

Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Geografía, Historia e Historia del
Arte

De la teoría a la práctica: La labor de un docente de
Ciencias Sociales recién titulado

From theory to practice: The work of a newly
qualified teacher of Social Sciences

Autor/es

Cristian Ferrer García

Directora

Pilar Rivero Gracia

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016/2017

Contenido

Introducción.....	3
Marco teórico.....	4
Marco teórico general de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia en particular	4
Aplicación concreta de este marco teórico en el Master de Profesorado	8
¿Qué docente quiero llegar a ser?	11
Selección y justificación de proyectos.....	15
Unidad Didáctica	16
Proyecto de Innovación	18
Reflexión crítica en torno a la relación entre los proyectos	20
Conclusiones y propuestas de futuro	23
Bibliografía.....	27
Anexos.....	30
Anexo 1: Unidad Didáctica.....	30
Anexo 2: Proyecto de Innovación.....	43

Introducción

El presente trabajo trata de ofrecer un análisis reflexivo y crítico de las enseñanzas, tanto teóricas como prácticas, que ofrece el Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas a través de la especialidad de Historia, Geografía e Historia del Arte.

A lo largo del tiempo que he cursado este Máster he podido adquirir una gran cantidad de experiencias, no solo a través de las enseñanzas que yo mismo como alumno he podido recibir en las distintas aulas de la Facultad de Educación sino en el propio contacto con los alumnos en los períodos de prácticas y en mi propia experiencia vital compaginando trabajo y estudio.

Todas estas experiencias considero que me han sido realmente útiles y me han reafirmado en una clara voluntad de dedicar mi vida a la enseñanza de jóvenes estudiantes. La expresión no es casual y es que, quizás pecando de un cierto idealismo, es de vital importancia que el docente adquiera una conciencia de su papel social y se involucre en su trabajo al máximo nivel posible. En tiempos en los que la educación acapara todos los focos, sucediéndose reformas educativas a una velocidad vertiginosa que intentan paliar la desmotivación de un alumnado que cada vez muestra menos interés, es importante que los docentes hagamos una introspección y analicemos si realmente estamos poniendo todo de nuestra parte para evitar esto y, dentro de lo que cabe, solucionarlo.

Intentando no pecar de soberbia y asumiendo mi escasa experiencia, a través de un análisis teórico de los principales referentes teóricos de la didáctica de las ciencias sociales trato a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster de hacer un análisis de los problemas que enfrenta el alumnado a la hora de sentarse en el pupitre. He tratado de analizar las problemáticas de la propia metodología y de los contenidos que se imparten en las clases de Historia elaborando los primeros esbozos de una posible solución, la cual he tratado de ligar a la Unidad Didáctica y al Proyecto de Innovación como principales trabajos que me han permitido plasmar las enseñanzas recibidas en el Máster y llevarlos a cabo a la práctica en el aula.

Marco teórico

Marco teórico general de la didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia en particular

Hay una gran cantidad de artículos e investigaciones que versan sobre la labor del docente en el aula. Muchas han sido las distintas teorías metodológicas elaboradas por célebres sociólogos, psicólogos y pedagogos y la cuestión está lejos de ser un asunto cerrado:

“En cualquier caso, tanto si se cree que el pedazo de la tarta que está en manos del profesorado es exiguo (tal vez un 10%) como si se considera mayor (un 30% no estaría mal), lo cierto es que hay que hacer algo, hay que entrar en el aula, hay que estar 55 minutos con ellos, hay que responder a sus preguntas, insinuaciones, agresiones... en definitiva, hay que actuar. El dilema es ¿Cómo? ¿De acuerdo a qué criterio?” (Teixidó, 2001:2)

Estas palabras de Joan Teixidó han supuesto para mí algo realmente clarificador: Al margen de los debates profundos, muchos situados a bastante distancia del aula, el docente debe de actuar y la pregunta fundamental es el cómo hacerlo. Es cierto que cada vez más (y de forma totalmente necesaria a mi parecer) se está rotando el protagonismo de la clase hacia el discente, rompiendo con la enseñanza tradicional unidireccional en la que el profesor era tratado poco menos que como una deidad omnipotente y los alumnos como meros receptores de información. Superado ya el modelo conductista, donde se consideraba que únicamente el estímulo del profesor permitía a los alumnos avanzar en los conocimientos, y entendiendo que el debate se debe situar en cuál es la labor que debe tener el estudiante en el proceso, cabe reseñar cuales son las aportaciones más relevantes al estudio de la Historia y cuáles en mi opinión son las que considero más correctas desde mi novel experiencia.

Digno de reseñar de forma positiva es la gran labor de autores como Joaquim Prats y Joan Santacana acerca de la didáctica de las Ciencias Sociales y que entra no solo en el debate metodológico sino también en los contenidos. En base a mi experiencia práctica en el centro, he podido apreciar como por mucho que se intenten aplicar innovaciones metodológicas, el contenido curricular a impartir tiene con frecuencia un contenido fuertemente anclado en la historia política tradicional. Esto obliga a que el estudiante, a pesar de que se le exija participar en un gran número de debates, realizar un gran número

de trabajos personales y exposiciones ante el anfiteatro, no deje de asumir la Historia como una asignatura memorística basada en el estudio de incontable número de fechas y nombres, muchos de los cuales no se relacionan con ningún tipo de interés para el discente y que acaba generando una gran frustración. Esto bebe, directa o indirectamente, de la decimonónica en la educación, donde se utilizaba el estudio de la Historia para ensalzar la propia historia nacional, con un fuerte contenido patriótico y propagandístico.

Ha habido una gran cantidad de esfuerzos en los últimos años en numerosos países por realizar una corrección de esta dinámica, esforzándose en ampliar el papel de ciencia social de la Historia, reforzando un aprendizaje científico y acercándolo al alumno sirviéndole de herramienta para comprender su realidad social. No obstante, en España hemos visto como estos debates no han calado en profundidad, yéndose por otros derroteros y sin cuestionar que la Historia en la educación siga siendo una Historia enunciativa (Prats, 2015). Prueba de todo esto es que, según distintas investigaciones, “el alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como *una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada*” (Prats, 2001).

No obstante, volviendo a la esfera del aula y a la importancia del profesor, cabe señalar la postura de Joan Pagès (2004) y es que, mientras los propios profesores consideremos que nuestro papel se debe únicamente a almacenar conocimientos y expresarlos durante una clase ante los alumnos, difícilmente podremos poner remedio a las dificultades que tiene la enseñanza de las Ciencias sociales en general y de la Historia en particular. Sobre la formación del propio profesorado, Pagès nos dice:

“Preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.” (Pagès, 2004:157)

Ante esto y, a pesar de que las cifras seguro que han sufrido notorias variaciones con el paso del tiempo, cabe destacar que el según el estudio realizado por Isabel López del Amo utilizado en la obra de Joaquim Prats (2001):

“Casi el 90% del profesorado basa su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto. Los libros de texto más usados son los que ofrecen una visión más cercana al discurso que es más habitual en la universidad (los cita). El uso del libro se compagina con algunas actividades de comentario de textos. Pese a todo, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación del profesor: más del 80% explican entre media hora y una hora cada día de clase. Todo ello, más otras conclusiones de la investigación, abona la idea de que la visión que los alumnos perciben de la historia por parte de sus profesores se acerca más a escuchar relatos, más o menos interesantes, pero que con la metodología empleada en las clases es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis, resolución de problemas y métodos de resolución.” (Prats, 2001:42)

Esto nos muestra como el cambio que se ha experimentado en los principales Estados europeos no ha tenido réplica en la educación española, que sigue, en gran parte, aferrada a una visión conservadora de la educación sobre la que se intentan aplicar distintos enfoques metodológicos innovadores pero que, sin cambiar el contenido de fondo, es difícil aplicar realmente al estudio de la Historia como disciplina científica.

Decir que las Ciencias Sociales y la Historia como disciplina es algo que no tiene interés para la población sería falsear la realidad. Realmente hay un interés creciente hacia la Historia y la cultura, tal y como lo refleja Pilar Rivero (2006). Más de la mitad de la población realiza, al menos una vez al año, estancias turísticas relacionadas con la cultura. ¿Entonces cuál es el problema? O, mejor dicho, ¿Cuáles son los distintos problemas? Joaquim Prats, en la obra citada anteriormente elabora un listado de problemas metodológicos, tanto generales como específicos, que como profesores tenemos que tener en cuenta a la hora de abordar con los alumnos. Una muestra de ellos, que aparecen en dicha obra (Prats, 2001) son:

- La dificultad del uso del pensamiento abstracto formal, algo de especial importancia en la comprensión de las Ciencias Sociales.
- La imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado, a diferencia de las ciencias experimentales que, a través de laboratorios, pueden reproducir determinados fenómenos.
- La falta de unificación en el criterio metodológico y la existencia de docentes que realmente no consideran la historia como una ciencia social. Además de

los problemas que esto supone a la hora de informaciones contradictorias en base a criterios subjetivos del docente.

- Dificultades para la comprensión de determinados conceptos y de relación de los mismos a lo largo de las distintas épocas históricas.

Todas estas problemáticas son las que deben hacernos reflexionar sobre qué docentes queremos ser: Meros transmisores de información, exigiendo que el alumno memorice y vomite en una prueba o un trabajo escrito todo su conocimiento, o verdaderos constructores que den las herramientas al alumno para que, en base a sus propios intereses y conocimientos, pueda ampliar su concepción de la sociedad en su contexto histórico, a través de una disciplina científica y crítica. No obstante, el problema radica cuando, como bien se ha mencionado antes, la historia no pasa de ser una historia enunciativa y acaba predominando esa visión del docente como orador y no como comunicador, viéndose el contenido histórico como un dogma y no como una herramienta de análisis social. Esta “historia” que se basa en una fuerte narración y construcción de un pasado nacional concreto, fuertemente ligado a los intereses políticos de dicha sociedad, es lo que Lowenthal considera “herencia”:

"no es historia en absoluto; aunque toma prestado de ella y se alimenta del estudio histórico, la herencia no es indagación en el pasado, sino una celebración de él, no un esfuerzo por conocer lo que realmente pasó, sino una profesión de fe en un pasado cortado a medida de los propósitos del presente" Citado en (Van Sledright, 2002:10-11)

Me parece muy interesante esta diferenciación entre “historia” y “herencia” en base al matiz que le da Lowenthal y que Van Sledright toma prestado en su obra: “El objetivo de la herencia es principalmente utilizar el pasado -como un legado, una herencia para esparcir la fe, mejorar la identidad y crear un sentido de placer y alegría de ser lo que somos.” (Van Sledright. 2002:12) en contraposición directa con una historia científica, que sirva de herramienta objetiva para que los propios alumnos puedan analizar la realidad social que les rodea.

En esta línea, cabe destacar el debate que hubo en el seno de la sociedad inglesa acerca de la crisis que sufría la Historia como asignatura académica en la enseñanza. Una Historia enseñada al modo de la “herencia” teorizada por Lowenthal y que tenía un fuerte contenido patriótico y nacionalista, en una clara muestra de intención de utilización de la

Historia con unos fines concretos y, como poco, acientíficos. En una defensa de la enseñanza de la Historia como una herramienta científica que permita al alumno comprender la realidad que le rodea se pronunció Richard Evans (2011):

Los historiadores, consideramos que una de nuestras principales tareas es el desmitificar, demoler las ortodoxias y desmontar los relatos políticos que propongan reclamaciones adulteradas de objetividad. Esto es lo que se debe de hacer en las aulas. Glove, Schama, y los que pretenden reintegrar la historia narrativa, están confundiendo la historia con memoria. La Historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera. (Evans, 2011)

Ante esto, no nos queda sino romper con las dinámicas tristemente asentadas y convertirnos, como docentes de una ciencia social en constante avance y revisión. Romper con el discurso clásico e implantar una didáctica renovadora tanto en lo metodológico como en lo conceptual ahora mismo más que una opción, es una necesidad para todo profesor de las distintas disciplinas que engloba.

[Aplicación concreta de este marco teórico en el Master de Profesorado](#)

El marco teórico tratado en el epígrafe anterior tiene una correspondencia directa con las enseñanzas que nos han dado en el seno del Máster de Profesorado. Para ello, el aprendizaje de las competencias necesarias que se marca el Máster como objetivo para que podamos ejercer nuestra labor docente se han ido cursando en distintas a lo largo de las distintas asignaturas y durante las propias prácticas a través de una base formativa teórica con grandes aspectos de psicología social, sociología y didáctica que me eran desconocidos antes y, además, con una gran carga de trabajo práctico que permitía aplicar esta teoría al contexto del aula docente. Esta combinación de la formación teórica con la aplicación práctica nos ha permitido en los distintos períodos de prácticas el llevar a cabo una metodología activa, con una gran cantidad de enfoques novedosos y utilización de diversas herramientas innovadoras. La utilización novedosa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con las inmensas posibilidades que dan en una materia como la Historia, permite acercarnos más a una pluralidad de visiones acerca de los distintos hechos históricos, dándonos mucha más capacidad de realizar una docencia científica que con un libro de texto.

También, además de aspectos metodológicos hemos podido aprender distintas visiones acerca del modelo educativo, los planteamientos curriculares y las distintas legislaciones que han ido reglando la educación española. Esto nos ha permitido ver los distintos avances y retrocesos en materia educativa que se han llevado a cabo en la política española aplicando unos u otros enfoques metodológicos. También nos ha permitido darnos cuenta de que, a pesar de querer tener una línea metodológica concreta, debemos adaptarnos a la legislación vigente, esto debemos comprenderlo en un contexto de que los alumnos no son solo nuestros ni nosotros tenemos la sabiduría absoluta y hay que evitar que se creen lagunas en los contenidos a impartir para futuros años.

En lo que respecta a contenidos más transversales en la dinámica educativa, hemos tenido una gran cantidad de formación acerca de psicología social, posibles conflictos a solventar en el aula, estimular nuestra labor como tutores y no únicamente como docentes de una disciplina y aprender, entre otras muchas más cosas, algo tan importante como es los métodos de evaluación de los alumnos. La progresión teórica que ha habido en los distintos métodos de evaluación nos muestra la importancia de la misma en el sistema educativo, no solo es importante que el alumno adquiera unos conocimientos propios en base a su propio andamiaje previo, sino que el profesor debe saber qué evaluar y cómo hacerlo. Ante esto, hemos podido ver como una evaluación formativa, que atienda a las necesidades de cada alumno y a su progreso en la materia, nos permite realmente adquirir un conocimiento global del desarrollo del discente.

Acerca de las competencias concretas del Máster que he adquirido, repasándolas según aparecen en la guía docente, vemos como en la gran mayoría sí que se han cumplido:

Competencia 1: Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Esta competencia la he podido adquirir fundamentalmente a través de los dos períodos de prácticas en el centro y, además, a través de lo aprendido en un gran número de asignaturas como, por ejemplo, en Diseño Curricular, Fundamentos de diseño instruccional y Contexto de la Actividad Docente entre otras. La gran mayoría de asignaturas trataban esta competencia de una forma u otra, aprendiendo que el profesor no es únicamente alguien que va a explicar unos contenidos, sino que es importante que esté plenamente inmerso y

sea conocedor de la legislación vigente a todos los niveles y de los distintos contextos donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente esta primera competencia sea la que más importancia ha tenido para mí en tanto que me parece una competencia realmente esencial a la hora de poder llevar a cabo una labor como docente de la mejor forma posible.

Competencias 2 y 3. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares y Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

A través de las asignaturas de Interacción y Convivencia en el Aula, Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y Prevención y Resolución de Conflictos he podido adquirir unas competencias que me parece realmente importante, en ellas he aprendido la importancia que tiene fomentar un buen clima entre los alumnos. En estas asignaturas he aprendido a mejorar el clima del aula a través de distintas vías de intervención para poder solventar una multitud de problemas. A través de la asignatura de Interacción y Convivencia en el Aula pudimos aprender a cómo actuar como tutores ante diversos problemas que pueden sacudir a los alumnos como pueden ser casos de drogadicción, bullying, ansiedad... De forma que, relacionándonos con el ámbito familiar y escolar podemos buscar la mejor solución para el alumno. A través de la asignatura de Prevención y Resolución de Conflictos he adquirido grandes conocimientos en lo relativo a la gestión de las emociones y a analizar y poner solución a conflictos abiertos o latentes, aprendiendo las formas más útiles de resolución de los mismos. Por último, en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje he aprendido a fomentar un clima de motivación entre los alumnos, a detectar las razones de su desmotivación y a ponerles solución.

