reconocen una ciudad pero sin identificar sus características distintivas".*
- *Categoría 1: "identifican características demográficas como el tamaño y la densidad".*
- *Categoría 2: "conocen las características principales de una ciudad (además de la demografía, actividades económicas y modos de vida como ejemplos más distintivos)".*



5.2.3. Segunda dimensión: teorías de los orígenes urbanos

Esta dimensión es la que dentro de esa sesión en la que se va a trabajar el concepto va a emplear el mayor tiempo porque es la que mayor cantidad de información contiene. Es por eso que se ha debido simplificar utilizando rasgos de identificación elementales: los templos para las bases religiosas, murallas fuera de la ciudad para las militares, cultivos en las primeras épocas y pequeños comercios en siglos posteriores como bases económicas, y la proximidad a una fuente hídrica como bases ambientales.

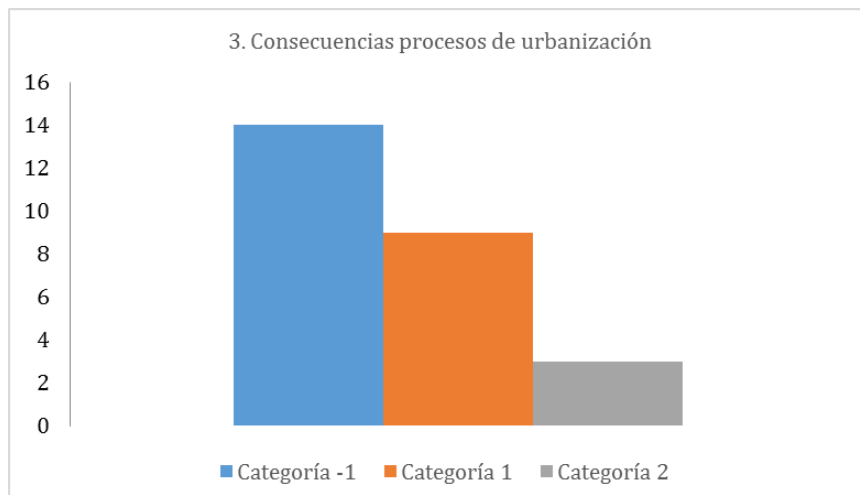
- *Categoría -1: "no distinguen diferentes teoría apoyadas a unas respecto al origen de estos asentamientos".*
- *Categoría 1: "distinguen rasgos de determinadas teorías: elementos defensivos, actividades económicas".*
- *Categoría 2: "caracterizan una ciudad en su época por sus rasgos con un ejemplo de cada base".*



5.2.4. Tercera dimensión: consecuencias de los procesos de urbanización

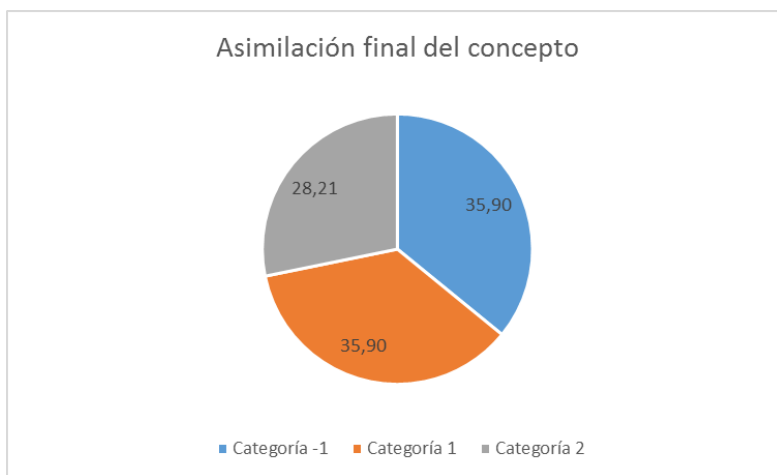
Esta dimensión recoge aquellos aspectos de mayor complejidad para la asimilación del concepto por el alumno y es por eso que recoge estos datos, aunque realmente permite relacionar momentos pasados con la situación actual.

