

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS



Trabajo Final de Máster

La Historia a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

History through Project Based Learning (PBL)

Especialidad: Geografía e Historia

Curso académico: 2018/2019

Convocatoria: Junio

Autora: D^a. Leire Galindo Beraza

Director: D. Manuel José López Martínez

RESUMEN: Han pasado más de cien años desde que una serie de pedagogos y psiquiatras presentaran los fundamentos para una *Nueva Escuela*. Sin embargo, cuando nos acercamos a las aulas de Secundaria, encontramos que la metodología tradicional sigue siendo hegemónica. El objetivo de este TFM es realizar una propuesta de innovación docente que sustituya esta *vieja* metodología por una *nueva*, más activa, que se adapte a las necesidades actuales de la sociedad en el contexto de la globalización y sobreinformación en el que nos encontramos. En primer lugar, indagamos en los fundamentos teóricos que sustentan cómo se continúa enseñando y aprendiendo Historia en las aulas, para después adentrarnos en los orígenes de las metodologías de aprendizaje activo y significativo, en concreto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), explicando sus características y fases de elaboración. En segundo lugar, exponemos la propuesta de innovación docente siguiendo esta metodología, aplicada en un contexto real, un aula de primero de Bachillerato, detallando la secuenciación de una unidad didáctica sobre el tema de la Descolonización. Por último, analizamos los resultados de dicha aplicación para reflexionar sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

PALABRAS CLAVE: Metodología tradicional, Aprendizaje activo, ABP, Ciencias Sociales.

ABSTRACT: It has been more than a hundred years since a series of educators and psychiatrists presented the basis for a New School. Nevertheless, when we approach the current classrooms, predominantly, we find the maintenance of the traditional method. The aim of this Final Project of Master is to make a teaching innovation proposal that replaces this old method with a more active new method, one that adapts to the current needs of society, in the context of globalization and over information in which we find ourselves. In the first place, we investigate the theoretical foundations that sustain how we continue to teach and to learn History in classrooms, and then refer to the origins of active and meaningful learning methodologies and explain the characteristics and phases of the one we propose to apply, the Project-based learning (PBL). Secondly, we present the teaching innovation proposal around this method, applied in a real context of a school and detailing all the sections of its Teaching Unit. Finally, we analyse the results of this application to reflect on the teaching tasks.

KEY WORDS: Traditional method, Active Learning, PBL, Social Sciences.

Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Justificación	4
2. Fundamentos teóricos	6
2.1. Cómo se enseña Historia hoy.....	6
2.2. Antecedentes e inicios del enfoque ABP	11
2.3. ¿Qué es el ABP?	13
3. Propuesta.....	16
4.1. Legislación.....	16
4.2. Contexto.....	17
4.2.1. <i>El centro</i>	18
4.2.2. <i>El tutor profesional</i>	19
4.2.3. <i>El grupo-clase</i>	21
4.2.4. <i>Experiencia previa: primeras aproximaciones al contexto del aula</i>	24
4.3. Finalidades	26
4.4. Competencias.....	27
4.5. Objetivos.....	29
4.5.1. <i>Objetivos generales</i>	29
4.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	30
4.6. Metodología	30
4.7. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	32
4.8. Secuenciación y actividades	34
4.9. Evaluación	37
6. Resultados	38
6.1. Aplicación de la propuesta y resultados	39
6.2. Reflexión práctica docente.....	40
7. Conclusiones	42
8. Bibliografía	43
9. Anexos	47
9.1. Anexo 1: Cuadro comparativo de modelos didácticos	48
9.2. Anexo 2: Situación geográfica I.E.S. Alhambilla	49
9.3. Anexo 3: Cuadro de secuenciación de las sesiones y actividades.....	50
9.4. Anexo 4: Cuestionario de preevaluación.....	51
9.5. Anexo 5: Kahoot: Concepto y causas de la Descolonización	53
9.6. Anexo 6: Rúbrica de evaluación de los artículos periodísticos.....	55
9.7. Anexo 7: Cuestionario de post-evaluación.....	56
9.8. Anexo 8: Mapa conceptual: el tiempo histórico.....	58