Competencia 4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Esta competencia la he podido adquirir gracias a las asignaturas de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y de Fundamentos de Historia del Arte. Han sido asignaturas con un carácter mucho más práctico

y que me han permitido el conocer nuevos tipos de actividades y dinámicas de grupo, siendo especialmente útil para buscar alternativas a la hora de que el alumno pueda adquirir las competencias marcadas en el currículo. Estas actividades permiten el elaborar metodologías activas que permiten mantener al alumno motivado ante los contenidos a impartir, permitiendo reducir el peso de las clases magistrales.

Competencia 5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Esta competencia la hemos adquirido fundamentalmente a través de la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia. En ella, hemos profundizado acerca de la innovación educativa y el aprendizaje por conceptos elaborando un proyecto a lo largo de todo el segundo cuatrimestre, el cual he decidido adjuntar en este Trabajo de Fin de Máster. Este proyecto no trataba únicamente de elaborar una actividad innovadora, la cual me fue particularmente útil a la hora de compaginarla dentro de la Unidad Didáctica, sino que además tenía una fuerte carga de trabajo tras la actividad, permitiendo sistematizar los datos y obtener resultados y análisis acerca de la capacidad de comprensión de las distintas dimensiones de los conceptos por parte de los alumnos. Esto nos permite ver a través de que dimensiones tienen más facilidad los alumnos para alcanzar a comprender un concepto, construyendo su propia visión del mismo.

Esta competencia me ha parecido particularmente útil en tanto que permite innovar metodológicamente en la enseñanza permitiendo además un análisis de los propios errores del profesor, permitiendo corregirlos y mejorar de cara a modificar el proyecto y repetirlo en otras ocasiones.

¿Qué docente quiero llegar a ser?

En base a lo visto con anterioridad, he podido enfocar el tipo de docente que quiero llegar a ser a lo largo de mi carrera. En lo que respecta al enfoque curricular, creo que actualmente se da un modelo bastante adecuado a través del currículo por competencias, permitiendo una gran libertad al docente y al alumno para poder modular el proceso de enseñanza-aprendizaje de la forma más útil. Ello, no obstante, requiere de una motivación del profesor por no buscar únicamente que el alumno adquiera unas competencias básicas y cumplir así con el currículo sino además darle una metodología concreta que permita que

estos alumnos adquieran las competencias de la forma más óptima y útil posible, siendo más importante la metodología aplicada que un número excesivamente amplio de contenidos en el currículo, que provoque un currículo cerrado sin capacidad de acción por parte de los docentes y los alumnos. Ante esto me parece muy interesante la reflexión que realiza Joan Pagès (2005):

“No se trata, sin embargo, de reivindicar la presencia de más contenidos en el currículo escolar, sino de plantear un nuevo enfoque de los existentes. Este nuevo enfoque debería considerar que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de consistir, ante todo, en dotar a las jóvenes generaciones de los instrumentos teóricos y conceptuales, de las ideas, de los procedimientos y de los valores para ubicarse en su mundo, interpretarlo, y querer participar en él a fin de contribuir a la construcción de un futuro más justo y solidario entre las personas y los pueblos.” (Pagès, 2005:43)

Una parte fundamental para esta aplicación de un currículo abierto y que así lo he plasmado en los proyectos que presento en este Trabajo de Fin de Máster es la gran necesidad que tenemos de formar a los estudiantes en un juicio crítico a través de un análisis de distintas fuentes documentales (Phillips, 2002). Este análisis de distintas fuentes es muy útil para que el estudiantado construya sus propios conceptos siempre y cuando la evaluación sea en base a la capacidad de realizar análisis racionales en base a los contenidos y no a través de una prueba objetiva que únicamente mida la capacidad que los alumnos tienen de memorizar. Ante esto cabe destacar que uno de los aspectos que he aprendido en el Máster y que me ha sido de gran utilidad es la profundidad de los debates que se dan en torno a la evaluación de los discentes y las grandes discrepancias que ha habido históricamente. Actualmente, yo prefiero abogar por una evaluación formativa, que mida el aprendizaje del alumno en base a su evolución y no en base a la memorización de contenidos, es por ello que discrepo de un modelo de aprendizaje por objetivos clásico viendo mucho más útil un modelo de competencias básicas y abiertas. El trabajo en base a estas competencias abiertas nos permitiría trabajar con los alumnos en base a sus focos de interés y a las actividades con las que el alumno se sienta más cómodo, tal y como elaboró Howard Gardner (1983) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, permitiendo que cada alumno construya sus propios conceptos a través de los medios que más interesantes les sean.

Otra de las enseñanzas que he recibido a raíz de cursar el Máster y que me ha dejado claro es el papel del profesor como elemento resolutivo de problemas. A través de las asignaturas de Interacción y Convivencia en el Aula y de Prevención y resolución de conflictos. Estas asignaturas me han dado una base teórica acerca de psicología social para poder comprender mejor las problemáticas que sufren los alumnos tanto externa como internamente y además una serie de experiencias prácticas para poder aplicar esta teoría al contexto del aula. En esta línea, tengo muy seguro que como docente quiero ser un profesor implicado en el día a día de los alumnos, especialmente a través de la labor de tutor, pero no por ello restringida la actividad a mi clase tutorizada. En mi opinión, en tanto que trabajamos con una gran cantidad de grupos humanos de muy diversa edad, es labor de todos los profesores no centrarse únicamente en impartir una materia, sino que deben comprender que crear un clima favorable en el aula favorece en gran medida el aprendizaje por parte del alumnado y es responsabilidad de los docentes el estimular que este clima sea lo mejor posible tratando de resolver los distintos problemas que se generan.

En lo que respecta al aspecto metodológico, considero que el enfoque constructivista es el que más se acerca a mi visión del tipo de docente que quiero llegar a ser y así lo he intentado plasmar en los proyectos presentados. Considero que es el alumno el que debe descubrir los conceptos construyendo los suyos propios a través de un método hipotético deductivo. A lo largo de la Unidad Didáctica y del Proyecto de Innovación trato de aplicar este método a través de una gran importancia de los debates y de las propias conclusiones de los alumnos a través de preguntas abiertas a los alumnos. Sí que me parece importante reseñar que no exigía participaciones obligatorias a los alumnos, entendiendo que, si bien el poder participar a los alumnos es un elemento motivacional básico, el exigirles participar constantemente en debates puede provocar que los alumnos sufran desmotivación (Alonso, 2005). En mi opinión la participación debe salir de forma natural por parte de los alumnos y un clima participativo acaba impulsando a la participación a los alumnos más tímidos sin necesidad de obligarles a ello de forma reiterada.

En lo que respecta a la evaluación, decidí apostar por una evaluación formativa en la medida de lo posible en aquellas actividades en las que tuve libertad para poder aplicarla. En el examen se me exigió por parte de la tutora que elaborara una serie de preguntas concretas acerca del temario permitiéndome realizar una pregunta de conclusión personal acerca del conflicto y realicé dos actividades con preguntas abiertas sin corrección numérica, únicamente anotando la entrega y asistencia de dichas cuestiones. El análisis de

ambos tipos de prácticas me demostró que fueron mucho más útiles las preguntas abiertas, donde se les pedía razonar y elaborar una conclusión propia, que las preguntas objetivas, donde los alumnos asumían que únicamente tenían que volcar los contenidos memorizados lo más parecido posible a tal y como aparecían en los apuntes, no aludiendo a los contenidos de los debates que habíamos tenido en clase y renegando de aportar su propia visión acerca de los hechos históricos.

Selección y justificación de proyectos

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster he decidido recurrir a la Unidad Didáctica elaborada a raíz de cursar la asignatura denominada *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y que pude poner en práctica en el contexto del aula a través del Practicum II y el proyecto de innovación docente llevado a cabo a través de la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, el cual pude desarrollar a lo largo del Practicum III. La selección de ambos proyectos no es nada casual ya que se interrelacionan íntimamente y tienen una especial importancia para mí ya que supusieron la guía de mi acción docente durante los casi dos meses que pasé de prácticas en el I.E.S. Valdespartera.

El propio contenido de los proyectos fue fundamental, sirviéndome el desarrollo del proyecto de innovación, el cual versaba sobre el concepto de “Paz armada”, pude lograr que los alumnos adquirieran una base acerca del período de la Guerra Fría, tema que trataba mi Unidad Didáctica, a través de sus propias conclusiones en base al trabajo con fuentes. La buena experiencia que supuso el proyecto de innovación, a pesar del contexto del aula explicado con anterioridad, me permitió realizar una Unidad Didáctica mucho más dinámica, compaginando los contenidos de la misma con la comprensión que habían adquirido de las distintas dimensiones del concepto. Esta fácil conexión entre los trabajos fue una de las experiencias más gratificantes que he tenido mientras he cursado este Máster y, en mi opinión, es una de las razones fundamentales para seleccionarlo por encima de otros proyectos que, si bien asumí con un gran nivel de interés y motivación, no poder aplicarlos en el contexto del aula me generó una sensación de haber dejado el trabajo “a medias”.

Y es que, al fin y al cabo, cualquier alumno del Máster reconocerá que no ha habido experiencia más gratificante que la desarrollada en el contexto del aula. Las prácticas han sido para mí una reafirmación en mis anhelos de llegar a ser docente y todo el trabajo desarrollado durante las distintas semanas en el centro educativo es, sin duda alguna, algo que recordaré con especial afecto durante muchos años. El combinar un trabajo de elaboración previa como puede ser la Unidad Didáctica, donde plasmaba sobre el papel con el mayor realismo posible mi idea de un tema ideal que abarcara un conocimiento lo más holístico posible de la Guerra Fría, con un proyecto de innovación docente donde el grueso

del trabajo se basaba en analizar la experiencia práctica *a posteriori* me parece razón de peso más que suficiente para seleccionar ambos trabajos para este Trabajo de Fin de Máster.

Unidad Didáctica

Entrando a detallar el porqué de la selección de la Unidad Didáctica, cabe recordar la importancia que tiene la elaboración de Unidades que se adapten realmente al contexto del alumnado, algo harto complicado en ocasiones al elaborarse *a priori* por los departamentos, quedando en ocasiones en papel mojado al tener que adaptarlas a las propias circunstancias del curso. La elaboración de esta Unidad Didáctica a lo largo de este curso, redactada tras el primer Practicum y, por tanto, tras la primera toma de contacto con el grupo al que iba a estar destinada. El poder estar atento a las inquietudes de los alumnos, sus distintos focos de interés y su grado de motivación me permitió trabajar en una Unidad Didáctica adaptada al máximo posible al contexto del grupo.

Esta Unidad Didáctica, en tanto que es la primera que he elaborado, he de reconocer que tiene matices metodológicos que, tras la puesta en práctica, corregiría en caso de volverla a aplicar, pero, a pesar de ello, considero cumplidos el grueso de los objetivos que en ella aparecen además de permitir desarrollar una metodología activa que sirvió para impulsar la motivación de un alumnado pasivo. Durante todo el curso, el alumnado había afrontado el estudio de la Historia como algo memorístico, desaprovechando en gran parte un elevado interés general hacia la materia que tenían gran parte de los alumnos. Esto no es casual y, ni mucho menos, excepcional. Está muy extendido socialmente el aprendizaje de la Historia como una materia puramente memorística (Prats, 2000) pero, a pesar de ello, con esta Unidad Didáctica quise demostrar al alumnado que se podía aprender Historia de otra manera, de forma crítica, predominando el análisis y la contextualización general sobre la propia historia política y memorística. En este sentido, la Unidad Didáctica fue un éxito.

Para la elaboración de la misma traté de combinar el marco legal vigente de la LOMCE, donde se plantean una serie de objetivos y competencias concretas, con perspectivas metodológicas activas y un amplio uso de material audiovisual que me permitieran abordar estos objetivos y competencias de la mejor forma posible para el alumnado además de hacer un énfasis en las relaciones que tiene todo lo tratado durante el período de la “Guerra Fría” con el contexto actual que vive el discente en su día a día. Por poner un ejemplo: ¿Por qué estudiar la Guerra de Corea como un acontecimiento finito y con una amplia sucesión de fechas y movimientos militares y no como un hecho que tiene

una continuidad y una repercusión en el presente? Al fin y al cabo, la situación actual que se da en la península coreana bebe directamente de un fallido intento de paz en un conflicto en los albores de la Guerra Fría, donde solo se firmó una tregua y donde se dividió en dos Estados diferenciados, pertenecientes cada uno de los dos a dos áreas de influencia (China y Estados Unidos) diferenciadas y que, al margen de los distintos avatares que han sufrido las principales potencias dirigentes sigue existiendo hoy en día. Explicarlo de esta manera, situándolo en el contexto actual de acercamiento de Corea del Norte al polo dirigido por China y Rusia (los conocidos como BRICS) frente a la férrea alianza de Corea del Sur con el bloque occidental, especialmente con Japón y Estados Unidos, nos permitirá que los alumnos se sientan mucho más interesados y vean la Historia de una forma útil a través de la cual crearán sus propios conceptos, tal y como lo analiza Peter Seixas:

“En ese caso, los estudiantes serían dirigidos hacia aquellos componentes de la comprensión histórica que son esenciales para que ellos puedan construir un sentido a sus vidas y sus situaciones en el mundo en el contexto del tiempo histórico... Un planteamiento como este se centraría en la historia como constructora de sentido, y transformaría la clase en una comunidad de indagación análoga a la comunidad de indagación de los historiadores.” (Seixas, 1993:314)

En lo que respecta a aspectos concretos metodológicos de la misma, decidí elaborar una Unidad Didáctica basada en las teorías constructivistas a través de un *feedback* constante con los alumnos en base a los conocimientos previos que tenían acerca del período. Pude hacerme a una idea a través de la evaluación inicial de cuáles eran los conceptos que más asentados tenían a nivel general para poder, en base a esos conceptos, ampliar sus conocimientos.

También intenté implementar en la medida de lo posible una evaluación formativa, especialmente en el Proyecto de Innovación, pero también a través de actividades como la evaluación inicial, la pregunta abierta en la prueba escrita o el recorte del documental de “La doctrina del shock” con una serie de preguntas acerca del recorte y con una conclusión personal final.

Los propios recursos del centro y el propio contexto de la clase me impidieron realizar excesivas experiencias con las TIC, reduciéndose a buscar contenidos en la red, especialmente material audiovisual. No obstante, considero que en la Unidad Didáctica se combina una gran cantidad de fuentes, lo cual me permitió que los alumnos construyeran

sus propios conceptos de una forma distinta a como venían acostumbrados, con una mirada mucho más amplia y un análisis mucho más crítico y propio, acercándoles a una Historia mucho más científica.

Proyecto de Innovación

El motivo fundamental de elegir este proyecto, además de por su estrecha relación con la Unidad Didáctica, es porque me permitió dar “una vuelta de tuerca” y volcar el foco entero de la clase en el alumnado, siendo ellos mismos los que generaran las propias respuestas. También me permitió ver como se desarrollaba el alumnado a la hora de abstraerse en la lectura de fuentes primarias, marcadamente subjetivas, y captar los matices político-ideológicos que en ellos se veían. Esto se pudo apreciar de forma superficial, entendiendo que a pesar de que el desarrollo cognitivo de los alumnos es más completo no tenían una gran experiencia con el trabajo con fuentes primarias. No obstante, el propio bagaje previo del que gozaban los alumnos, con un alto conocimiento de personajes históricos del período y de las líneas político-ideológicas que defendían ambos bloques.

Sí que tenían mayores problemas a la hora de localizar hechos históricos concretos, algo que me pareció muy revelador de que, al fin y al cabo, los alumnos tomaban los contenidos que más importantes les parecían a la hora de su propia construcción del conocimiento, desechando eventos históricos que no tenían una repercusión tan directa o clara en su realidad actual o en sus intereses concretos.

El proyecto se trató de elaborar combinando al máximo posible textos cortos y directos con imágenes y gráficos lo más explícitas posibles, para captar la atención de los alumnos y estimularles. La realización de preguntas abiertas, con fuerte importancia de su opinión y con preguntas previas de debate entre los propios alumnos permitía que fueran ellos mismos los que opinaran y se contraargumentaran, tal y como autores como Booth (1983) reflejan en sus distintos análisis.

Una de las características fundamentales al respecto de este proyecto fue la posibilidad de implementar desde el principio una evaluación formativa en el mismo, a través de una evaluación inicial, el planteamiento de las clases a través de debates acerca de las distintas fuentes documentales y gráficas presentadas y con una serie de preguntas abiertas concretas que debían entregar al final de la clase. Esta actividad se valoró únicamente en base a la asistencia a la misma, sin entrar a valorar si las respuestas eran más

o menos correctas en base a su contenido y únicamente se valoraron para ver en dicho trabajo hasta que punto el grupo había conseguido alcanzar una comprensión de las distintas dimensiones del concepto a tratar.