- *Categoría -1: "solo reconocen el aumento de la población urbanizada en el territorio".*
- *Categoría 1: "distinguen además el predominio de actividad terciaria y un mayor espacio urbanizado".*
- *Categoría 2: "distinguen lo anterior e incluyen las modificaciones en modos de vida y el protagonismo de las ciudades actuales".*



5.2.5. Evaluación final

Por último, era necesario conocer qué porcentaje de alumnos se habían obtenido en las categorías -1, 1 y 2 sobre el total de los 26 alumnos, que representaba el 100%. El fin de esta evaluación era conocer qué porcentaje de alumnos podía haber obtenido la asimilación profunda del concepto.



6. Discusión de resultados y conclusiones

6.1 Interpretación de los datos recogidos

Al principio de la puesta en práctica de dicho proyecto de investigación-acción en el centro educativo seleccionado se tenía una pequeña preocupación por el éxito que podía tener y los resultados que se podían obtener cumpliendo los objetivos propuestos en su realización, pero los datos obtenidos han sido suficientes para realizar una valoración del proyecto.

La puesta en práctica de la técnica de evaluación del *one minute paper* nos ha ayudado a conocer esas concepciones previas con las que vienen los alumnos de épocas previas, y por sus respuestas, eran bastante erróneas porque solo formulando la pregunta “¿qué piensas que es la urbanización?” ningún alumno fue capaz de contestar una definición exacta aunque el 19, 23% correspondientes a las categorías 1 y 2 (“reconocen cambios en el estilo de vida de esa población”, y “categorizan esos cambios y reconocen la evolución histórica”, respectivamente) fueron capaces de reconocer la existencia de cambios en esos estilos de organización que tenían los primeros pueblos y de esos el 7, 69% distinguen la evolución histórica que se ha producido en dicho proceso. El dato a destacar respecto a esta evaluación previa desde donde parte nuestro estudio son los alumnos concentrados en las categorías -2 y -1 (“no identifican ningún proceso de cambio en etapas previas” y, “relacionan urbanizar con población”, respectivamente) que representan el 80, 77% del total de los alumnos. Esto nos ayuda a corroborar la existencia de un grave problema de asimilar conceptos históricos, tal como se había previsto y permite poner más atención en el éxito o fracaso de esta experiencia.

Las preguntas abiertas previas a modo de *feedback* de los temas tratados durante el desarrollo de la unidad didáctica nos señalaron el camino de los que nos iba a deparar en la primera dimensión del concepto, ya que estos alumnos que se encontraban en las categorías -2 y -1 identifican de una manera básica urbanizar con población, lo que nos informa de que la demografía va a ser un aspecto clave de esta dimensión, como se pudo comprobar con las respuestas de los alumnos. La mayoría de los alumnos, concretamente el 46,15% de los alumnos, se encontraba en la categoría 1 identificando elementos propiamente demográficos, como son el tamaño demográfico y la densidad de población, aunque también era muy reseñable el porcentaje de aquellos que reconocen una ciudad pero sin identificar

elementos en ella. Como nota a añadir en estos datos, sobre todo en las dos primeras dimensiones, los alumnos que aparecen en la categoría -1 son esos más desmotivados por el curso, no solo en esta asignatura sino en todas en general por lo que su participación en las respuestas es residual.

En cambio, los datos obtenidos respecto a la dimensión 2 fueron los más satisfactorios si lo comparamos con la valoración del proyecto ya que 14 alumnos de 26 que hay en la clase (concretamente, el 53, 85%) se encontraron en la categoría 2. La explicación de estos resultados es que en la unidad didáctica se había hecho mucho énfasis en estas bases con las que se explicaban el origen de estas primeras ciudades, por lo que la mayoría de los alumnos eran capaces de identificar los rasgos en común que existían en los planos de diferentes ciudades y de distintas épocas históricas y además, gracias al debate que se organizó en clase mediante preguntas aleatorias, eran capaces de razonar el porqué de estos rasgos. En esta dimensión también se puede ver que incluso aquellos alumnos que en otras actividades participaban menos mostraban más interés porque comentaban que les parecían temas interesantes el ver que incluso con el paso de las épocas había rasgos que se mantenían, especialmente en lo referente a la estructura de las calles, la cercanía a una fuente de agua, y los elementos defensivos en épocas de grandes batallas.