1. Introducción

Merchán Iglesias (2009), profesor de la Universidad de Sevilla, señalaba en un artículo de la *Revista Iberoamericana de Educación* que es frecuente que los trabajos que provienen del campo de la Didáctica y de la Pedagogía estén dominados por un sesgo valorativo y propositivo, siendo secundaria la indagación de las prácticas docentes dentro del aula. Esta última circunstancia resulta imprescindible para conocer cuál es el papel que ocupa la escuela en la formación de los jóvenes y qué conocimientos se transmiten, ~~ete.~~ porque no son exactamente los que se dictaminan ni desde la legislación actual ni desde los discursos pedagógicos de la academia.

Es en este sentido en el que he querido dirigir mi trabajo, que pretende ser una pequeña aportación de mejora de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en las aulas de un instituto de Secundaria. Combino, de manera lo más dialéctica posible, es decir, sin barreras estructurales, la valoración abstracta del actual sistema y método educativo tradicional y la proposición teórica de una forma de entender la metodología para una nueva escuela. A partir de la inmersión, del estudio y la valoración crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula real de 1º de Bachillerato en la fase de las prácticas externas, se presenta una propuesta didáctica que puede contribuir a la renovación de la metodología predominante en los centros educativos formales de Secundaria.

1.1. Justificación

El sistema educativo, tal y como ha llegado hasta nuestros días, es heredero del modelo educativo de los Estados-Nación del s. XIX. Un modelo que pretendía responder a las necesidades de educación y conocimiento existentes en aquel momento, vinculadas a la burguesía como sector social emergente después de la Revolución Francesa. Época en donde, como sostiene Pérez Gómez (2013), para la mayoría social la escuela era la única puerta de acceso al *oasis* de la información y el conocimiento. De esta forma, la escuela era una respuesta educativa a una demanda de la élite de determinado momento histórico, que, posteriormente, se extiende a toda la sociedad en la segunda mitad del siglo XX sin cambiar su formato inicial. Pero, mientras que para aquella élite burguesa era un complemento a las bases-modelos culturales que ya poseían en su familia, actualmente, la gran mayoría del alumnado no nace en familias burguesas con acceso a un gran capital cultural (Estepa Giménez, 2017: 12), motivo por el cual ese carácter complementario de la escuela ha quedado caduco para las actuales necesidades sociales. Como apunta Pérez

Gómez (2013), esta caducidad se refleja en el fracaso de la escuela con respecto a su función “compensatoria” en el ámbito cultural, no sufriendo lo suficiente la desigual herencia cultural que porta el alumnado desde la familia.

Sin embargo, hoy podría decirse que la información ya no está solamente a la altura de unos pocos pudientes, porque la sociedad democrática ha proporcionado herramientas y medios que facilitan el acceso al conocimiento a *golpe de clic*. Los adolescentes de la educación obligatoria no se encuentran con la falta de información como dificultad en el camino hacia el conocimiento, sino al contrario, se ven tan bombardeados de información que el conocimiento y la sabiduría se vuelven superficiales. Encontrándonos con una contradicción nunca vista hasta nuestros días, pues nos situamos en la era de la información y la comunicación, seguimos siendo incultos en el sentido más humanístico de la palabra, sin acceder a la sabiduría (Pérez Gómez, 2013). Esto se ha visto reflejado en un descenso de la atención, motivación e interés del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández Naranjo, 2015: 39). Además, en la época posmoderna del capitalismo en la que nos encontramos, donde las creencias y las determinaciones son cada vez más líquidas, el alumnado tiene cada vez más información, menos límites y un mayor déficit de socialización producto del decaimiento de la familia patriarcal, donde antes reposaba el peso de la educación —mientras que, como hemos dicho, la escuela cumplía un papel formador, al menos teóricamente— (Bauman, 2011: 119).