Reflexión crítica en torno a la relación entre los proyectos

A la hora de elaborar ambos trabajos, mi idea fue que estuvieran íntimamente ligados entre ellos, entendiéndolos como una experiencia única con interdependencia entre ambos proyectos. Analizándolo tras la experiencia práctica, podemos asegurar que el objetivo se ha conseguido en gran medida y la utilidad del proyecto de innovación como introducción a través de una metodología distinta dio sus frutos de forma muy satisfactoria. El aprendizaje conceptual a través de fuentes primarias permitió que los alumnos adoptaran un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual nosotros, y nuestros chicos y chicas, damos sentido a nuestro mundo. Combinados con la información factual producen redes de conocimiento. El significado emerge de los enlaces y relaciones entre los nodos de la red. Los conceptos son individuales, propios de cada uno de nosotros. La comprensión que cada uno tiene de un concepto es diferente, pero comparte elementos comunes que nos permiten utilizar el mismo término de forma significativa.” (Nichol y Dean, 1997 p. 108)

Fue este “andamiaje” obtenido a través de su propia construcción del concepto de “Paz armada” el que permitió que los alumnos, durante el desarrollo del resto de la Unidad Didáctica, pudieran tener una dinámica activa expresando su opinión y elaborando sus propias concepciones en base a lo visto en clase. Para ello fue necesario que se diera una gran importancia a la propia participación y opinión de los estudiantes, buscando virar el foco del protagonismo de la clase hacia ellos en lugar de hacia el profesor:

“Quizás, lo más importante es la potenciación de la participación en debates abiertos en clase. Este tipo de debate formaba una parte importante de técnica oral de enseñanza y puede concluirse que, a través de esta participación, los estudiantes aprendían a transformar el conocimiento factual que habían adquirido en ideas y teorías con sentido.” (Booth, 1983:114)

Pecando quizás de un cierto idealismo, elaboré una Unidad Didáctica y un proyecto de innovación que trataba de romper con las malas dinámicas que venían recibiendo los alumnos: Clases pasivas y monótonas, comunicación unidireccional del profesor a los alumnos, ausencia total de debate y *feedback* con el profesor... Y, a pesar de que las

esperanzas eran reducidas, se logró en buena medida. En mi opinión, quizás debido a una natural empatía con los alumnos dada mi cercanía en edad, buena parte de los problemas derivados de esa clase tienen que ver con las malas dinámicas que venían arrastrando desde inicio de curso y que acabó creando un ambiente totalmente apático, tanto entre los docentes como entre los alumnos.

Precisamente, en un afán de evitar estas situaciones, traté de adaptar al máximo el desarrollo de la Unidad Didáctica y del proyecto de innovación al contexto del aula, analizando los focos de interés del alumnado para conseguir captar la atención y que ellos mismos fueran los que indagaran acerca del tema. Ante esto, me di cuenta de que era un alumnado con un sentimiento general de gusto por el cine, mucho mayor que hacia otras alternativas como la lectura, y con un gran conocimiento de la realidad inmediata. Para ello, el recurrir a una gran cantidad de material audiovisual intercalando cortes breves de películas y documentales con una gran cantidad de referencias a sucesos actuales me permitió tener una elevada atención por parte de los alumnos, traduciéndose en una alta participación en los debates y en un amplio interés por mostrar su opinión acerca de los distintos temas.

La utilización de fuentes primarias en el proyecto de innovación sin que tuvieran experiencia previa con el tema me sirvió para que los alumnos adquirieran unas dinámicas de participación y análisis crítico de las mismas, evitando condicionar en gran medida las impresiones que tenían y fomentando el debate entre ellos mismos. Evidentemente, las respuestas cómicas por parte de algunos alumnos existieron, pero esto no supuso más que la demostración del propio desarrollo que tuvieron ellos mismos en un primer contacto con las fuentes y una metodología activa, sin una explicación detallada por parte del docente. Los propios alumnos me manifestaron en repetidas ocasiones que se mostraban mucho más motivados pudiendo expresar sus propias conclusiones y opiniones, no acotándose a una respuesta memorística y fija. Para realizar este trabajo con fuentes me fue especialmente útil el trabajar actividades con fuentes en la asignatura de Diseño de actividades, donde realizamos una actividad amplia con distintas fuentes tanto primarias como secundarias.

Sin duda, una de las decisiones que más útiles me han resultado a la hora de la elaboración de la Unidad Didáctica fue la de no basarla en un libro de texto sino elaborar unos materiales propios a través de unos apuntes básicos que sirvieran para que los alumnos adquirieran un conocimiento general y apoyarme en una gran cantidad de material

audiovisual para reforzar esas ideas generales. Esto me permitió que fueran los alumnos los que acabaran generando sus propias conclusiones y construyendo su propia concepción del período de la Guerra Fría.

Conclusiones y propuestas de futuro

Tal y como he vivido yo esta experiencia me ha planteado una serie de metas a las que quiero llegar como docente. Una de las principales es que yo creo que, a pesar de que desde hace décadas se lleva analizando que hace falta una mayor importancia del propio alumno en el modelo educativo, no se ponen muchas veces los mimbres para que sea realmente el alumno el protagonista en su formación. Esto creo que, al margen de la legislación vigente, es una de las responsabilidades fundamentales del profesor, algo que no siempre es fácil.

Es comprensible que, en la vida del docente y tras muchos años “tras el pupitre”, haya momentos de frustración con los alumnos, viendo la falta de motivación y su escaso interés casi como un ataque personal, olvidando la perspectiva de que son adolescentes, con un desarrollo cognitivo no terminado y que es responsabilidad nuestra el tratar de ayudarles en su formación lo máximo posible. Para ello me parece fundamental un matiz y es que el profesor debe adaptar su metodología al grupo y no tratar de adaptar al grupo a su propia metodología, este trabalenguas considero que es uno de los ejes cardinales que se debería afrontar con mayor franqueza en los “ríos de tinta” que corren acerca de la teoría de la pedagogía, que si bien es un tema recurrente, vemos como no tiene un efecto real en las aulas. Ante esto, no me queda sino realizar una crítica a quienes como Javier Barrado consideran que “la educación es una siembra, pero no todos los terrenos son propicios” (Barrado, 2002) para después descargar con excesiva virulencia sus mofas en un artículo científico hacia alumnos con respuestas erróneas incluso cuestionando su capacidad de voto en unas elecciones democráticas:

“A la postre, resulta ente divertido y triste comprobar que un alumno/a de 16 años es capaz de escribir cosas como que la Restauración es «reconstruir algo viejo, roto o estropeado. Es el periodo posterior a la Revolución Francesa en el que se hace balance de todo lo sucedido en ella»; o, respecto al colonialismo que «en esta época las razas inferiores a la blanca sufrieron mucho» o respecto al Fascismo que (sic): «el principal representante era Mussolini el fascismo tuvo empezo por la rotura del 2.º Asamblea Nacional, Mussolini era italiano lo cuál tambien influyo.» O que a los 18 años —convertidos ya en ciudadanos y ciudadanas con derecho a voto— digan que en la IIª República «se llevó a cabo la separación entre los dos estamentos de la Iglesia y el Estado así como la disgregación de la Comunidad de San Juan de Dios,

vendiendo todas sus propiedades. También se llevó a cabo la quema indiscriminada de conventos, que nadie supo atajar a tiempo, y la independización de Barcelona»; o que (sic.) «Franco se apoyó en todo momento de la Iglesia y de hombres importantes como Carrillo»; o que «Franco era muy suyo, tomaba sus decisiones que eran fijas (...). En 1975 se retiró a Francia y allí murió dos meses más tarde.» Podríamos seguir así muchas páginas..., pero me reservo para otra ocasión.» (Barrado, 2002)

Tal y como yo lo veo, el análisis que realiza Barrado de los problemas educativos es bastante acertado, no obstante falla en el momento de descargar gran parte de la frustración sobre los discentes, quienes precisamente son los que más sufren estos problemas. El profesor no debe ser únicamente el “guía” para aquellos que tengan unas condiciones óptimas, tanto materiales como motivacionales, para formarse. Es labor del docente formar y captar el interés de todos los alumnos, independientemente de su interés o su capacidad intelectual, por muy difícil que resulte en ocasiones. Y es que... ¿De quién es la culpa la falta de motivación? ¿De los desmotivados o de los múltiples factores que desmotivan? No quiero con esto lanzar un dardo a quienes llevan décadas de batalla desde la trinchera de su pupitre, pero sí romper una lanza a favor de los sujetos más desprotegidos del sistema educativo: Los alumnos.

El ser docente de una disciplina social nos permite ir más allá y analizar en conjunto todo lo que rodea al alumno y es que es muy difícil mantener una motivación hacia lo formativo cuando te rodea un contexto social golpeado fuertemente por la crisis económica, ya sea directa o indirectamente. Asumir que no hay una salida profesional fácil o buena y que es realmente complicado desarrollar tu trabajo vocacional por falta de oportunidades sin tener que emigrar es algo muy frustrante y que, en una mente tan volátil como la de los adolescentes, pasa mucha factura.

Aplicándolo a mi experiencia práctica, he podido ver a una gran cantidad de docentes que, como Javier Barrado, tras décadas de docencia han bajado los brazos y han caído en el desánimo y asumen la docencia casi como una batalla diaria con un grupo de adolescentes, de lo cual me advirtieron antes de entrar por la puerta del aula, planteándomelo al nivel del peor de cualquiera de los círculos del Infierno dantesco.

Mi primera experiencia en el aula, como oyente, fue la de efectivamente un clima de abierta guerra. Una metodología nada adecuada para los discentes entendiéndolo que era

la mejor para ellos a través del dictado de unas unidades didácticas muy resumidas para llegar a los contenidos mínimos y rezar por que ese día los alumnos no tuvieran ganas de hablar. El alumnado, a pesar de un extraordinario interés por la Historia se encontraba totalmente desmotivado y apático excepto cuando se tocaban sus puntos de interés: cine histórico, imágenes y vídeos de la época, debate acerca de distintos hechos históricos... Algo que no sucedía con asiduidad y que, únicamente en la asignatura de Historia y en la de Economía, impartida por su tutora, se hacía de vez en cuando.

Mi experiencia con esos alumnos no pudo ser mejor, manteniendo la atención de forma constante a través de combinar pequeñas explicaciones tanto mías como de recortes audiovisuales con debates acerca de los hechos históricos. Evidentemente, los recortes documentales no aportaban las explicaciones más veraces acerca de los distintos hechos históricos tal y como los historiadores los hemos investigado y acordes a las últimas innovaciones historiográficas, pero debemos entender que las explicaciones no son para un tribunal académico sino para jóvenes que, junto a nuestras explicaciones reciben a lo largo del día 5 asignaturas más totalmente diferentes y que, si les diéramos profundas explicaciones durante 50 minutos podrían, en el mejor de los casos, llenar páginas de apuntes pero poca utilidad le encontrarían a la materia en cuestión. Es por eso que decidí, y a mi juicio acerté, buscando combinar un gran número de fuentes diversas, breves y variadas, que permitiera a los alumnos adquirir una base de conocimientos sobre los que, mediante debates y preguntas que les realizaba, pudieran construir ellos mismos sus propias conclusiones.

En esta línea, cabe destacar la motivación que supuso para los estudiantes el tener experiencia con preguntas abiertas donde se valorara su opinión acerca de hechos concretos. No tenían experiencia con esa tipología de preguntas y en las primeras actividades les parecía un poco extraño, pero conforme fueron experimentando acabaron realizando respuestas muy elaboradas con conclusiones que demostraban una alta comprensión y un análisis propio que, al fin y al cabo, debería ser nuestro objetivo como docentes de Historia. Con estas pequeñas cuestiones trataba de aplicar todo el andamiaje teórico que se ha ido pudiendo ver a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster y me ha demostrado que los alumnos son claramente capaces de crear sus propias concepciones y sus propios análisis críticos de los hechos históricos. Ante esto y echando la vista atrás hacia la crisis de la didáctica de las Ciencias Sociales, cabría analizar si en un futuro no sería más útil el enfocar la evaluación hacia la capacidad de análisis del alumno y de conclusión acerca de un hecho

histórico que hacia la memorización de contenidos concretos sin ningún tipo de cuestionamiento de los mismos.

Para ello es importante que seamos los propios docentes los primeros en ser críticos con las herramientas de las que disponemos, no buscar el camino fácil de hacer a los alumnos estudiar un libro de texto que hemos explicado de forma breve a través de clases magistrales. Debemos entender que la Historia (al igual que la Geografía) como ciencia social no debe quedarse únicamente en la memorización de aquella visión que los redactores de un libro escolar han plasmado sino en la capacidad de análisis social que nos aportan estas disciplinas. Deben ser asignaturas que ayuden a los alumnos a pensar sobre el mundo que les rodea y a sacar sus propias conclusiones, rompiendo con la asentada visión de que son disciplinas puramente memorísticas porque no lo son o, al menos, no lo deberían ser.

Bibliografía

- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*. pp. 209-242
- Barrado, J. (2002) La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente. Forcadell, Carlos. et al. (coord.): Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Volumen 2. pp. 655-666
- Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking and Theory, 22, (4), pp. 101-117.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* pp. 69-104.
- Carretero, M., & 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*, 62-63, pp. 153-167.
- Elliot, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1 (1), pp. 1-3.
- Evans, R. (2011). The Wonderfulness of Us (the Tory Interpretation of History) *London Review of Books*, 33 (6). Recuperado de <https://www.lrb.co.uk/v33/n06/richard-j-evans/the-wonderfulness-of-us> (Consultado por última vez el 4 de septiembre de 2017)
- Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 75-82.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. pp. 63-72

- Merchán Iglesias, F. J. (2002). Profesores y alumnos en clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, pp. 90-94.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In Nicolas, E./Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. pp. 155-178.
- Pagés, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 77, pp. 43-47
- Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), pp. 34-35.
- Phillips, R. (2002). Reflective Teaching of History 11–18. *Continuum Studies in Re-ective Practice and Theory*. pp. 80-81
- Prats, J. & Santacana, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico. *Her&Mus*, 6 (2), pp. 8-15
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 71-98.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en la Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 145-153
- Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora.
- Radetich, L. (2011). El bueno uso del cine en las ciencias sociales. *Uni-Pluri/versidad*, 11 (3), pp. 75-82
- Rivero, P. (2006). Didáctica de las Ciencias Sociales fuera de la escuela: competencias para una mayor empleabilidad. *IV Congrés Internacional Docència Universitària Innovació “La competència docent”*.

- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 305-324.
- Teixidó (2001). Ser profesor de secundaria, hoy. El desarrollo de competencias de gestión del aula, elemento clave de la profesión.
- VanSledright, B. (2002). In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School. *New York & London: Teachers College Press, Columbia University*

Anexos

Anexo 1: Unidad Didáctica

1 INTRODUCCIÓN

1.1 UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta unidad se encuadra dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, la impartición de esta asignatura se realiza en el primer curso de Bachillerato, con carácter de obligatoriedad para los alumnos que elijan la rama de Humanidades y Ciencias Sociales pudiendo ser ofertada con carácter optativo para los alumnos del resto de ramas. El alumnado que cursa esta asignatura y, por tanto, esta unidad didáctica, se corresponde con un perfil tipo de alumnos entre 16 y 18 años teniendo en cuenta su desarrollo psico-cognitivo a la hora de la elaboración de esta unidad.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde al RD 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educative

(LOMCE), a través de su adaptación a Aragón mediante la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo.

1.2 INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL IES

El IES en el que se desarrolla la unidad didáctica, el IES Valdespartera, puede ser considerado un instituto pequeño-mediano al contar con 582 alumnos. No obstante, este instituto tiene las características correspondientes a un centro de reciente creación en barrios jóvenes ya que hay un gran número de vías en los primeros cursos de la ESO (6 vías) mientras que en los cursos superiores se ven muy reducidas (2 vías en primero de Bachillerato y una en segundo, la cual será la primera promoción del centro). Esta desigual distribución del alumnado puede hacer que la estadística sea errónea si no se analiza en su contexto, el cual nos dice que el IES Valdespartera va a ver aumentada de forma masiva sus solicitudes de acceso en cursos venideros.