Por último, tal como auguraba el método del *Learning Cycle*, la tercera dimensión iba a recoger aspectos conceptuales que iban a suponer una mayor complejidad para los alumnos, como se puede comprobar en los datos obtenidos en las respuestas de los alumnos al mostrarles imágenes de ciudades en la época actual para que por ellos mismos pudieran deducir consecuencias que se producen por el efecto de estas transformaciones en las ciudades. El porcentaje de alumnos concentrado en la categoría 2 fue del 11,54% solamente, representados por 3 alumnos de los 26 que componían el curso. Esto demuestra la gran dificultad que presentaban estos aspectos y que más del 50% (el 53, 85% concretamente) estuvieran concentrados en la categoría -1. Por el contrario, los resultados de los discentes registrados en la categoría 1 representaron el 34,62%, una cifra *a priori* bastante elevada pero era representativa de que aunque no se hubiera llegado a conseguir la máxima asimilación del concepto por los alumnos al menos eran capaces de reconocer algunas de las principales consecuencias que se habían producido en estas ciudades como efecto del paso de los años en la Historia, como son el aumento de la actividad terciaria (sustituyendo a una sociedad fundamentalmente agrícola), y mayor espacio urbanizado (ante el aumento de la población en las ciudades el espacio destinado a albergar elementos urbanos se quedaba escaso y necesitaba apropiarse de tierras antiguamente dedicadas a la agricultura o las industrias según la época a estudio).

Como conclusión del proyecto tras ponerlo en práctica en el Primer Curso de este centro, y estudiando la asimilación final del concepto, podemos deducir que los datos recogidos de los alumnos englobados dentro de la categoría 2 (representando aquella categoría con la mayor comprensión dentro de cada dimensión) representan el 28,21% del total de los alumnos, cifra que en un principio puede parecer baja, pero si se añade la categoría 1 donde estos alumnos también reconocen categorías de la ciudad, rasgos de las teorías de los orígenes urbanos, e identifican aspectos básicos de las principales consecuencias, que representan el 35,90%, se concluye que el porcentaje de los alumnos que ha obtenido una asimilación bastante aproximada a la máxima posible ha sido del 64, 10%. Estos resultados son bastante satisfactorios para nuestro proyecto, ya que demuestran que las actividades preparadas para trabajar estos aspectos del proceso de urbanización han surtido efecto y al final del proceso, con la realización de la actividad de representar una ciudad imaginaria, han sido capaces de recoger esos aspectos conceptuales que la docente consideraba esenciales para asentar unas buenas bases en sus alumnos, y al mismo tiempo modificar esas concepciones erróneas que tenían al principio de la práctica y acercarse bastante a una definición precisa de la urbanización.

Estos resultados han podido comprobar que las previsiones pensadas antes del inicio de la puesta en práctica del proyecto *in situ* fueron totalmente erróneas ya que se pensaban que las perspectivas de éxito iban a ser escasas y se ha demostrado que la experiencia innovadora ha sido completamente satisfactoria, obteniendo mejores resultados que los que se imaginaban en su planteamiento. La actitud de los alumnos obviamente no se ha visto modificada ya que solo han discurrido unos meses desde el Practicum I hasta este periodo pero aquellos alumnos que solo participaban debido a los trabajos de grupo dentro del aprendizaje cooperativo para no perjudicar a sus compañeros han demostrado que si las actividades que se plantean para ayudar a obtener ese conocimiento llaman su atención y potencian su interés su rendimiento es mayor, aportando argumentos en el debate con el resto de compañeros, o ideas para la representación de la ciudad imaginaria, aunque siguen sin participar de manera voluntaria (por ejemplo, levantando la mano ante las preguntas formuladas por el docente) y hay que dirigirse directamente a ellos. El desarrollo de esas sesiones fue acorde a lo planteado, sin interrupciones reseñables ni modificaciones en su planteamiento inicial.