Por ello, porque la accesibilidad a la información —que no al conocimiento—, los ritmos sociales y la forma de socialización han cambiado, el papel que deben cumplir discentes y docentes también ha de orientarse en la misma dirección. Las transformaciones y movimientos sociales, la era de la tecnología y la globalización, imprimen una necesidad de cambio en la educación (Alonso Sánchez, 2018). Es necesario que, en ese contexto, a partir de una obligada reflexión epistemológica sobre los contenidos sociales, los docentes recapitemos, por un lado, sobre cuál es la metodología existente y cuál sería la necesaria en estos nuevos escenarios para incrementar la calidad de los aprendizajes; y por otro, cuál sería la práctica docente y cómo debería ser. Por tanto, el problema educativo que planteamos en este TFM dentro del Máster en Profesorado de Educación Secundaria nos invita a pensar en cómo mejorar el aprendizaje de los contenidos históricos en Secundaria y Bachillerato mediante la utilización de las metodologías activas.

Así pues, hoy, el papel del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no puede ser el de mero transmisor de información. Tiene que ocupar una posición más cercana a la de guía y orientador del proceso de aprendizaje, para fomentar la autonomía del discente en su investigación, creación y difusión de conocimiento. La educación formal debe tener por objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Estepa Giménez, 2017: 32). En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (en lo sucesivo, ABP) se nos presenta como una metodología que puede ayudar a solventar algunas de las limitaciones con las que cuenta el modelo escolar actual, al ser una metodología de aprendizaje activo que podríamos incluir dentro del modelo educativo constructivista. Como se sabe, esta metodología no es novedosa ya que inicia su andadura a principios del siglo XX con John Dewey y posteriormente con William Heard Kilpatrick (Torrego y Méndez: 2018).

De esta forma, el trabajo por proyectos o el ABP propone cambios significativos en la cultura escolar: desarrollar la cultura cooperativa entre el profesorado, entre alumnado, así como entre profesores-alumnos; favorecer a la democratización de la relación profesor-alumno; ralentizar la enseñanza; conectar el conocimiento escolar con el entorno y la actualidad; y favorecer la interconexión del conocimiento (López de Sosoaga, 2015: 400- 403). Además, como señalan Torrego y Méndez (2018: 1) esta propuesta “cuenta con más de cien años de historia” apareciendo vinculada “a la crítica de la enseñanza tradicional y a la unión de la educación con la transformación social”.

2. Fundamentos teóricos

Antes de exponer nuestra propuesta didáctica de metodología activa, repasamos en primer lugar, los fundamentos teóricos de la escuela que encontramos hoy y por dónde transcurre la enseñanza de la Historia, así como sus características y consecuencias; para después, en segundo lugar, buscar los orígenes teóricos de la metodología activa que propongo; y, por último, plantear cuales son los fundamentos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), desde su definición hasta sus fases.

2.1. Cómo se enseña Historia hoy

Como hemos dicho, la escuela continúa manteniendo, hegemónicamente, la funcionalidad, los objetivos, las finalidades y las metodologías que se idearon allá por el siglo XIX, lo que Raimundo Cuesta llama *código disciplinar* (Rozada, 1998: 476). ¿En