La unidad didáctica está enfocada a un único grupo, de 33 alumnos (17 hombres y 16 mujeres), que corresponden con los alumnos que cursan la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. De estos 33 alumnos, 9 (27%) han repetido en algún momento de su etapa educativa. No hay ningún alumno con necesidades de adaptación de ningún tipo, podemos considerar que es un grupo homogéneo

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS DE LA MATERIA

Los objetivos de la materia, articulados en base a la Programación del Departamento de Ciencias Sociales del IES Valdespartera, y que concretizan los artículos recogidos en el Currículo Oficial son:

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

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

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

4. Analizar los principales problemas de la actualidad desde una perspectiva global, identificando el origen de los mismos y sus relaciones de interdependencia, apreciando la historia como una disciplina que permite conocer el pasado de las sociedades para comprender su realidad actual.

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

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

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

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

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

2.2 OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. Comprender el período de la Guerra Fría como una pugna entre dos sistemas socioeconómicos antagónicos, tratando de conseguir un conocimiento holístico del conflicto en materia de economía, organización social, pugnas geoestratégicas y disidencias internas.

2. Analizar fuentes históricas y buscar los trasfondos en las mismas.

3. Diferenciar artísticamente los ideales de los distintos bloques a través del uso de la propaganda.

4. Conocer las distintas fases y personajes clave de la Guerra Fría.

5. Adquirir un conocimiento de la realidad geográfica a través del análisis de conflictos geoestratégicos.

6. Entender la importancia de la búsqueda de la hegemonía en un mundo cada vez más globalizado.

7. Entender la necesidad de la creación de áreas de influencia, ya sea a través de tratados o a través de prácticas militares.

8. Relacionar la realidad actual como consecuencia directa del período de la Guerra Fría.

3 CONTENIDOS

3.1 CONTENIDOS CURRICULARES

El Currículo Oficial en base a la Orden ECD/494/2016 establece una división de los contenidos en 7 bloques diferenciados, de los cuales el bloque 6, que es en el cual se encuadra esta Unidad

Didáctica, se denomina “Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos” y, cuyos contenidos, se corresponden en su totalidad a la Unidad Didáctica que aquí tratamos:

- La formación del bloque comunista frente al bloque capitalista: la Guerra Fría.
- Evolución de la economía mundial de posguerra. Características sociales y culturales de dos modelos políticos diferentes: comunismo y capitalismo.
- Estados Unidos y la URSS como modelos. Las dos superpotencias.
- Conflictos: de la Guerra Fría a la Coexistencia Pacífica y la Distensión

En lo que respecta a la Programación del Departamento de CC.SS. del IES Valdespartera, se dividen los contenidos en 4 bloques, perteneciendo esta Unidad Didáctica al bloque número 4, denominado como “El mundo en la segunda mitad del siglo XX” y

compartiendo bloque con las Unidades Didácticas de “La descolonización” y “El mundo actual”.

3.2 CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.2.1 Conceptuales

0. Introducción
 - a. Razones de la Guerra Fría
 - b. Aspectos clave de la división en bloques
1. La importancia del análisis de las fuentes históricas en la Guerra Fría
2. Génesis de la Guerra Fría (1945-1953)
 - a. Fundamentos del bloque capitalista
 - b. Fundamentos del bloque socialista
 - c. Primeros conflictos de la Guerra Fría
 - i. Guerra de Corea
 - ii. Guerra civil griega
 - iii. Crisis de Berlín
3. La Coexistencia pacífica (1953-1975)
 - a. Acontecimientos en el bloque socialista
 - i. Jrushev y la política de coexistencia pacífica
 - ii. El auge de las disidencias en Europa oriental
 - iii. La ruptura de relaciones con China
 - b. Acontecimientos en el bloque capitalista
 - i. “Mayo del 68”
 - ii. La Operación Cóndor y el auge de las dictaduras en América Latina

- c. Conflictos entre bloques
 - i. La revolución cubana y la crisis de los misiles
 - ii. Segunda crisis de Berlín
 - iii. La Guerra de Vietnam
- 4. El rebrote de la tensión (1975-1984)
 - a. Los problemas económicos en la URSS
 - b. La aplicación del neoliberalismo en el bloque occidental
 - c. El conflicto de Afganistán, una pugna estratégica

3.2.2 Procedimentales

1. Desarrollar una relación de realidad actual en base a los hechos acaecidos durante el período de la Guerra Fría
2. Realizar estudio crítico de fuentes directas (gráficos, imágenes y textos), analizando a qué ideología pertenece
3. Analizar el trasfondo socio-económico de los distintos conflictos a lo largo de la Guerra Fría
4. Explicar la repercusión que ha tenido el período en la cultura posterior, viendo la propia cultura como algo no ajeno a este período.
5. Desarrollar las razones del conflicto y la incompatibilidad de los sistemas de gobierno
6. Elaboración de conclusiones propias por parte del alumnado acerca de su visión del conflicto en base a sus conocimientos previos y a su opinión personal.
7. Desarrollar un conocimiento de la historia como algo global, sin compartimentos estancos, donde los distintos hechos provocan repercusiones globales.

3.2.3 Actitudinales

1. Fomentar la participación activa en las clases en base a sus opiniones personales y sus conocimientos previos.
2. Animar a la realización de análisis personales y conclusiones propias sobre los distintos conceptos y en las distintas actividades que se desarrollen.
3. Fomentar el análisis crítico y con perspectiva científica a través de la valoración de fuentes directas y la contrastación de opiniones.
4. Fomentar una cultura crítica y un espíritu de superación de los conflictos a través de las vías democráticas.

4 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

La metodología que se propone para esta unidad didáctica se corresponde con una metodología activa, basada en el aprendizaje significativo por descubrimiento del alumnado a través del análisis de fuentes directas guiada por la labor del profesor. Esta metodología está basada en la constante participación del alumnado en la clase, favoreciendo un método hipotético-deductivo mediante el cual, a raíz del análisis de una fuente histórica, comienzan a debatir y a dialogar con el profesor, quien guía ese aprendizaje y lo amplía constantemente, a través de un desarrollo dialéctico en espiral en el que se van aumentando progresivamente los conceptos que trata el alumnado.

La exposición de las fuentes se realizará de forma conceptual, secuenciándola de conceptos más asequibles y con los que tengan un mayor contacto a otros más abstractos y novedosos. Tras el trabajo con fuentes y la adquisición de una base acerca de los conceptos clave del período se expondrán los contenidos a través de una guía con los aspectos clave de los mismos y ordenada por ámbitos geográficos y cronológicos, tratando de dotar de un orden lógico a los mismos que facilite la comprensión. Esto, en la práctica, nos haría separar la metodología en dos partes:

1. El apartado de análisis de fuentes que se trabajaría mediante aprendizaje por conceptos

2. El apartado de contenidos más puramente teóricos, trabajado a posteriori con intención de ampliar los conocimientos adquiridos en la primera parte, que se ordenaría de forma cronológica.

La propia extensión de los acontecimientos del período, totalmente inabarcables, nos exige realizar una metodología selectiva, buscando el evitar caer en un currículo nulo y tratando de jerarquizar los contenidos más importantes para la comprensión del período histórico que se trata.

Partiendo de las propias particularidades de la clase, vemos como es un número de alumnos grande (33 alumnos), con una gran parte de la clase con serios problemas de motivación. Para fomentar esta motivación y la participación activa de los alumnos en la clase se propone una metodología constantemente ligada al apoyo por parte de medios audiovisuales, especialmente extractos de películas y documentales. El debate de estos medios, que permiten romper la rutina de clases magistrales, es un medio para evitar que el alumno se evada y siga conectado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a espacios y posibilidad de desdobles, viendo la saturación de espacios que existe en el IES Valdespartera, no existe la posibilidad de realizar desdobles ni movimientos a otras aulas, algo que tampoco se valora como negativo ya que no se ve estrictamente necesario ya que el aula cuenta con los medios necesarios (proyector, ordenador y buena calidad de sonido).

Para el desarrollo de esta metodología se propone una secuencialización en 10 sesiones que pasaremos a desarrollar en el siguiente punto.

5 ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Fase 1: Introducción del período histórico.

1ª Sesión:

- Exposición a modo de debate de los conocimientos acerca del período que tienen los alumnos, ligándolo a los conocimientos que han adquirido en anteriores momentos del curso y a su explicación en el período de la Guerra Fría.

- Realización de una evaluación inicial respondiendo a las siguientes preguntas o ¿Qué fue la Guerra Fría? o ¿Qué razones había para que se diera esta tensión?

Fase 2: Trabajo con fuentes, a través del proyecto de innovación y el análisis del concepto de Paz armada.

2ª Sesión:

- Análisis de las razones económicas y políticas que llevaron a la situación de Paz armada a través de la lectura y debate de extractos de los siguientes textos:

- Harry S. Truman: Discurso del ante el Congreso de EE.UU. Washington, 12 de marzo de 1947

- Andrei Jdanov: Discurso en la sesión inaugural de la Kominform. Polonia, 22 de septiembre de 1947

- Discurso de Winston Churchill en Fulton, 5 de marzo de 1946
o Discurso de Stalin en respuesta a Churchill el 13 de marzo de 1946

- Análisis y debate de imágenes que permiten tanto el debate acerca de las causas socioeconómicas como el trato de la propaganda en cada bloque.

3ª Sesión:

- Análisis de extractos de los siguientes textos para tratar el ajedrez geopolítico que supone la Guerra Fría:

- Nota de la delegación estadounidense tras la firma del Tratado de Defensa Colectiva del Sureste de Asia (SEATO). Manila, 8 de septiembre de 1954

- Carta de Krushev a Kennedy con motivo de la crisis de los misiles de Cuba (26/10/1962)

- Carta de Kennedy a Krushev con motivo de la crisis de los misiles de Cuba (28/10/1962)

- Tratado “SALT I” para el desarme nuclear, Moscú (1972)
- Tratado entre EEUU y la URSS sobre eliminación de misiles de alcance corto e intermedio (1987)
- Análisis de gráficos de cara a la comprensión de la magnitud del conflicto a todos los aspectos de la vida diaria de las potencias: o Gráfico de las medallas obtenidas en las últimas olimpiadas por parte de ambas potencias
 - Gráfico de la carrera espacial o Gráfico acerca de la carrera de armamentos 4ª Sesión:
- Proyección de la primera parte de la película “Good bye, Lenin!”

Fase 3: Ampliación de los contenidos

5ª Sesión:

- Entrega del guión con los contenidos clave del período de la Guerra Fría
- Exposición del apartado 1: Génesis de la Guerra Fría, por parte del profesor.
- Debate acerca de los términos clave de este primer apartado.

6ª Sesión:

- Exposición de la primera parte del período de la coexistencia pacífica, correspondiente a los dos primeros apartados.
- Visionado de extractos de documentales acerca de:
 - Mayo del 68 o Primavera de Praga o Ruptura entre China y la URSS

7ª Sesión:

- Exposición de la segunda parte de la coexistencia pacífica, correspondiente a los conflictos entre bloques.

- Visionado de extractos de documentales acerca de:
 - Revolución cubana o Invasión de Playa Girón o Crisis de los misiles
- Visionado de extractos de las siguientes películas:
 - “Forrest Gump” o “Apocalypse now” o “La chaqueta metálica”

8ª Sesión:

- Exposición del ultimo apartado por parte del profesor.
- Visionado de extractos de documentales acerca de:
 - Guerra de Afganistán o La vida de Margaret Thatcher
 - Las consecuencias del gobierno de Margaret Thatcher en las comarcas mineras de Gales

Fase 4: Conclusión y afianzamiento de los contenidos 9ª Sesión:

- Visionado del capítulo de Chile del documental “La doctrina del shock”
- Resolución de un cuestionario en base a los contenidos del documental
- Resolución de dudas acerca de la prueba escrita

Fase 5: Prueba de evaluación

10ª Sesión:

- Resolución de la prueba escrita, elaborada según el modelo de examen implementado por mi tutora y del cual elaboro la mitad que se corresponde con las siguientes cuestiones: o Resolución de dos de los siguientes tres términos clave:

- ✦ “Mayo del 68”
- ✦ “Segunda crisis de Berlín”
- ✦ “Guerra de Corea” o Comentario de texto guiado a través de dos extractos de los siguientes textos vistos en clase:
- ✦ Carta de Krushev a Kennedy con motivo de la crisis de los misiles de Cuba (26/10/1962)
- ✦ Carta de Kennedy a Krushev con motivo de la crisis de los misiles de

Cuba (28/10/1962)

- Localización de los autores de las cartas: ¿Quiénes son y por qué son importantes?
- Desarrolla cuales fueron los acontecimientos que se desarrollaron en Cuba entre

1959 y 1962 o ¿Cuál es tu conclusión personal acerca del conflicto?

6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será formativa, individual y continua. Se valorara especialmente la progresión de los distintos alumnos a lo largo de las sesiones y el esfuerzo a la hora de análisis de los conceptos.

Como criterios de evaluación se sitúan:

1. Precisión a la hora de desarrollar las definiciones y situarlas en el tiempo.
2. Aparición de una conclusión personal.
3. Desarrollo lógico de los contenidos y ordenamiento de los mismos.
4. Concreción de los aspectos clave de los distintos contenidos vistos en clase.

5. Utilizar correctamente el lenguaje y los aspectos más abstractos de los contenidos, sabiendo analizar las diferencias entre unos y otros.
6. Capacidad de análisis crítico de las distintas fuentes y textos.

Anexo 2: Proyecto de Innovación

1. Introducción.

Esta actividad se plantea para un curso de 1º de Bachillerato con una ratio muy alta, habiendo 34 alumnos en clase. Se plantea para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, en el contexto del tema de la Guerra Fría. El alumnado, según las primeras apreciaciones, parece dispuesto y relativamente motivado a la hora de desarrollar actividades y con un cierto interés por la materia, algo que puede facilitar el desarrollo del proyecto. No obstante, hay varios problemas que se han ido constatando a lo largo del curso debido a que tienen una cierta dejadez a la hora de entregar actividades, aunque cuenten un porcentaje para la nota y para muchos suponga la diferencia entre aprobar o suspender la materia. No han recibido clases acerca de la Guerra Fría antes aunque en vistas a las intervenciones que realizan se les ve un gran interés por la Historia reciente, mostrando grandes conocimientos de la Segunda Guerra Mundial (aunque no sea algo extensivo a la totalidad de la clase).

El concepto a trabajar será el de “paz armada” como uno de los elementos más importantes en relación al período de la denominada como “Guerra Fría” no pudiéndose entender este período sin entender ese concepto. La complejidad de este concepto hará que abordemos las distintas dimensiones del mismo dándole importancia a cada una de ellas sirviéndoles para construir ellos mismos su propio concepto pudiendo relacionarlo posteriormente con el resto de la materia. La idea es que, a través de fuentes primarias de los personajes clave de la época y de imágenes y gráficos en relación con los sucesos más esenciales, puedan construir su propia definición del concepto intentando captar la mayor parte de las dimensiones del mismo.

A través de preguntas de respuesta libre podremos ver hasta qué punto han conseguido entender la empatía histórica con el período a tratar y como han podido alcanzar la comprensión de las diferentes dimensiones.

En lo que respecta al propio contexto teórico de la investigación, el aprendizaje de conceptos, a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del área de Ciencias Sociales, es un elemento cardinal si se trabaja correctamente, especialmente en edades entre 16-18 años como es el caso de este proyecto. La mayor capacidad de abstracción que tienen los alumnos en esta franja de edad (Piaget, 1950) permite una mayor

interiorización del aprendizaje conceptual. Esta tesis, referenciada por muchos autores, venía a decir que por mucho que el profesor se esforzara en ejercer de guía de alumnos en este tipo de aprendizaje, era imposible que los alumnos alcanzaran una capacidad de abstracción que les permitiera alcanzar la profundidad de las dimensiones del concepto (Carretero & Limón, 1993)

Esto, lejos de querer parecer determinista, es algo que, evidentemente, no es imposible para edades más tempranas y no tiene como razón únicamente el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino que tiene, como parte fundamental, la propia experiencia del alumno con el método del aprendizaje por conceptos. Autores como Shemilt (1983) y Booth (1983) analizaron mediante la práctica que, a pesar de que evidentemente el propio desarrollo cognitivo con la edad existía y facilitaba la abstracción, no era ni mucho menos algo determinante.

Martin Booth, en su estudio del aprendizaje por conceptos, dará un giro a toda la visión que había predominado en los años 60 y 70, alegando que el profesor debe tener la flexibilidad de adaptarse a la estructura cognitiva de sus alumnos, pero a su vez exigirle la utilización de conceptos formales. Para esto es fundamental el abandono de una metodología de enseñanza pasiva para optar por una enseñanza activa en la que sea el propio alumno el que participe construyendo su propia comprensión de las dimensiones del concepto (Booth, 1983).