Respecto a las hipótesis, los procedimientos y métodos elegidos para su verificación han funcionado perfectamente ya que se han podido validar aunque ha habido algunos aspectos que no han sido del todo positivos. Como ejemplo reseñable de esta afirmación, la hipótesis por la que se intentaba relacionar las disciplinas de Geografía e Historia entre sí se ha comprobado por la predisposición de la docente porque se cumpliera, ya que estas disciplinas siguen apareciendo muy diferenciadas especialmente en los libros de texto que se utilizan en los institutos. El problema no está en los libros de texto, sino que su origen está en el currículo educativo vigente donde se especifica una primera parte dedicada a la Geografía y una segunda, a la Historia. Esto deriva en que los alumnos sean capaces de ver la relación entre ellas aunque se ha demostrado que una va ligada a la otra por la influencia que tienen de manera recíproca. La hipótesis de la asimilación de los conceptos históricos, tal como se ha comentado previamente en el apartado de análisis del concepto, era muy difícil que se verificara de manera profunda ya que según investigaciones desarrolladas previamente por varios investigadores como Bruner la gran parte de los estudiantes no son capaces de enfrentarse a la formulación de hipótesis o de deducciones antes de entrar en la siguiente etapa de bachillerato (Booth, 1983). Pero los alumnos de las etapas previas (secundaria y primaria) necesitan aprender a realizar esas hipótesis y por eso se necesita que hagan “análisis del razonamiento de los chicos dentro de la forma particular de conocimiento de la disciplina” (Booth, 1983).

6.2. Validez y transferibilidad de la experiencia

Tal como se ha defendido durante todo el proyecto, el nuestro es un proyecto de investigación-acción, que como se ha comentado previamente necesita de la labor del docente para su correcto funcionamiento. La investigación-acción o “*action research*” es un tipo de enseñanza donde las interpretaciones pasadas de un determinado tema deben ser revisadas y cuestionadas utilizando diversos procedimientos para que sean actualizadas (Elliot, 2011). Para realizar esta modalidad de proyecto, los docentes tienen la posibilidad de utilizar dos tipos de métodos siguiendo dos criterios: cualitativos y cuantitativos. Como todas las cuestiones en las que se necesitan unos procedimientos basados en preceptos marcados por corrientes diferentes, esto crea una situación de conflicto a la hora de elegir cuál es el método más adecuado. Los criterios cuantitativos son métodos de trabajo basado en datos, tablas con estadísticas, etc., usados para comprobar generalizaciones hipotéticas de una manera más objetiva; por el contrario los cualitativos son aquellos que necesitan estudiar a las personas, en este caso concreto estudiantes, dentro de su contexto que es el aula (Hoepfl, 1997).

El principal conflicto es la defensa de los autores por uno u otro método y no llegar a darse cuenta de que los dos por sí solos son insuficientes para tener una mayor validez. Por esta razón se justifica la opinión de Strauss y Corbin de que ambas metodologías son efectivas en un proyecto usadas al mismo tiempo (Hoepfl, 1997). Como para cualquier criterio, existen detractores que afirman que a la

investigación cualitativa le falta un componente de validez y confiabilidad que sí que se afirma que tiene la cuantitativa (Salgado, 2007).

Por esta razón esta validez va a seguir siendo el aspecto esencial para aquellos proyectos que utilizan la investigación cualitativa, ya se necesita un componente empírico de la realidad para ser capaces de conocer mejor a los participantes (Taylor & Bogdan, 1987). En su propia definición de metodología cualitativa se refiere específicamente a esos datos que se recogen, que a diferencia de los cuantitativos que ya vienen predeterminados debido a estudios previos los cualitativos provienen directamente de los participantes.