qué se materializa esta idea conservadora de la escuela? Según Tonucci (1990), esta continúa siendo transmisiva, es decir, lo que hemos denominado como tradicional, a través de tres supuestos: a) el alumno no conoce y viene para aprender, b) el profesor conoce y viene a enseñar a quien no sabe y c) la inteligencia es un vacío que se rellena progresivamente con conocimientos. Se ha modernizado únicamente en sus aspectos más externos (véase ilustración 1, página 8): fomentar la creatividad, el protagonismo y la actividad del alumno sin enseñarle a investigar; abrirse a los estudiantes sin cambiar el contenido, etc. Sigue siendo un modelo obsesionado por el contenido, en su sentido enciclopédico y acumulativo, es decir, el conocimiento escolar entendido como una selección divulgativa, *light*, del conocimiento científico; y la evaluación sería la medición de los conocimientos acumulados en un recipiente vacío (Estepa Giménez, 2017: 14). En palabras de Raimundo Cuesta (1998), sería esa “Historia sin pedagogía” de la secundaria, en comparación con la “Historia con pedagogía” de la primaria. De tal forma que el sistema educativo se mantiene en ese inestable equilibrio entre modernidad y tradición que nos permite constatar la crisis de dicho modelo “sin pedagogía” (Rozada, 1998: 477). Esta escuela es claramente *magistrocéntrica*, porque se basa en un discurso incuestionable impuesto en una sola dirección: por parte del docente o del libro de texto hacia el alumnado. Por lo que la visión de la historia era incuestionable y terminada, y la educación se basaba en la repetición y por la ausencia de cualquier actividad o material que acercase al alumnado al método de análisis de las ciencias sociales (Sallés Tenas, 2010: 5).

Como Pagès sostiene (2001: 269 - 270), los problemas de selección de contenido y finalidades no son únicamente producto de un debate pedagógico, si no que está, y siempre lo ha estado, condicionado por las influencias políticas que presionan para que se dé prioridad a sus propios propósitos educativos. En este sentido, y teniendo en cuenta los debates actuales sobre la enseñanza de la Historia, como señalan Miralles y Gómez (2018: 8-9): “Estos debates (...) tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los estados liberales. Estos dos tipos de lógica, como nos recuerdan Carretero, Rosa y

González (2006), responden a la racionalidad crítica de la ilustración (...) y a la emotividad identitaria del Romanticismo (...).”.



Ilustración 1 (Estepa Giménez, 2017)

Por lo tanto, estos problemas arrancan sobre la realidad social y política en la que se enseñan esos contenidos, es decir, sobre un contexto histórico y social. Veamos entonces cómo la metodología tradicional ha llegado hasta nuestros días en el sistema educativo español. La escuela tradicional sufrió un fuerte impulso durante la Dictadura franquista y, aunque durante la Transición se intentó renovar el sistema educativo integrando las propuestas innovadoras, en las últimas décadas hemos visto un reforzamiento de este paradigma tradicional, por la socialización general de una idea neoconservadora de las finalidades educativas (López Facal, 2004: 96). La Ley General de Educación de 1970 se caracterizó por la masificación de los distintos niveles educativos y su sometimiento a la lógica y formas de la racionalidad instrumental, es decir, a un modo educativo tecnocrático de masas. A partir de la década de los ochenta entramos en la “oficialización y normalización” de las innovaciones integradas espontáneamente durante el periodo de los años setenta. Esta “oficialización y normalización” se refiere a su burocratización, en su adaptación a ese modelo tecnocrático a través de la separación especializada de disciplinas, el reforzamiento de la enseñanza de conceptos históricos propios de su cientificidad y la complejización del currículo en

su sentido burocrático (Rozada, 1998: 477 - 478). A principios de los noventa, la LOGSE democratizó, según Pagès Blanch (2001: 264), el currículo escolar permitiendo un mayor peso del papel del profesorado en la mediación de los contenidos hacia la realidad concreta del aula. En cambio, desde mediados de los noventa, con la llegada de la política conservadora al poder, es cuando viene sosteniéndose de forma más constante este refuerzo, sobre todo, apoyado por intelectuales neoliberales, el integrista católico y las clases medias y profesionales que tienen una concepción meritocrática de la educación. Política que se materializó en la generalización de la opinión de que es necesario “centralizar” el currículo a causa del exceso de libertad docente, el peligro de los nacionalismos periféricos y la globalización (Pagès Blanch, 2001: 272 – 273). A pesar de las críticas de los intelectuales progresistas que señalaban el papel de esa escuela como reproductora de las condiciones sociales y políticas dadas, los resultados han sido escasos por el peso de las rutinas y mecanismos de poder impuestos por la administración (López Facal, 2004: 96).