El debate en torno a la importancia cardinal o no de la edad sigue vigente, habiendo en nuestros tiempos investigaciones todavía al respecto como la de Manuel Carretero, quien aboga por que la edad es un factor totalmente diferencial en la construcción del concepto. Tras elaborar un experimento en diversos institutos de Madrid, concluyó que las respuestas denotaban una comprensión mucho mayor en los cursos superiores (Carretero, 2011). No obstante, esto se interpreta no únicamente como algo relacionado con la edad y la propia estructura cognitiva de los alumnos, sino que tiene mucha más relación con los propios conocimientos que van adquiriendo los alumnos a través del período escolar al entender el aprendizaje por conceptos mediante relaciones que el propio alumno realiza. Esto se muestra claramente en este proyecto de investigación en el cual muchos alumnos establecieron relaciones con elementos anacrónicos (el imperialismo decimonónico, el período de entreguerras...) al no tener conocimientos previos del tema que se trataba en este proyecto.

Para paliar estos problemas, es importante dotar al alumno de las herramientas necesarias para que pueda construir el mismo las dimensiones del concepto. Importante en esta línea son las investigaciones de John Elliot (2011) acerca del método de enseñanza de la investigación-acción. A través de esto establece una metodología en 4 fases diferenciadas: planificar la acción, ponerla en marcha, analizarla y diagnosticarla. Todo ello a través de la ruptura con la dinámica de realizar clases magistrales, aportando al alumno las herramientas necesarias y ejerciendo de guía a través de los propios debates que tienen entre ellos mediante la discusión de fuentes escritas, imágenes, gráficos, etc... Siendo fundamental que sean estos debates los que permitan a los alumnos interiorizar las dimensiones con una mayor comprensión.

2. Presentación de problema de estudio.

El concepto a estudiar es el de “paz armada”, un concepto básico para comprender el período conocido como “Guerra Fría” junto a otros como puede ser “confrontaciones ideológicas”, “descolonización y liberación nacional” y “globalización”. He decidido escoger “paz armada” ya que es la que, a mi juicio, era la que mejor se adaptaba al Currículo y que me permitía una mayor facilidad a la hora de trabajar con los alumnos.

El concepto de “paz armada” hace referencia al período de paz entre bloques cargado de una gran cantidad de tensión. Es un concepto complejo ya que esta tensión que no termina de explotar en una guerra abierta sí que tiene estallidos puntuales en zonas periféricas al sistema de bloques y, además, está marcado por una gran carrera armamentística.

De hecho, será esta carrera de armamentos una de las razones que evitarán la guerra debido al pánico a una guerra con armamento nuclear.



La “paz armada” también estará caracterizada por una “guerra de movimientos encubierta” donde cada uno de los bloques tratará de acercar a diferentes países con el fin de aumentar su área de influencia. En este sentido tendrán una gran importancia los servicios secretos y las operaciones encubiertas destinadas a desestabilizar o fortalecer

gobiernos en distintas partes del mundo, especialmente en aquellas con un interés geoestratégico mayor.

También será importante que entiendan las repercusiones de los distintos cambios políticos en los principales países de cada bloque, entendiendo que los diferentes cambios de gobierno en la Unión Soviética, Estados Unidos y Reino Unido, como países más destacados, hacen que aumente o disminuya la tensión entre los bloques.

El objetivo del *learning cycle* será que los alumnos sepan dar una respuesta argumentada a distintas situaciones que se les planteen en base a sus propias concepciones debido al apoyo que le aporten las fuentes de los principales personajes históricos que se recogen.

3. Metodología

Este concepto se desarrolla durante el tema de la Guerra Fría en la asignatura de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato. El objetivo consiste en desarrollar entre el alumnado el concepto de “paz armada”. A la hora de llevar a cabo una fase de exploración para este concepto es realmente importante el que el estudiante entienda el período de tensión que es inherente a este momento histórico, a través de declaraciones de personajes principales de ambos bloques para mostrar como este período de coexistencia pacífica no fue un período exento de la posibilidad de una guerra. Tratando sobre todo los aspectos de la carrera de armamentos, la paz armada y la guerra mediática.

La primera dimensión a tratar será la de “ideologías opuestas”, esta dimensión trata de que el alumnado entienda que no son dos bloques militares que se oponen por intereses concretos, sino que es la pugna entre dos sistemas político-económicos totalmente contrapuestos, antagónicos, siendo la existencia de un bloque una amenaza para el otro y viceversa. Deben entender que cada bloque representa unas ideas y que el bloque rival representa las diametralmente contrarias: economía liberal y *laissez faire* contra la economía planificada y los planes quinquenales, la defensa a ultranza de la propiedad privada frente a la propiedad colectiva de los medios de producción, la exaltación de la libertad individual frente a la defensa de la fuerza del colectivo, viendo estas ideas como se contraponen con discursos de Truman y Churchill por un lado y de Jdanov y Stalin por otro. Todo esto se traduce en una encarnizada propaganda que tratará de demonizar al enemigo y de exaltar los valores propios, lo cual nos llevará a explicar la siguiente dimensión, la de “la carrera propagandística”, viéndose a través de la cultura del cartel propagandístico que se genera en la Unión Soviética con innumerables afiches que exaltan los valores del “hombre nuevo” del socialismo frente a la “mezquindad” de la burguesía estadounidense, representada fundamentalmente como escuálidos banqueros de rasgos agresivos frente a los hombres y mujeres soviéticos, con una representación idealizada. En frente encontraremos también propaganda como la que representa el mordaz humor de Ronald Reagan contando chistes sobre soviéticos y la gran cantidad de cartelera que relacionan a la Unión Soviética con demonios salidos del mismísimo infierno y realizando una fervorosa defensa de las libertades individuales que se han perdido en buena parte de la Europa centro-oriental. Para

estas dos primeras dimensiones recurriremos a las preguntas de “¿Cuáles crees que fueron los motivos principales de la Guerra Fría?” y “¿Qué importancia crees que tuvo la propaganda durante la Guerra Fría?”

Una vez entendidas estas dos dimensiones, que explican la conformación y tensión entre bloques, así como la “necesidad vital” de acabar con el bloque rival por pura supervivencia, pasaremos a explicar el “ajedrez geopolítico” que supone la “paz armada”, buscando las potencias siempre el inclinar el tablero hacia su bando incorporando países a la vez que intenta evitar que los estados que se encuentran bajo su órbita dejen de estarlo. Para ello primero recurriremos a una nota de la delegación estadounidense en el tratado de la SEATO aclarando que es un tratado contra cualquier conato de ataque comunista. Tras este clarificador texto, nos apoyaremos en un mapa de la Guerra de Corea, una imagen satírica de la Operación Cóndor y un cruce de cartas entre Kennedy y Jrushev en relación a la crisis de los misiles de Cuba para entender cuáles son los estallidos puntuales que se dan en esta “partida de ajedrez” por el control del mundo en el que cada país cuenta y más si estaba situado en una posición estratégica. Para evaluar la comprensión de estas dimensiones, recurriremos a las preguntas de “¿Qué aspectos tienen en común los conflictos militares?” y “¿Qué utilidad tienen las distintas alianzas militares?”

Una vez comprendida esta dimensión podemos pasar a explicar cuáles son los conflictos directos que se dan entre ambos bloques y que no llegan al nivel de la guerra abierta, a través de gráficos veremos como la lucha por la supremacía mundial impregna todos los aspectos de la vida, recurriendo a 3 elementos clave: la carrera armamentística, la carrera espacial y la supremacía deportiva como poder propagandístico. “¿Por qué crees que fue tan importante la carrera espacial o los resultados olímpicos en el contexto de la Guerra Fría?”

Como colofón, para que sirva para entender cuál fue la razón de que no hubiera una guerra abierta, terminaremos con la dimensión de la “disuasión nuclear”, el terror nuclear como elemento disuasorio de una posible guerra mundial. A través de la revisión de los tratados de desarme acompañados de gráficos que muestran como no se cumplían ayudaremos al alumnado a entender. Para evaluar esta última dimensión recurriré a la pregunta de

“¿Cuáles crees que fueron las razones por las que la Unión Soviética y Estados Unidos

no entablaron una guerra nuclear?”

4. Presentación de resultados

Cuaderno de observación y análisis de la experiencia en el aula.

Día 1:

Durante el primer día, pasamos a tratar las dos primeras dimensiones del concepto tras una presentación de lo que va a consistir. Se entrega a cada alumno un dossier con los textos en formato díptico y empezamos a tratar la Dimensión 1.

La lectura se realiza en voz alta por alumnos voluntarios y, tras la lectura de cada texto, se debate cuales creen que son las motivaciones del mismo. En esta primera clase se ve una cierta pasividad, aportando únicamente 4 alumnos de forma constante siendo los que estaban visiblemente más motivados. Los dos primeros textos no suscitan preguntas, pero el tercero, al tratar el aspecto del telón de acero, sí que hay ciertas respuestas relacionadas con si se refiere al muro de Berlín siendo un propio alumno el encargado de corregir a sus compañeros explicando que el “telón de acero” hace referencia a la frontera entre los dos bloques y no a un muro puramente físico.

Tras ver esta primera dimensión, pasamos a tratar la segunda, la de la propaganda, recurriendo a imágenes y videos acerca de la propaganda en los distintos bloques. Vamos pasando una batería de imágenes debatiéndolas una a una, para preguntar qué es lo que ven y cuáles creen que son las razones. En esta dimensión hay una mayor intervención, 8 personas aportan a los debates, pero siguen predominando los mismos 4 alumnos que intervinieron en la dimensión 1. Las imágenes, algunas polémicas, captan muy rápido el interés de los alumnos y las observan con atención, realizando observaciones en su mayoría muy acertadas acerca del contenido. Se cuestiona por parte de un alumno el por qué hay una imagen de Thor, un conocido superhéroe de cómic, destruyendo un avión con simbología comunista, esta pregunta sirve poder explicar que la propaganda empapa todos los aspectos de la vida cotidiana, especialmente en la cultura. Tras estas imágenes, se proyecta un vídeo de Ronald Reagan contando chistes sobre soviéticos en un programa de

televisión y los alumnos reflexionan sobre el carácter distinto de los dos tipos de propaganda y de la importancia que tenía ya que eran personajes de la primera plana como Reagan, que era el presidente de los EEUU en ese momento.

Tras este vídeo, se proyectan las preguntas que sirven para realizar el análisis de las dimensiones y ver hasta qué punto han mostrado comprensión del mismo que se entregan al final de la clase.

A lo largo del día de hoy cabe destacar una cierta pasividad del alumnado, interviniendo siempre los mismos y habiendo muchos que mostraban una actitud de total desinterés hacia la dinámica del resto de la clase. Esto es algo de lo que ya me habían advertido y se trata de paliar fomentando preguntas por mi parte hacia aquellos alumnos que estaban algo más despistados, consiguiéndose en buena medida al menos que intentaran reengancharse a la dinámica de la clase.

Día 2

Durante este segundo día, se ven 3 dimensiones del concepto distintas, desarrollándose los textos del dossier de la misma forma que en la sesión anterior. Sí que se expresan un mayor número de dudas y se genera debate por parte del propio alumnado, sin necesidad de una gran intervención por parte del propio profesor ya que aquellos alumnos que tenían un mayor conocimiento previo resolvían las dudas de los compañeros. Estas dudas, expresadas sobre todo acerca de la dimensión del ajedrez geopolítico, muestran una mayor dificultad de comprensión de esta dimensión por parte de los alumnos, algo que se muestra real luego según el análisis de los resultados.

La aproximación a la dimensión acerca de la competición total, gracias al interés que los propios alumnos tienen hacia el deporte, se desarrolla de forma muy satisfactoria ya que los propios alumnos, tras haber analizado la importancia de la propaganda en la sesión anterior, son conscientes de la importancia que tiene como elemento ideologizador. Intervienen 10 alumnos en esta dimensión en un debate fructífero donde aparecen aportaciones muy interesantes como el fomento de becas deportivas en EEUU de cara a los Juegos Olímpicos, que nace en esta época, o la importancia que tuvo la carrera espacial.

En la dimensión al respecto del pánico nuclear apenas hay intervenciones, hablan 3 alumnos realizando observaciones sin apenas aportar aspectos nuevos. Un alumno pregunta que por qué se firmaban acuerdos de desarme que no se cumplían. En el desarrollo de esta

dimensión se ve una actitud más dispersa por parte de los alumnos, habiendo algunos que dejaron de prestar atención.

Tras ello, se proyectan otra serie de preguntas de cada una de las dimensiones que se entregan al final de la clase.

Análisis del nivel y tipo de comprensión lograda por los estudiantes mediante categorización de sus ideas

Con estos datos se puede ver como el interés del alumnado con el proyecto fue en incremento durante la duración del mismo, permitiendo que lo que comenzó siendo una clase con dinámicas pasivas acabara teniendo una actitud proactiva y con iniciativa a la hora de responder las cuestiones en base a sus propios criterios.

Ante esto, lo que sí que se interpreta tal y como veremos a continuación fue una mayor dificultad a la hora de entender las dimensiones más avanzadas del concepto, con un contenido más complejo, mientras que las primeras dimensiones sí que tuvieron una mayor facilidad de comprenderlas, al menos en buena parte.

A continuación, se presentan las dimensiones con sus respectivas categorías. Estas categorías, que se corresponden con las respuestas de los alumnos, reciben una numeración positiva cuanto más profunda es la comprensión del concepto y una numeración negativa mayor conforme más alejada está la respuesta de esa concepción.

Dimensión 1: Conflicto socio-político, no solo bélico

Esta dimensión trata de hacer comprender que el período de la Guerra Fría no fue únicamente un período de estallidos bélicos con intereses únicamente de adquisiciones territoriales, al estilo de los conflictos imperialistas decimonónicos. Esta dimensión clave de entender que era un conflicto entre sistemas socio-políticos totalmente antagónicos y que encarnaban un peligro total el uno para el otro. La propia existencia de un sistema que preconizaba todo lo opuesto a tu forma de gobierno es el aspecto fundamental en la Guerra Fría. En base a esto, hubo una serie de categorías que, con mayor o menor acierto, expresaron la comprensión de los alumnos en base a los textos aportados:

Categoría -1: No entiende la dimensión.

No se muestra una comprensión del alumno acerca de esta dimensión, quedándose en una respuesta totalmente vaga.

Categoría 1: Demostración de fuerza. Sin carácter socio-político.

En esta categoría, entienden que hay un conflicto de intereses entre ambos bloques, muchos no lo entienden en su vertiente más abstracta de analizarlo como un conflicto socio-político. Le dan un carácter de conflictos entre potencias de tipo imperialista, como los conflictos que se dan en el siglo XIX o en la Primera Guerra Mundial. Este análisis, en parte correcto, hay muchos que no le dan al carácter socio-político del mismo el papel preponderante que tiene quedándose en un nivel menor de comprensión del conflicto.

Categoría 2: Diferencias políticas antagónicas

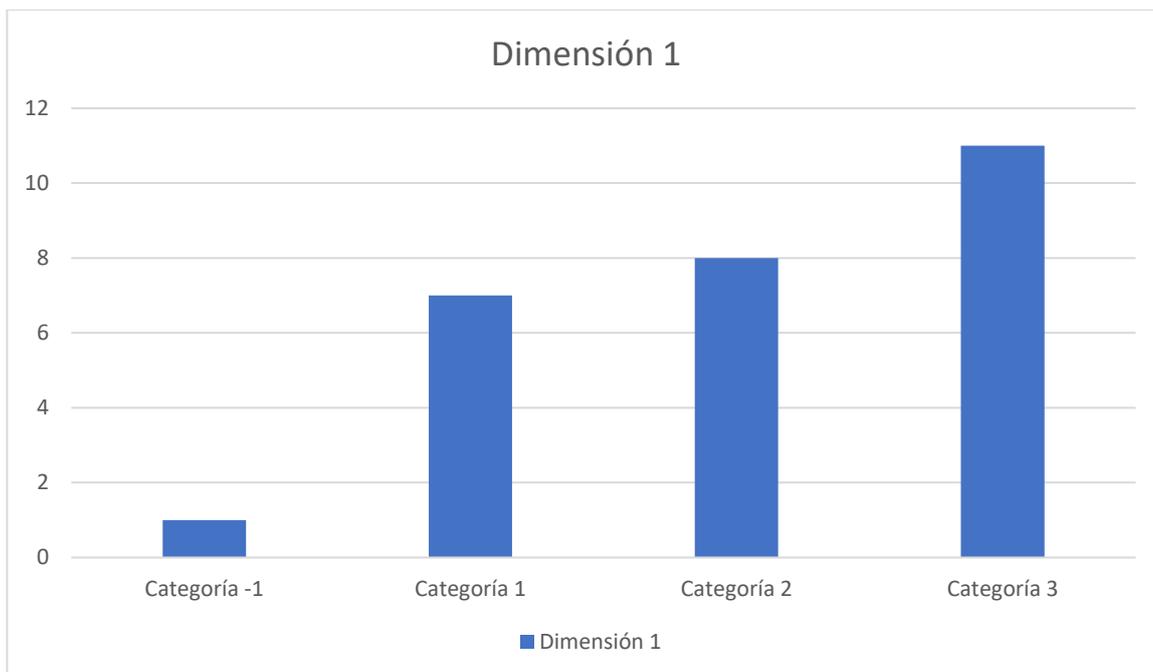
Entienden la Guerra Fría como un conflicto donde se da un choque de intereses y posturas ideológicas antagónicas y que son la base de todo el período de la Guerra Fría.