Una vez puesta en práctica este proyecto en un contexto específico se necesitan técnicas adicionales que de por sí aumenten esta validez esencial que buscan los cualitativos (Kawulich, 2005) en contraposición con los cuantitativos que persiguen la reproducibilidad y la fiabilidad (Taylor & Bogdan, 1987). Una de estas técnicas con gran repercusión por sus resultados obtenidos es la observación participante, ya que permite al docente, en nuestro caso como principal investigador del proyecto de investigación-acción, participar y controlar el desarrollo de las actividades que se estén llevando a cabo por los estudiantes (Kawulich, 2005). Esta técnica requiere una labor importante del docente, que no será mero espectador, ya que además de recoger las impresiones de los participantes previamente se ha necesitado preparar aquellas actividades que permitirán una mayor participación gracias a que fomenten el interés de éstos. En nuestro proyecto de investigación-acción para el desarrollo conceptual de los alumnos del “proceso de urbanización” como concepto elegido se han preparado previamente actividades para que aparte de proporcionarnos unos datos de sus resultados a la hora de asimilar el concepto podamos valorar el grado de éxito que ha tenido entre estos alumnos. Las actividades no tienen por qué ser unas donde el docente esté solo ejerciendo el control (por ejemplo, en el debate que se proponía entre los diferentes grupos para valorar los rasgos correspondientes a una ciudad como herramienta para alcanzar la segunda dimensión del concepto) sino también proponiendo preguntas directas a los alumnos y pedirles que apunten sus respuestas contestadas en un breve espacio de tiempo en un papel (la técnica del *one minute paper* implantada en cada una de las fases del proceso pero con más hincapié al principio y al final para estudiar la diferencia de conocimiento entre unas respuestas y otras tras el desarrollo realizado; esta acción está sustentada en la opinión de Parsons y Brown que afirman que “el valor del pensamiento reflexivo se potencia cuando está sustentado por la recogida de datos por medio de la observación sistemática y otros métodos de registro de datos” (Rossouw, 2009).

Estos resultados que se puedan obtener, bien positivos o negativos, en cualquier proyecto de investigación-acción dentro de un lugar de estudio determinado (un aula, un centro educativo, etc.) necesitan tener capacidad de transferibilidad, ya que se comprobará en otro entorno diferente si realmente el método o los criterios utilizados son efectivos o no. La transferibilidad es, junto la dependencia, la credibilidad, y la auditabilidad entre otros uno de los criterios propuestos por Guba y Lincoln en 1981 que se utilizan a la hora de evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo (Salgado, 2007). En educación este criterio de transferibilidad se relaciona a su aplicabilidad, por lo que serán los lectores del informe los que valorarán esta opción de aplicar el procedimiento en otro contexto diferente (Rada, 2007). Es por esta razón que los resultados obtenidos y la reflexión que se deduzca de ellos serán el principal aspecto por el que los lectores consideren esta opción de transferibilidad (Elliot, 2011).

6.3. Conclusiones

Nuestro objetivo principal a la hora del planteamiento de este proyecto era el de estudiar el importante principal que se estaba dando en los estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, concretamente en la Secundaria, aunque estos valores se pueden extrapolar a Bachillerato ya que si el problema viene de esta etapa repercutirán en estos dos años de formación, que era el de la

asimilación de conceptos históricos y, derivado de esta la dimensión de que no disponen de buenas bases para los años posteriores. Con el diseño de este proyecto hemos podido estudiar por propia experiencia la situación real en un centro educativo, ya que los estudios elaborados anteriormente quedan bastante desfasados con la época actual, ya que olvidan aspectos innovadores como la renovación de métodos de trabajo y de recopilación de datos que se obtienen de los estudiantes. En el propio centro hemos visto que este problema se cumplía tal como adelantaban los estudios ya que los alumnos vienen de años previos con concepciones la mayoría de las veces erróneas o bastante alejadas de la precisión que se busca y no son modificadas, por lo que conforme van adquiriendo conocimientos el grado de equivocación es mayor hasta que llega un momento que es imposible cambiar esa concepción y ya el alumno es incapaz de asimilar de manera más profunda. Por esta razón, la puesta en práctica de este proyecto en alumnos de 12-13 años como ha sido el caso me ha permitido conocer con qué ideas previas parten de lo adquirido en Primaria, analizarlas por diferentes técnicas de obtención de datos, como han sido el *one minute paper*, y el debate con los propios alumnos, y por último la comprobación de que al menos aproximadamente el 30% del total de alumnos habían podido asimilar ese concepto, o al menos modificar algunas de esas ideas preconcebidas.