Respecto a los estudiantes, y creemos como producto de esta perspectiva tradicional, en múltiples estudios se ha comprobado que estos únicamente atribuyen una utilidad de culturización al estudio de la Historia, no sirviendo a la sociedad para algo más que aprender del pasado o saber qué ocurrió. Algunos alumnos sí señalan que debe ayudar a comprender el presente, aunque no se observa el importante matiz de que ayude a la construcción o a la transformación de este (Estepa Giménez, 2017: 22).

Centrándonos en el qué se enseña, es decir, en el contenido, la mayoría de los docentes se focaliza en aquellos contenidos conceptuales, a través de dos capacidades cognitivas: el recuerdo de hechos y el recuerdo de conceptos. Sin embargo, queda en un segundo plano tanto la aplicación de esos hechos, conceptos o procedimientos, como su valoración. Además, la pervivencia, incluso el auge, de la utilización de los libros de texto por parte de los docentes no es sino un ejemplo más de la pervivencia de este método tradicional (Rozada, 1998: 479). Estos contenidos, además, se enseñan a través de una metodología expositiva: el profesor explica o los alumnos leen y el profesor aclara, se subrayan los contenidos más importantes, el alumno realiza actividades del libro de forma más o menos mecánica, y, por último, el alumno memoriza para superar el examen (Miralles, 2009: 262). Los contenidos conceptuales, divulgación de conocimiento científico histórico, serían, entonces, el aspecto principal de esta enseñanza, pero tendría su contraparte, inseparable según esta misma concepción de la enseñanza, en los

contenidos actitudinales resultado de la violencia simbólica que ejerce el sistema educativo: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia (Merchán, 2009: 7).

Si nos preguntamos el porqué del mantenimiento de esta situación en el sistema educativo, caben, principalmente, dos respuestas: aquella que alude a la incapacidad de los poderes políticos para realizar una reforma estable desde el acuerdo de expertos que adapte el actual sistema educativo a las necesidades sociales posmodernas; o quienes rechazan que se trate de un anacronismo y lo explican desde el papel socializador, mediante la violencia simbólica, que tiene el sistema educativo en la sociedad capitalista actual, como argumenta Cuesta (Rozada, 1998: 479). En este sentido, este último autor señala que encontraríamos dos tipos de respuestas progresistas a la actual crisis educativa: por un lado, quienes abogan por mantener el debate democrático y centran su atención en la creación de materiales didácticos que retomen el papel sociológico y cívico de la Historia; y, por otro lado, quienes centran su atención en deconstruir el *código disciplinar*, ya sea tradicional o tecnocrático, repensando antes el papel y actitud del propio profesor y del resto de actores, sin alejarse de la producción de materiales, pero situando el epicentro de la transformación en esa línea de investigación (Rozada, 1998: 480).

En definitiva, como dice Pérez Gómez (2013), estamos en un dispositivo escolar que se generó a finales del siglo XIX para cumplir unos retos de aquella época que nada tienen que ver con los retos de la época actual. Mientras que, actualmente, vivimos en un *tsunami de información* que rodea al alumnado por todas partes, por lo que debemos plantear otro dispositivo escolar que le ayude a construir su personalidad. De esta forma, y siguiendo a Pérez Gómez (2013), la escuela hoy transmite perfectamente la capacidad de reproducción de conceptos y de hechos, pero no ha conseguido asimilar la transmisión de pensamiento aplicado, crítico, creativo y el desarrollo sensato de las emociones, actitudes, y valores.

Somos conscientes de que en el TFM, se pueden mostrar, como señalan Rivero y Molina (2018: 65), si el estudiante “ha comprendido cuáles son los rudimentos básicos de la investigación educativa, si han llegado a conocer cuáles son las principales innovaciones didácticas que se están aplicando en las aulas para enseñar geografía e historia, y sobre todo, si han llegado a plantearse algo tan básico (...) como es para qué sirve que alguien de doce o quince años aprenda contenidos de historia”. En el título de este TFM hemos pretendido recoger estos tres aspectos básicos de investigación, innovación y formación de la ciudadanía.