Categoría 2	Diferencias políticas antagónicas	20	“Las diferencias ideológicas entre el comunismo ruso y el capitalismo americano” “Los motivos principales de la Guerra Fría son debido a factores políticos, económicos y sociales” “Las diferencias ideológicas, políticas y económicas, además de la necesidad de ser la potencia superior”*
-------------	--	----	---

<p>Categoría 1</p>	<p>Demostración de fuerza. Sin carácter socio-político</p>	<p>16</p>	<p>“Los motivos eran saber quién era más fuerte y quién era el mejor del mundo”</p> <p>“El gran motivo de la Guerra Fría sería las diferencias de gobierno entre los EEUU y la URSS. El primero capitalista y el otro comunista, y cada uno quería demostrar que eran mejores que el otro”*</p>
<p>Categoría -¹</p>	<p>No entiende la dimensión</p>	<p>3</p>	<p>“La rivalidad entre Estados Unidos y la URSS”</p> <p>“Los motivos principales son la división del mundo en 2 bloques: Unión Soviética y EEUU”</p>

1

1 *: Pertenece a ambas categorías.



Ante estos resultados sacamos una serie de conclusiones:

- Hay un número reducido de alumnos que no han alcanzado la comprensión del concepto (3/33)
- Un número amplio de alumnos se ha quedado únicamente en un estadio menor, no comprendiendo el aspecto más abstracto del conflicto de la Guerra Fría (el propio conflicto ideológico). A este grupo pertenecen 7 de los 33 alumnos.
- Un número amplio de alumnos (11/33) lo ha entendido como un conflicto puramente político-ideológico. Tiene un carácter más abstracto del mismo, pero reniega de la vertiente de pugna bélica entre bloques.
- Únicamente 9 alumnos han alcanzado una comprensión holística de la dimensión, tanto en su vertiente de pura pugna entre bloques como en su carácter sociopolítico. Estos 9 alumnos figuran en ambas categorías positivas.

Estos resultados nos indican que la mayoría de los alumnos han adquirido una comprensión relativamente amplia de la dimensión, aproximándose desde un aspecto u otro, pero pocos han alcanzado una comprensión completa de la dimensión, caracterizándose por costarles el ver la Guerra Fría como algo multicausal.

Dimensión 2: Importancia de la propaganda

A través de la visión de la propaganda se quería alcanzar la comprensión de la importancia que tuvo, ante la falta de un conflicto bélico abierto entre ambas potencias, el dominar la opinión no solo entre tu propia población sino también fuera de ella. La propaganda, íntimamente ligada con las diferencias políticas entre bloques, fue un aspecto clave durante todo el período de la Guerra Fría para reafirmarse dentro de sus propias fronteras, dominando la opinión pública, pero también tratando de desacreditar al bloque rival.

En base a esto, las categorías en base a las respuestas de los alumnos son:

Categoría -1: No comprenden el concepto

En esta categoría, únicamente un alumno no ha mostrado comprensión de la dimensión.

Categoría 1: Para influenciar en los pensamientos

Analizan la propaganda desde un sentido excesivamente abstracto, apenas arañando la superficie de la dimensión, viéndola como una forma de influir en los pensamientos pero sin expresar con que finalidad.

Categoría 2: Mi sistema es mejor

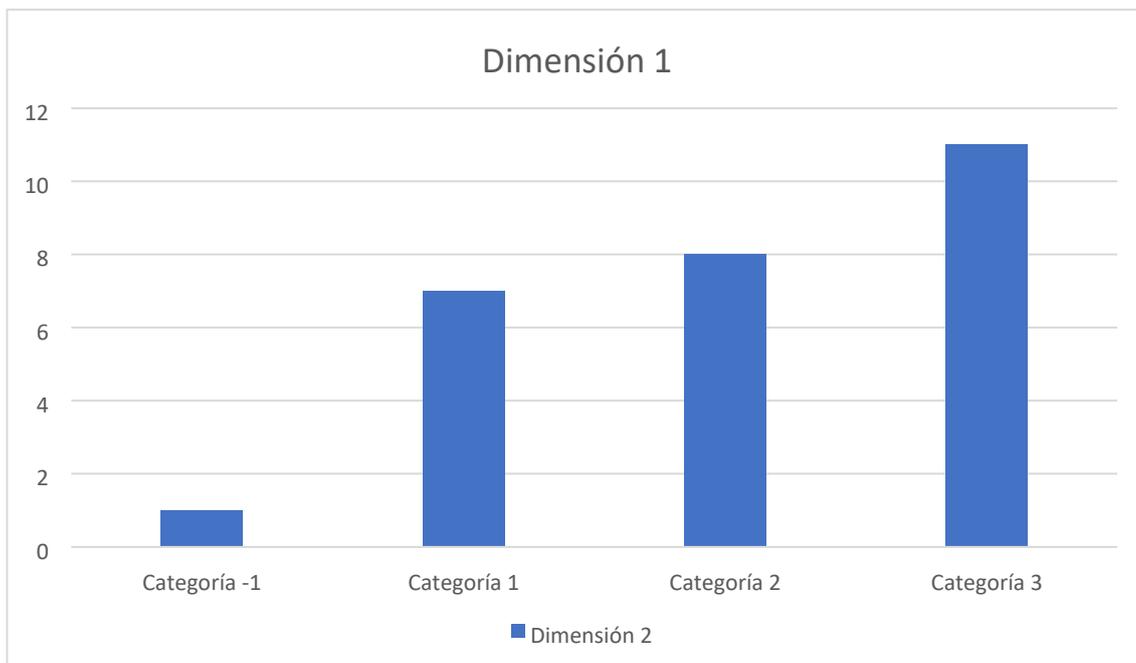
Esta categoría se corresponde con aquellos que destacan el papel de reafirmación interna que tiene la propaganda, de exaltación del propio país, mostrando lo positivo de su propio sistema.

Categoría 3: Debilitamiento del bloque rival

Los alumnos recogidos en esta categoría enfatizan el aspecto de que la propaganda de lo que trata es de debilitar al bloque rival, a través de la exaltación del sistema propio pero con un afán comparativo, es un estadio mayor de comprensión que sí que se aproxima más a la dimensión concreta.

Categoría 3	Debilitamiento del bloque rival	11	<p>“La importancia que tiene es hacer más débil al bando contrario y hacerse más fuerte.” “El atacar al otro y hacer ver cuál es mejor” “Era una manera de expresión de hacer ver que uno era mejor que otro e intentaban intimidar al otro”</p>
Categoría 2	Mi sistema es mejor	8	<p>“Para convencer al pueblo que los enemigos son los otros y que su gobierno es el bueno”</p> <p>“La propaganda es importante para convencer a la población de que su sistema es el mejor y el del enemigo no”</p> <p>“Ambos bloques recurren a la propaganda para inculcar las ideas que soportan a su sociedad y ponerles en contra de sus oponentes”</p>
			<p>“La propaganda influye en el pensamiento de los ciudadanos tanto comunistas como capitalistas, pero cada sistema daba la</p>

<p>Categoría 1</p>	<p>Influenciar en los pensamientos</p>	<p>7</p>	<p>información adaptándola a los pensamientos del país”</p> <p>“Tiene un papel importante para influenciar en los pensamientos de una sociedad.”</p> <p>“La propaganda influye en las creencias de los civiles y mantiene la tensión entre los países”</p>
<p>Categoría - 1</p>	<p>No hay comprensión</p>	<p>1</p>	<p>“Que promovía la guerra, y en ella unos se metían con otros, es decir, la utilizaban para reírse del enemigo.”</p>



En base a los resultados de esta dimensión, vemos como sí que hay una mayoría que muestran una elevada comprensión (categorías 2 y 3) y 7 alumnos que conocen de forma superficial la dimensión. Es importante reseñar que esta dimensión se exploró a través de una batería de imágenes mientras que el resto se hizo a través del trabajo con fuentes directas, viendo que el trabajo visual es bastante estimulante para los alumnos y les hace adquirir un conocimiento amplio.

Dimensión 3: El ajedrez geopolítico

Con esta dimensión se trataba de hacer entender al alumnado la importancia de las propias pugnas geopolíticas entre bloques, los movimientos y respuestas que se hacían en base a adquirir determinados países en sus áreas de influencia. La importancia de estos movimientos a través no solo de conflictos sino también de tratados comerciales y alianzas militares.

Categoría -2: No hay comprensión de la dimensión

Hay una serie de alumnos que no muestran comprensión acerca de esta dimensión y sus respuestas no tienen coherencia.

Categoría -1: Los conflictos militares tienen como razón la aparición de bombas nucleares

Este aspecto, que lo destaca un grupo reducido de la clase, muestra como no han sido capaces de adquirir una abstracción de la dimensión, generalizando la experiencia de la crisis de los misiles a todo el período de la Guerra Fría.

Categoría 1: Ganar nuevo territorio

Esta categoría vuelve a expresar un pensamiento al estilo del imperialismo decimonónico, sin entender la complejidad que supone este período respecto a los anteriores.

Categoría 2: Aumentar aliados de cara a posible guerra global

Esta categoría, que se encuentra en un estadio superior, se caracteriza por una visión catastrofista como si fuera todo un inmenso preparatorio para una guerra mundial en lugar de adquirir una visión mucho más táctica de “sumar para restar al enemigo”.

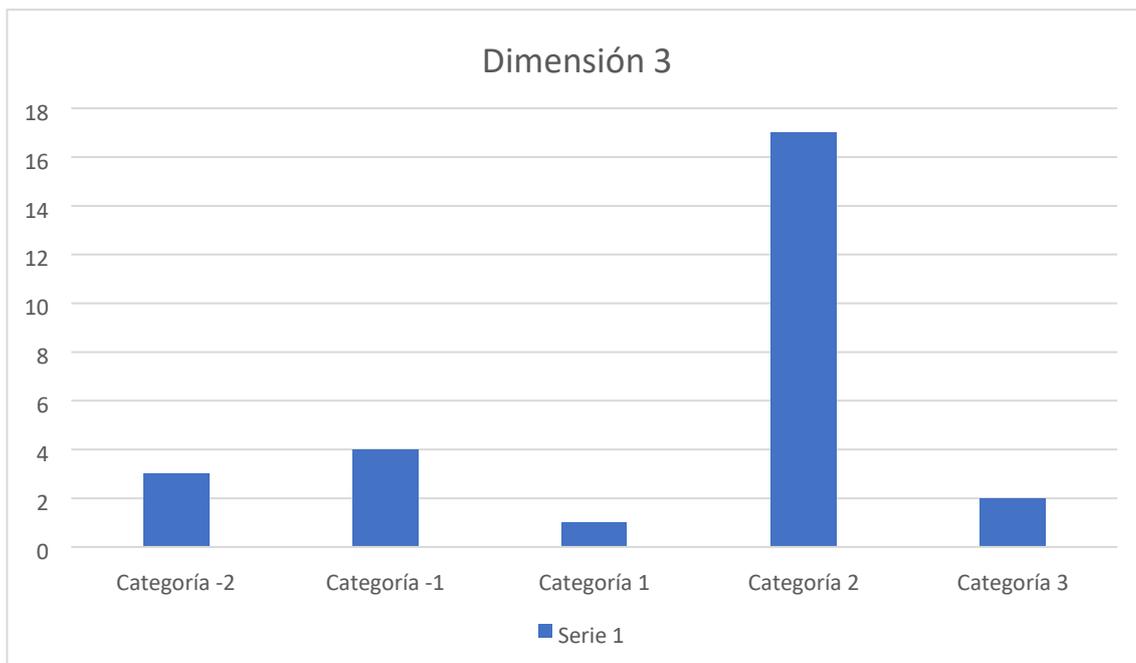
Categoría 3: Aumentar para amenazar e intimidar al enemigo

En esta categoría vemos como sí que se muestra una visión más cercana a la “partida de ajedrez” que supone la geopolítica en este período. Aparece el matiz de que atraer países a tu entorno no solo te fortalece, sino que también debilita al enemigo.

Categoría 3	Aumentar para amenazar e	2	<p>“En todos chocan ambos bloques: comunistas y capitalistas. Las alianzas sirven para aumentar la tensión, pero a su vez, para bajar el riesgo de que estallara la guerra”</p> <p>“Todos estos distintos conflictos militares son debido a un choque de las distintas ideologías comunistas y capitalistas y también porque se mueven por factores económicos, políticos y sociales.</p>
-------------	--------------------------	---	---

	intimidar al enemigo		Una alianza militar entre dos potencias hace que se beneficien y al bando enemigo le cree una inseguridad y tensión durante la guerra para ganar.”
Categoría 2	Aumentar aliados de cara a posible guerra global	17	<p>“En todos los conflictos hay una parte apoyada por EEUU y otra por la URSS. En caso de que una guerra estallase las distintas alianzas se apoyarían entre sí.”</p> <p>“Los aspectos comunes son los conflictos por diferencias ideológicas y políticas entre los diferentes bloques y el no desarme como se proponía por ambos países. Tienen la clásica alianza, donde países ayudan a otro en caso de conflicto bélico así pues se elaboraron las diferentes organizaciones”</p>
			“El principal objetivo de estos conflictos era derrocar al gobierno que estaba en el poder

Categoría 1	Sirve para ganar territorio.	1	y poner un gobierno títere (Vietnam y Corea). Las alianzas servían para apoyarse económica y militarmente.”
1 Categoría -	La razón de los conflictos es la aparición de cabezas nucleares	4	<p>“Todos ellos empezaron por la aparición de cabezas nucleares que amenazaban al bloque contrario.”</p> <p>“Todos empezaron por la aparición de cabezas nucleares que amenazaban a los bloques contrarios. Las alianzas servían para reducir tensiones y parar la carrera de armamentos”</p>
2 Categoría -	No contestan o no hay comprensión de la dimensión	3	“Todo son guerras que estallan durante y por la Guerra Fría y que son puntos clave en el tiempo”



A través del análisis de estos resultados vemos como hay una cierta disparidad entre los propios alumnos, habiendo un número escaso (2) que ha alcanzado una comprensión de la dimensión de forma considerable, aunque sí que la gran mayoría (17) se sitúa en una categoría de comprensión de la dimensión más que razonable entendiéndola como alianzas tácticas que fortalecen la influencia de la propia potencia.

En el aspecto negativo, hay varios alumnos que no contestaron (2) y otra que no entendió en absoluto la dimensión y luego 4 alumnos que no tuvieron capacidad de abstracción al respecto y lo generalizaron en base a lo aprendido sobre la crisis de los misiles de Cuba.

Dimensión 4: Competición total

En esta dimensión se trataba de entender, a través de lo aprendido en las dimensiones anteriores, cual es la importancia que tiene la competición en todos los aspectos vitales para las potencias durante la Guerra Fría. Es importante entender esta competición como un derivado de todo lo visto anteriormente: propaganda, falta de voluntad de una guerra total, debilitamiento de la potencia rival, granjearse alianzas en otros países... Todo esto que se consigue a través de las competiciones deportivas y los programas espaciales, entre otras muchas cosas, tiene una importancia cardinal en todo el contexto de la Guerra Fría.

Categoría -1: No responden

Los únicos alumnos que se sitúan en niveles de comprensión negativos son los que no responden.