El análisis que habían realizado en esos años anteriores varios autores me ha permitido conocer el estudio que se ha realizado durante las últimas décadas de dicho problema aplicados a varios conceptos, aunque estos estudios están más aplicados a la disciplina de la Historia, por lo que gracias a esta consecuencia he podido volver al estudio de las corrientes epistemológicas propias de mi ámbito de estudio, que es la Geografía, la cual tenía más olvidada desde que acabé la licenciatura. He descubierto que el estudio de esos procesos de urbanización en mis previsiones previas pensaba que iban a ser más escasas al no ser propiamente en sí sino una serie de transformaciones derivadas de un concepto general que es la urbanización pero me ha servido para descubrir que desde la rama de la Geografía Urbana el estudio de estos procesos ha tenido gran repercusión y se está investigando actualmente mucho, sobre todo a partir de los años 50 del pasado siglo cuando esta rama surgió dentro de la Geografía primero humana y luego regional. El principal inconveniente que pude encontrar es que al no existir esa rama anteriormente el estudio de los primeros asentamientos acontecidos 4000 años antes del comienzo de nuestra éstos se estudian desde la Historia y de una manera muy residual. Pero gracias a aportaciones de geógrafos pude profundizar en ello y al final obtener unos resultados óptimos.

Las previsiones de éxito y las hipótesis planteadas previamente a la puesta en práctica de la experiencia en el centro educativo de realización del Practicum III la verdad es que eran bastante desoladoras, tras lo observado en el primer periodo de prácticas en lo referente a la actitud inmadura propia de esa edad de los alumnos, y al tener que prepararme actividades y una unidad didáctica de un tema propio de la Historia, las primeras civilizaciones, concretamente de la Edad Antigua y finales de la Prehistoria. Pero al finalizar la experiencia los resultados obtenidos de cada una de las actividades y en el propio examen realizado por los alumnos al final de la unidad me hizo darme cuenta de que estas previsiones habían sido totalmente erróneas porque el proyecto había sido muy exitoso, donde pude comprobar que aspectos conceptuales que les había inculcado en esas dos sesiones que se dedicaron aparecían reflejados en las respuestas del examen, por lo que salí especialmente contenta del Practicum III.

El proyecto también me sirvió para poner en práctica técnicas estudiadas en otras asignaturas del Máster, como fueron el *one minute paper* y el trabajar el aprendizaje cooperativo, que había tratado previamente en Procesos de enseñanza y aprendizaje, correspondiente al primer cuatrimestre del Máster. Mi consideración personal es que la mejor manera de estudiar las características de un método es al ponerlo en práctica. Esta situación también se dio con el método del *Learning Cycle*, que al tratarlo en la asignatura de Evaluación e Innovación Docente me había parecido bastante confusa su metodología pero al ponerlo en práctica con este proyecto y en su proceso pude comprobar que era el método adecuado

para favorecer al desarrollo y asimilación conceptual de los alumnos, desde esas ideas concretas que reciben en Primaria a unas bases correctas y profundas con las que acaban al terminar el curso.

7. Bibliografía

- Booth, M. (1983). Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22 (4), pp. 101-117.
- 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: Journal for the Study of Education and Development*, 62-63, pp. 153-157.
- 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* (pp. 69-104), Cuauhtémoc, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Chi, M. T. H. & Rod, D. R. (2002). The processes and Challenges of Conceptual Change. En M. Limón y L. Mason (eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Doyle, W. (1977a). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis, *Journal of Teacher Education*, 28 (6), pp. 51-55.
- Draper, S. W. Department of Psychology, University of Glasgow, *One minute papers*). Last changed 9 September 2007, consultado 31 de enero de 2017.
<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html>
- Elliot, J. (2011). The educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), pp. 1-3.
- Hernando, A. (1983). Hacia un mundo de ciudades. El proceso de urbanización, Madrid. Editorial Cincel, Colección Cuadernos de Estudio, serie *Geografía*, número 12.
- Hoepfl, M.C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon/ Nueva York: Routledge.
- Marek, E.A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), 63-69.
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A.B.M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A.B.M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Morales, P. (2011). Escribir para aprender tareas para hacer en casa. Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>
- Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11: Developing Primary Teaching Skills*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Pozo, J.L. (1999). Más allá del cambio conceptual: el Aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), pp. 513-520.
- Rada, M.D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación, Sinopsis Educativa*.
- Real Academia Española. (2014). Urbanizar. En *Diccionario de la Lengua Española (23ª ed.)*.
- Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, pp. 1-16.

- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología*, 13, pp. 71-78.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge
- Vinuesa, J. y Vidal, M.J. (1991). Los procesos de urbanización. Madrid, Ed. Síntesis, Colección *Espacios y Sociedades*, número 13.