Para finalizar este apartado, el planteamiento que se puede comprobar en nuestra propuesta de intervención didáctica coincide con la de Gómez, Ortuño y Miralles (2018: 67), al señalar estos investigadores que: “Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumnado descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices.” En esa línea argumental, pensamos que “El docente tiene que generar un equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes, lo que conduce a que cualquier tipo de prueba o evaluación deba evitar someter al alumno a un mero ejercicio memorístico, que entraría en contradicción con esta renovación metodológica.”

2.2. Antecedentes e inicios del enfoque ABP

Los antecedentes se remontan a finales del siglo XIX y principios del XX, con la creación de la “Escuela Nueva”, que pretendía romper con la escuela tradicional que no tenía en cuenta al sujeto que aprende, planteada por John Dewey. Siguiendo la estela de este autor, William Heard Kilpatrick elaboró otras investigaciones dotando de bases al “método por proyectos”, concretamente en su obra centenaria titulada *The Project Method*. Ambos abogaban por que el conocimiento tenía que ser producto de la experiencia del educando y que debía tener como objetivo la transformación de la sociedad (López de Sosoaga, 2015: 398). Kilpatrick proponía dividir los tipos de proyectos según su finalidad: si su finalidad es la elaboración de un producto final, si es conocer un tema y disfrutar de la experiencia, si es mejorar una técnica o habilidad, o si es para resolver un problema desafiante para el protagonista (Calle, 2015: 8 - 9).

Justo en este mismo periodo nacía la teoría psicológica del constructivismo, de la mano de Jean Piaget que, junto a otras como el humanismo de Maslow, transformarían el modelo educativo promoviendo el surgimiento de esas nuevas “pedagogías activas” (Orts, 2012: 13). Algunos autores sitúan el ABP como una metodología que se asienta en la base psicológica de estas teorías: el humanismo de Carl Rogers y Abraham Maslow, la teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan, el constructivismo de Piaget, las aportaciones de la teoría de Vigotsky y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Orts, Luz y Falgàs, 2012: 19 – 25). De tal forma que la metodología ABP impulsa la tendencia humana hacia la autorrealización al promover la experiencia propia del alumnado, su libre pensamiento y la búsqueda propia de soluciones (Alonso Sánchez, 2018: 11). Además, como expone la teoría de las inteligencias múltiples, no existe una única inteligencia, sino variadas, que permiten la diversidad de capacidades por parte del

alumnado. En resumen, estos principios implican que el conocimiento se construye mejor cuando es partiendo del previo que tiene el sujeto cognoscente y a través de la interacción con otras personas en actividades cooperativas, mediante la experiencia y descubrimiento propio (Alonso Sánchez, 2018: 14).

A estos orígenes tenemos que sumarle, ya en el siglo XXI, la irrupción de las nuevas tecnologías y redes sociales, que nos permiten hablar desde la Escuela 2.0. hasta la 4.0 (Zubillaga, 2018)¹ como realidad, y, después, el planteamiento de la LOE de una educación competencial (Alonso Sánchez, 2018: 11).

Pérez Gómez (2013) habla de la necesidad para el siglo XXI de una Nueva Ilustración, basada en la teoría del aprendizaje conectivista. El conectivismo plantea —en contra del cartesianismo que hablaba del conocimiento como un objeto universal, neutro, que se tiene adquirir por parte del sujeto— que el conocimiento debe entenderse como una propiedad que se crea en la interacción humana de manera permanente, es decir, es de dimensión continuamente emergente; pero la apropiación de ese conocimiento creado en la interrelación humana tiene una dimensión subjetiva. Esto quiere decir que “el conocimiento que nos interesa en educación es el conocimiento que construye cada niño y cada niña, apropiación subjetiva y contaminada por intereses, intencionalidades, emociones, sentimientos, de cada uno de los individuos” (Pérez Gómez, 2013:) que intervienen en el proceso.