Categoría 1: Demostrar la superioridad de un país sobre otro

En esta categoría se sitúan aquellos que le dan una visión casi supremacista, no entienden el aspecto propagandístico que tienen, sino que lo valoran como un aspecto casi bélico de un bloque hacia otro, con un matiz de que servía como si fuera para relajar las tensiones de una posible guerra.

Categoría 2: Humillación del rival

En esta categoría se recoge que la motivación principal a la hora de esta competición total es la de humillar al rival. Es un matiz intermedio entre la visión supremacista y una visión de propaganda para reducir la influencia rival, aunque no termina de concretar la dimensión en su plenitud.

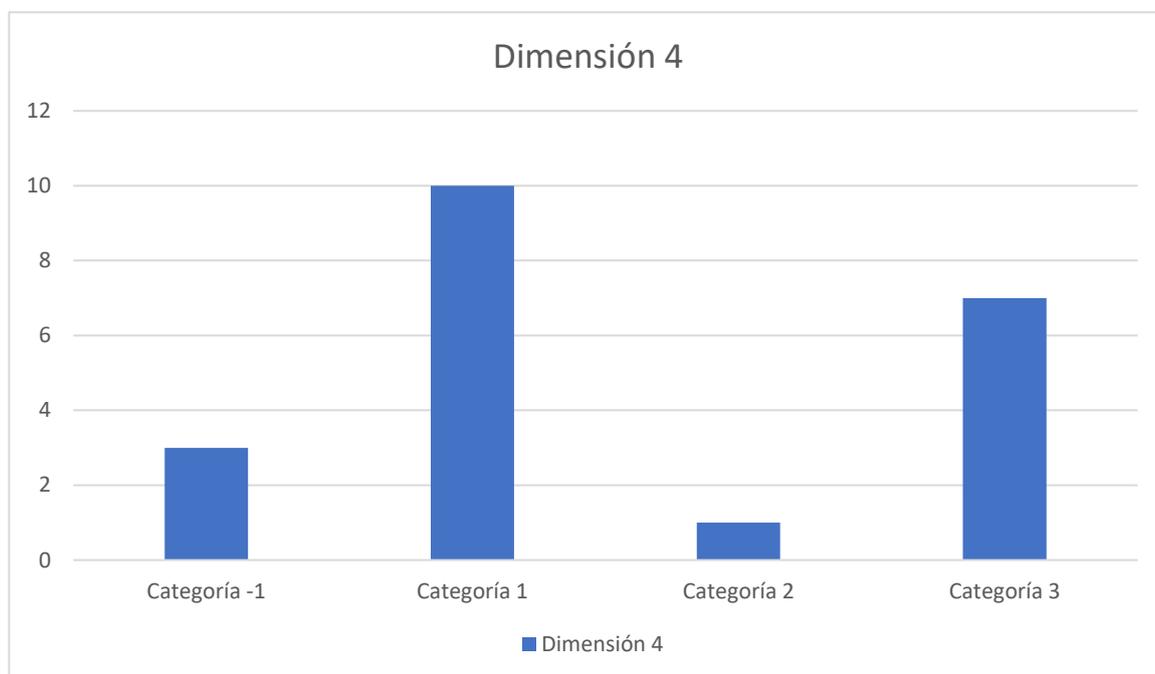
Categoría 3: Demostración de superioridad a través de la propaganda de un país sobre otro

En esta categoría se situarían aquellos que entienden la competición como una demostración de superioridad, pero no con el carácter de supremacía, más propio de épocas anteriores donde primaban valores como el orgullo y la moral, sino con un aspecto mucho más pragmático de utilizarla con fines propagandísticos y de influencia respecto a la opinión pública, siendo una forma de que la población de la potencia rival te vea como algo superior.

Categoría 3	Superioridad como propaganda	7	<p>“Para ganar fama y reputación de las grandes potencias y a la vez una forma de publicitarse y hacerse propaganda para ganar votos y estatus”</p> <p>“Ambos países querían mostrar su supremacía, y eso incluía ser el mejor en aspectos</p>
-------------	------------------------------	---	--

			<p>públicos, para que la gente lo supiese.”</p> <p>“Porque no era solo cuestión de países, sino de ser la mejor y primera potencia en todo, así como también por motivos publicitarios.”</p>
Categoría 2	Humillación del rival	1	<p>“Para humillar al rival en todos los aspectos posibles e ir siempre por delante”</p>
Categoría 1	Demostración de superioridad	10	<p>“Pues el fin era demostrar la superioridad del país en todos los aspectos”</p> <p>“Porque cada potencia quiere buscar el éxito, ser el mejor frente a su enemigo (supremacía) y eso también se traslada al deporte actual, EEUU reparte becas deportivas a los</p> <p>estudiantes que juegan a algún deporte”</p> <p>“Para demostrar quién es el país más fuerte”</p>

1	Categoría -	No responden	3	
---	-------------	--------------	---	--



En base a estos resultados podemos ver como sigue habiendo por parte de gran parte de la clase (Categorías -1, 1 y 2) una falta de abstracción a la hora de entender aspectos más complejos de la dimensión, quedándose en aspectos superficiales, mientras que sí que hay un número relativamente amplio (7 alumnos) que han entendido la importancia que tenía esta competición total desde un punto de vista más complejo.

Dimensión 5: La amenaza nuclear

En esta dimensión, de lo que se trata es de evaluar la tensión por la posibilidad de una guerra nuclear no desde el punto de vista de la mera tensión o posibilidad de guerra sino de tratar la idea de esta amenaza nuclear como algo útil para los propios gobiernos, la utilización del miedo como reafirmante de la conciencia social y con carácter casi propagandístico. Esta dimensión, quizás la más enrevesada de todas por su complejidad y necesidad de abstracción para alcanzarla en su plenitud, ha servido de colofón para el proyecto. Para ello se les preguntó “¿Por qué crees que no estalló una guerra?”

Categoría -1: No entiende la dimensión o no contesta

Únicamente 2 alumnos se sitúan en categoría negativa, 1 que no ha contestado y 1 que contestó algo que no tenía que ver con el carácter que tenía la dimensión.

Categoría 1: El miedo como factor de disuasión

Una gran cantidad de alumnos vieron un aspecto superficial de la dimensión como es el entender que el miedo a la catástrofe nuclear fue lo que evitó que hubiera una guerra nuclear. No llegan a entender la utilización del miedo por parte de las potencias, lo ven desde un punto de vista algo más “inocente” y simple.

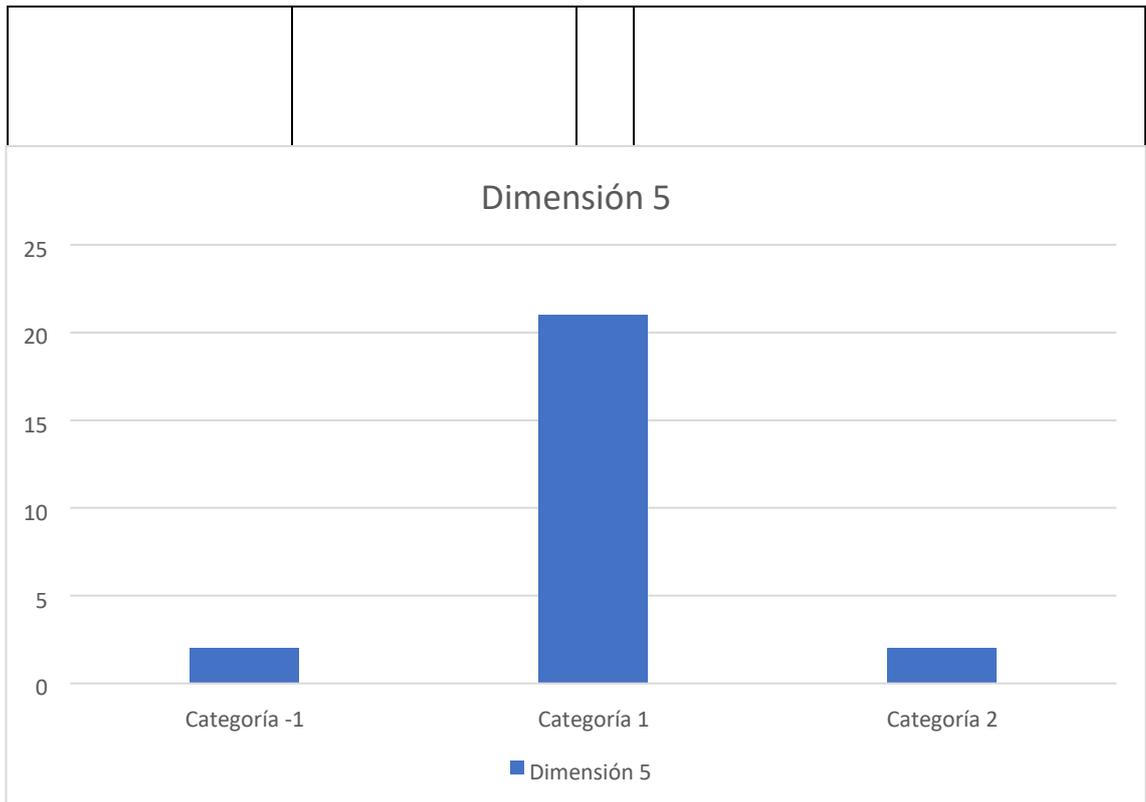
Categoría 2: El miedo como propaganda para mantener alerta a la población

En esta categoría se recoge un matiz diferente, más profundo, de la dimensión estudiada. En ella sí que se le da ese matiz de la utilización del miedo por parte de las potencias, donde se da ya una complejidad mayor a la misma.

1	Categoría - No entiende la dimensión o no contesta	2	“El miedo a la guerra nuclear fue constante y aumentó considerablemente, no solo la tensión EEUU-URSS, sino la tensión mundial ya que esta guerra afectaría a todos los países
---	--	---	--

<p>Categoría 1</p>	<p>El miedo como factor de disuasión</p>	<p>21</p>	<p>“El miedo ayudó a no producir la guerra. No se produjo esta guerra ya que afectaría e involucraría a todo el mundo y además habría tenido consecuencias devastadoras como la radiación, los destrozos en las infraestructuras...”</p> <p>“Casi toda, ya que la guerra nuclear sería devastadora para ambos países y para el resto de países aliados; así como una 3ª Guerra Mundial. No estalló por el miedo a una guerra nuclear y porque nunca hubo un motivo claro para comenzarla.”</p> <p>“Favoreció el miedo ya que creían que tendría consecuencias devastadoras. Redujo el peligro de guerra y fortaleció la paz y la seguridad internacionales.”</p>
<p>Categoría 2</p>	<p>El miedo como propaganda para mantener</p>	<p>2</p>	<p>“Sirve para concienciar a la población. Porque ninguno quería iniciarla, querían que la iniciara el rival”</p> <p>“Así la sociedad se mantenía alerta y continuaba el odio y la propaganda contra el</p>

	alerta a la población		bloque contrario. No estalló porque habría causado una gran cantidad de muertes
--	-----------------------	--	---



En esta dimensión vemos claramente la conclusión a la que nos ha llevado este proyecto, al alumnado le cuesta mucho más captar los matices más abstractos del concepto y acaba captando la versión más sencilla, que no por ello del todo incorrecta, de las dimensiones vistas. De los 25 alumnos que contestaron, 21 lo hicieron según la categoría más superficial, mostrando una cierta comprensión de la dimensión, pero sin llegar a los aspectos más profundos del mismo.

5. Discusión de resultados.

La conclusión principal a la que podemos llegar en base al análisis de los resultados es la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de alcanzar los aspectos más abstractos

de las distintas dimensiones del concepto, especialmente en las dimensiones más profundas del concepto. Como tónica general, los alumnos no buscan un cuestionamiento real y acaban seleccionando la opción más simple y, en apariencia, más lógica según sus conocimientos previos, algo que, siendo una temática que no habían tratado antes, ha dado como resultado una disparidad de opiniones y respuestas con un contenido bastante simple.

La impresión, en base a los análisis de los resultados, es que la apatía de la clase era inmensa y había una indefensión aprendida generalizada que impedía que realmente el alumnado buscara expresar una opinión propia en base a sus conocimientos. Esta pasividad se basa en la propia dinámica que se tenía con la clase por parte de la relación alumno-profesor, con multitud de quejas de los segundos hacia los primeros y una actitud casi de hostilidad. Esto, unido a una escasa motivación por parte de una gran parte del alumnado, fue una de las mayores dificultades a la hora de realizar el proyecto.

Como aspecto reseñable, y siendo totalmente paradójico, los resultados de los alumnos no se corresponden con los conocimientos previos que tienen y se guían únicamente por lo visto en clase a través del debate con las aportaciones del profesor. Esto se analiza como una falta de confianza del propio alumno en sus conocimientos previos, que si bien los expresa de forma oral en algunos debates, no se atreve a plasmarlos en las respuestas escritas a las preguntas.

No obstante, también cabe destacar que esta situación con el paso de las sesiones se fue paliando, habiendo una cada vez mayor participación de los alumnos y un interés notable por mostrar su propia opinión personal cuando haya opción, lo cual se muestra como algo muy positivo ya que permitió ver como realmente habían adquirido un mayor conocimiento de lo que pudiera parecer en un principio.

En base a las dimensiones concretas, vemos como las que más dificultades han causado son aquellas más abstractas y que requerían de un mayor razonamiento al margen del hecho concreto, especialmente la del pánico nuclear y la del ajedrez geopolítico, donde únicamente 2 alumnos en cada una han llegado a un nivel de comprensión alto.

Cabe destacar los buenos resultados que se obtienen en la dimensión 2, la relativa a la propaganda, posiblemente gracias a que es la que se muestra de forma mucho más visual, contando con un debate mucho más fructífero en clase. En esta dimensión 11 alumnos

expresan una comprensión realmente profunda y 8 más una opinión bastante aceptable, entendiendo la propaganda con la importancia que merece en este período.

Como aspectos positivos, es importante valorar que la gran mayoría del alumnado en todas las dimensiones ha comprendido las categorías habiendo un escaso número que no haya mostrado comprensión de las distintas dimensiones.

- La dimensión 1 el 91%
- La dimensión 2 el 96%,
- La dimensión 3 el 74%
- La dimensión 4 el 86%
- La dimensión 5 el 92%

En base a esto, vemos como la dimensión más compleja para el alumnado ha sido la del ajedrez geopolítico, esto se interpreta debido a que exigía un esfuerzo de abstracción e introducía a los conflictos militares unos aspectos que no habían visto los alumnos, teniendo muchas más dificultades para escapar de la idea de que los conflictos se producen por hechos aislados (como puede ser el caso de las armas nucleares).

Los resultados abogan que, si bien los alumnos adquieren unos conocimientos superficiales de las dimensiones, les cuesta más adquirir conocimientos profundos en gran parte por la falta de experiencia en el aprendizaje por conceptos, no entendiendo la división en dimensiones ni habiendo adquirido la capacidad de abstracción que este tipo de aprendizaje fomenta. No obstante, al ser un alumnado en un tramo de edad más avanzado y con el desarrollo cognitivo que ello implica, la experiencia ha salido bien, habiendo únicamente 2 alumnos que tuvieran conocimientos previos al respecto.

En este sentido, cabría destacar que la imposibilidad de realizar el proyecto con cursos inferiores, ha impedido realizar un análisis comparativo con etapas inferiores. De todas maneras, el aprendizaje por conceptos se desarrolla mediante su utilización (aprender a aprender) y seguro que si se utilizara en etapas anteriores de forma continuada permitiría una mejoría en los resultados.

Es un aspecto general el no haber entendido el tiempo histórico en el que se desarrolla, recurriendo al anacronismo de relacionar los aspectos conceptuales de un elemento como la “paz armada”, elemento característico de un período reciente, de posguerra tras la segunda guerra mundial, con aquellos conceptos como el “imperialismo” que se da en el siglo XIX o las guerras puramente decimonónicas, que se corresponden con una realidad totalmente distinta y con motivaciones muy diferentes. Esto se interpreta como que el alumno lo relaciona con sus conocimientos previos y, al no haber tenido conocimientos previos sobre el período concreto de la Guerra Fría, inevitablemente le buscan un razonamiento lógico en base a lo que conocían con anterioridad, siendo lo más parecido el período del imperialismo decimonónico.

Viendo la actitud de los alumnos, valoro que probablemente habría sido más provechoso recurrir más a menudo a elementos audiovisuales e icónicos, se han mostrado mucho más provechosos a la hora de que los alumnos capten las dimensiones y muestren sus conocimientos previos. Especialmente útil resulta las referencias a elementos de la cultura que les son más cercanos, como pueden ser las películas históricas modernas acerca de eventos de este período, ya que les son mucho más interesantes que las fuentes directas y que les pueden servir para profundizar en las dimensiones. La utilización de referencias a estas películas fue una herramienta muy útil para captar la atención de los alumnos en los momentos en que se encontraban con un nivel de atención mucho menor.

6. Conclusiones.

A mi modo de ver y en base a la experiencia, creo que ha sido algo realmente útil en las propias dinámicas de clase y que, si se hiciera de forma continuada a lo largo de la vida escolar de los alumnos podría aportar resultados mucho más fructíferos. En lo que respecta a esta experiencia concreta se ha conseguido fomentar en unos alumnos caracterizados por su pasividad y su indefensión aprendida una mayor actividad en el aula, expresando sus propias opiniones acerca de distintos eventos históricos, fomentando una actitud crítica hacia la información que es uno de los grandes objetivos de la enseñanza, especialmente en las ciencias sociales.

La investigación se ha visto en parte adulterada por la escasísima motivación de los alumnos, algo que se palió en gran parte en las sesiones posteriores a las que llevaron a cabo

esta investigación y que interpreto que fue, en gran medida, a la motivación que supo la realización de este proyecto de innovación, algo que no se refleja en los resultados como tal en el mismo pero que, viendo la actitud de los propios alumnos sí que se puede apreciar.

Se valora que los resultados, al haberse dado en un grupo que no había tratado nunca el tema de la Guerra Fría, son bastante positivos aunque no hayan alcanzado una comprensión completa de las dimensiones y qué, probablemente, aún habrían sido mejores si se hubiera tenido un mayor tiempo para dedicar al proyecto o un bagaje previo con los alumnos que permitiera realizar una actividad más ajustada a las propias características del grupo y a sus propias inquietudes, como por ejemplo fue el caso del cine histórico, que interesaba a una gran parte de la clase.

En definitiva, el proyecto sirvió para aumentar la motivación en un grupo con claros síntomas de apatía y permitió explorar un concepto nuevo para ellos en base a sus propias conclusiones, sirviendo además como una primera toma de contacto con la Unidad Didáctica de la Guerra Fría que se desarrolló las semanas siguientes.

7. Anexos

Anexo 1: Imágenes y textos de la dimensión 1 por orden de aparición en el proyecto.



Imagen 1. *Harry Truman, presidente de los EEUU y Iosif Stalin, líder de la URSS, peleando con palillos sobre las ruinas de Berlín*

Texto 1 “Uno de dichos modos de vida se basa en la voluntad de la mayoría y se distingue por la existencia de instituciones libres, un gobierno representativo, elecciones

limpias, garantías a la libertad individual, libertad de palabra y religión y el derecho a vivir sin opresión política.

El otro se basa en la voluntad de una minoría impuesta mediante la fuerza a la mayoría. Descansa en el terror y la opresión, en una prensa y radio controladas, en elecciones fraudulentas y en la supresión de las libertades individuales.” **Discurso del presidente Truman ante el Congreso de EE.UU. Washington, 12 de marzo de 1947.**

Texto 2. “El resultado principal de la segunda guerra mundial fue la derrota militar de Alemania y del Japón, los dos países más militaristas y agresivos del capitalismo. Los elementos reaccionarios e imperialistas del mundo entero, y particularmente de Inglaterra, de los Estados Unidos y de Francia, habían depositado ciertas esperanzas en Alemania y en el Japón (...)

En consecuencia, el sistema capitalista mundial, en su conjunto, ha sufrido nuevamente un duro revés (...) el resultado de la última contienda, con el aplastamiento del fascismo, con la pérdida de las posiciones mundiales del capitalismo y con el robustecimiento del movimiento antifascista, ha sido la separación del sistema capitalista de toda una serie de países de la Europa central y sudoriental” **Andrei Jdanov: Discurso en la sesión inaugural de la Kominform. Polonia, 22 de septiembre de 1947.**



Imagen II. *Los 2 bloques separados por el “telón de acero”*

Texto 3: “Tened cuidado, os digo, es posible que apenas quede tiempo (...) Desde Stettin, en el Báltico, a Trieste, en el Adriático, ha caído sobre el continente un telón de

acero. Tras él se encuentran todas las capitales de los antiguos Estados de Europa central y oriental.” **Discurso de Winston Churchill en Fulton, 5 de marzo de 1946**

Texto 4: “Churchill está tomando ahora el camino de los belicistas, y en este Churchill no está solo. Él tiene amigos no sólo en Gran Bretaña, sino también en Estados Unidos, (...) si él y sus amigos van a lograr organizar una nueva campaña armada contra la Europa oriental tras la Segunda Guerra Mundial (...) podemos afirmar con entera confianza que serán aplastados como lo fue ron hace veintisiete años.” **Discurso de Stalin en respuesta a Churchill el 13 de marzo de 1946**



Imagen III. *Caricatura acerca del papel de la ONU en la Guerra Fría ante la rivalidad de los bloques*

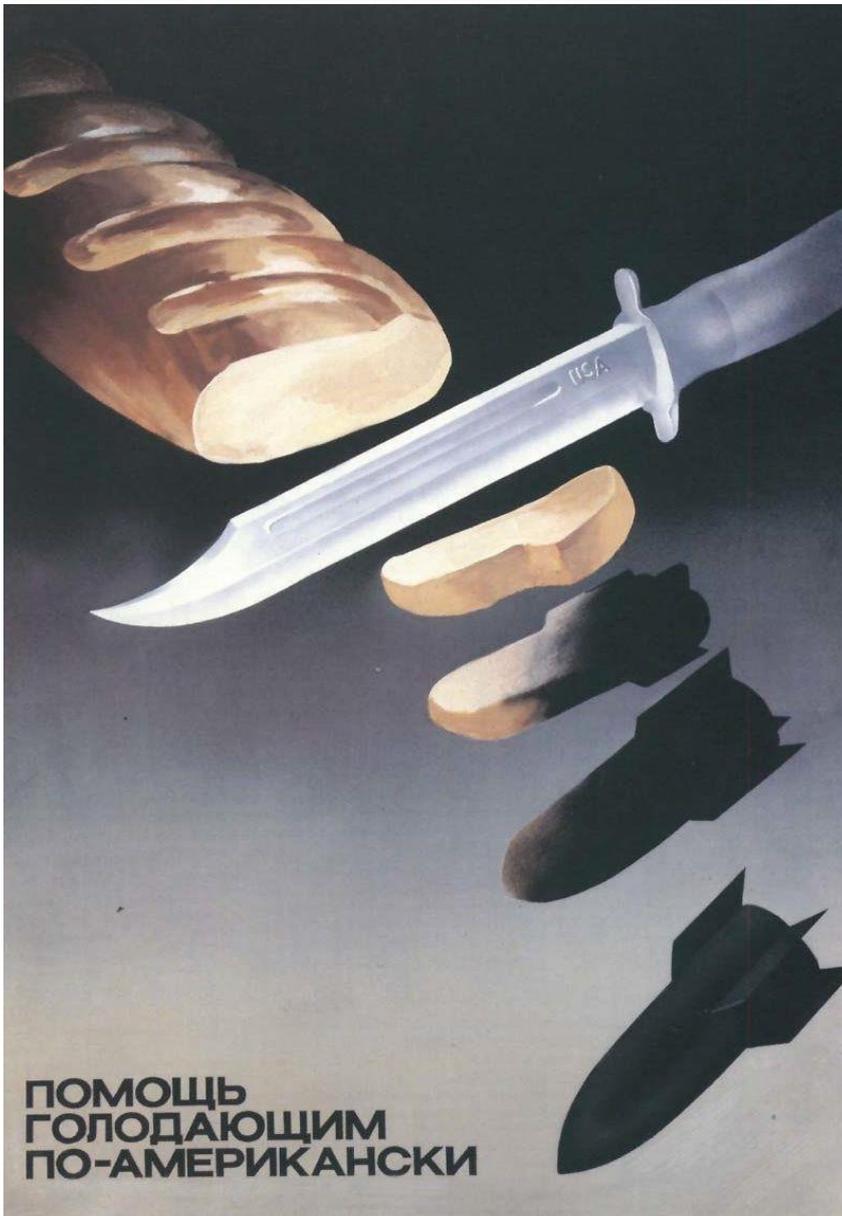
Anexo 2: Imágenes de la dimensión 2 acerca de la propaganda

Propaganda soviética:



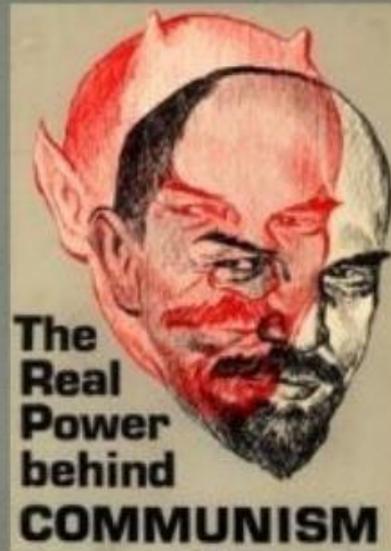
**ОТЧИЗНА! ПРОГРЕССА И МИРА ЗВЕЗДУ
ТЫ ПЕРВОЙ ЗАЖГЛА НАД ЗЕМЛЕЮ.
СЛАВА НАУКЕ, СЛАВА ТРУДУ!
СЛАВА СОВЕТСКОМУ СТРОЮ!**



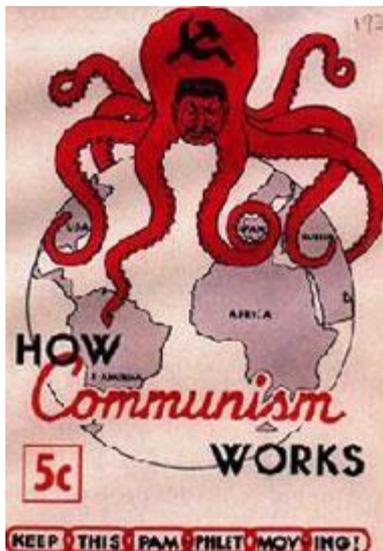


Propaganda estadounidense:

GUERRA FRÍA
Estados Unidos - 1947.



La propaganda estadounidense buscaba generar una mala imagen del comunismo para crear conciencias anticomunistas.





Vídeo de Ronald Reagan contando chistes:
<https://www.youtube.com/watch?v=fJZ9dWURx-A>

Anexo 3: Textos e imágenes correspondientes a la dimensión 3 por orden de aparición en el proyecto

Texto 5: “La delegación de los Estados Unidos de América firma el presente Tratado en la inteligencia de que su reconocimiento del efecto de la agresión y ataque armado y su acuerdo con referencia a ello en el artículo cuarto, párrafo primero, se aplican sola mente a la agresión comunista; pero afirma que, en caso de otra agresión y ataque armado, consultará bajo las disposiciones del artículo cuarto, párrafo segundo.” **Nota de la delegación estadounidense tras la firma del Tratado de Defensa Colectiva del Sureste de Asia (SEATO). Manila, 8 de septiembre de 1954**



Imagen 3. Mapa de la Guerra de Corea, primer conflicto bélico importante tras la II



Imagen 4. *Imagen satírica de la Operación Cóndor llevada a cabo en América Latina, que supuso la sustitución de un gran número de gobiernos por dictaduras militares afines a Estados Unidos*

Texto 3. “Nuestra intención ha sido, y sigue siendo, ayudar a Cuba. Y nadie puede negar el carácter humano de nuestros motivos, que no son otros que hacer posible que Cuba viva en paz y que se desarrolle de acuerdo con los deseos de sus pueblos. Usted desea mantener la seguridad de su país. Esto es comprensible, pero Cuba aspira a lo mismo. Todos los países desean mantener su propia seguridad.

¿De qué forma podemos nosotros, la Unión Soviética, nuestro Gobierno, valorar las acciones de ustedes, concretamente el hecho de que hayan ustedes rodeado con bases militares a la Unión Soviética y a nuestros aliados, estableciendo en ellas arsenales de proyectiles?” **Carta de Krushev a Kennedy con motivo de la crisis de los misiles de Cuba (26/10/1962)**



Imagen 5. *Caricatura de la crisis de los misiles representada como un pulso entre Krushev y Kennedy sentados sobre dos bombas nucleares*

Texto 4. “Si usted da a sus representantes concretas instrucciones, no existe razón por la cual no seamos capaces de completar estos acuerdos y anunciarlos al mundo dentro de un par de días. El efecto de tal acuerdo sobre la tensión mundial nos permitirá continuar trabajando hacia un acuerdo general referente a «otros armamentos» como propone usted en su segunda carta que ha hecho pública. Me gustaría señalar de nuevo que los Estados Unidos están interesados en reducir las tensiones y detener la carrera de armamentos. Y esta carta significa que usted está dispuesto a discutir una tregua que afecta a la OTAN y al Pacto de Varsovia, nosotros estamos dispuestos a considerar con nuestros aliados cualquier propuesta o propuestas convenientes.” **Carta de Kennedy a Krushev con motivo de la crisis de los misiles de Cuba (28/10/1962)**

Anexo 4: Gráficos correspondientes a la dimensión 4 por orden de aparición en el proyecto

Armamentos

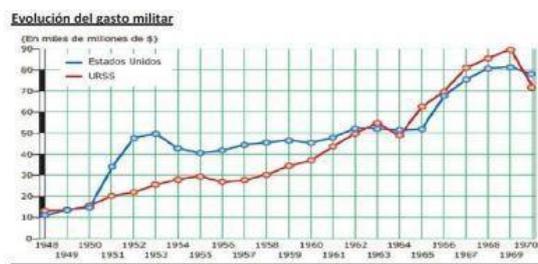


Imagen 7: *Gráfico de la evolución del gasto militar*

Espacio



Imagen 8: Gráfico del número de satélites en órbita, una muestra de la carrera espacial entre ambas potencias.

Deportes

La Guerra Fría deportiva

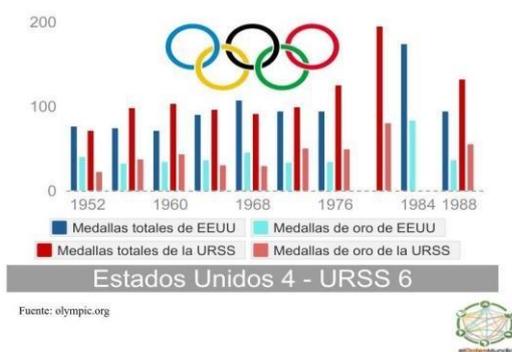


Imagen 9: Gráfico con los resultados en las distintas olimpiadas durante la Guerra Fría

Anexo 5: Gráficos y textos correspondientes a la dimensión 5 por orden de aparición en el proyecto

Texto 4: “Los Estados Unidos de América y la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (...) Partiendo de la premisa de que una guerra nuclear tendría consecuencias devastadoras para el conjunto de la humanidad (...) Declaran su intención de llegar en la fecha lo más inmediata posible a la detención de la carrera de las armas nucleares, y a tomar las medidas eficaces con vistas a la reducción de armas estratégicas, del desarme nuclear y del desarme general y completo.” **Tratado “SALT I” para el desarme nuclear, Moscú (1972)**

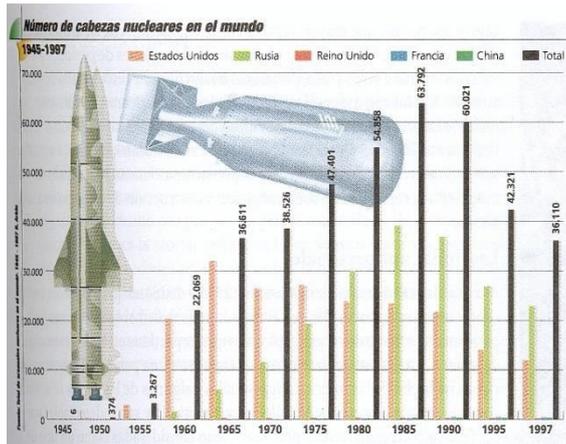


Imagen 6. *Gráfico sobre la evolución del armamento nuclear entre las distintas potencias a lo largo del tiempo*

Texto 5: “Los Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (...) conscientes de que la guerra nuclear tendría consecuencias devastadoras para la Humanidad (...) ayudarán a reducir el peligro de guerra y a fortalecer la paz y la seguridad internacionales. (...) De acuerdo a las disposiciones de este Tratado (...) cada una de las partes deberá eliminar sus misiles de alcance intermedio y menor.” **Tratado entre EEUU y la URSS sobre eliminación de misiles de alcance corto e intermedio (1987)**