Si nos detenemos en los antecedentes de los movimientos renovadores escolares en España, tras el cambio de régimen hacia la Democracia, eclosionaron nuevas experiencias y búsquedas de alternativas a la enseñanza tradicional, aunque eran grupos de jóvenes profesores que a través de la intuición y el entusiasmo fomentaron este ambiente en las escuelas de verano al margen de las instituciones oficiales. El surgimiento de estos Movimientos de Renovación Pedagógica tardó en reflejarse en la universidad y, a pesar de que gozaba de popularidad intelectual, los primeros gobiernos democráticos (aunque integraron a docentes innovadores de estos movimientos de renovación pedagógica) empezaron a asentar la mercantilización de la educación con la doble red escolar pública-privada, manteniéndose la hegemonía escolar en la enseñanza tradicional (López Facal, 2004: 97). Sin embargo, tal y como hemos subrayado un poco más arriba, la LOGSE apostó por un modelo de currículo más abierto y menos prescriptivo con relación a la

¹ Intervención de Zubillaga (2018) en mesa redonda del Foro Iberoamericano de Ingeniería y Sociedad Digital. Avilés (Asturias), del 23 al 25 de 2019, en Lozano (2018:1).

selección y secuenciación de los contenidos (Pagès Blanch, 2001: 264), abriendo más el espacio a la participación democrática de los profesores en su mediación hacia la realidad concreta.

2.3. ¿Qué es el ABP?

El ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos asumen un papel activo para resolver un hipotético problema de la vida real. Por lo que es un método de aprendizaje que se encuadra dentro del ámbito del “aprendizaje activo” (Orts, 2012: 13). Tiene como finalidad dotar al alumnado de la capacidad de dar respuestas a interrogantes y problemas de nuestro entorno. Comparte ámbito con otras metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos (Alonso Sánchez, 2018: 9). Aunque algunos autores no señalan claramente las diferencias entre estos métodos, Calle (2015: 8) apunta que el Aprendizaje basado en problemas dota al resultado, es decir, al producto final, de mayor trascendencia, en comparación con el Aprendizaje basado en proyectos, que tendería a dar más importancia al proceso de investigación.

Al hundir sus raíces en las experiencias de Dewey y Kilpatrick y en el constructivismo pedagógico, el método didáctico por proyectos propone una estrategia donde los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, aplicando, tanto en la planificación como en la ejecución de proyectos concretos, las competencias y conocimientos adquiridos en la formación teórica (Sánchez Rincón, 2011: 75). Por su parte, el papel del profesor debe ser el de garantizar la relación entre el significado y el sentido del aprendizaje, dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), acompañando y guiando el proceso de conocimiento del alumno (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2006: 285-292). Es decir, el alumnado asume un papel protagónico al contrastar diferentes fuentes de información de forma crítica, creando el conocimiento, siendo el profesor un gestor de espacios y situaciones, un *sherpa* (Alonso Sánchez, 2018: 10).

Otros autores, como López de Sosoaga (2015: 396), resumen el ABP en: la promoción y tutorización del trabajo autónomo del alumnado, la programación basada en competencias, y la aplicación de nuevas metodologías y formas evaluativas. Siendo, como apunta Alonso Sánchez (2018), también una alternativa pedagógica muy útil dentro del modelo educacional por competencias en el siglo XXI, porque no considera la educación en su sentido *seudocientífico* alejado de la realidad social, sino que se adapta

a las necesidades y problemáticas sociales promoviendo iniciativa del alumnado. En este sentido, el ABP forma parte de esas nuevas metodologías que numerosos autores han planteado que ayudarían a cumplir el currículo competencial que plantea la actual legislación (Orts, Luz y Falgàs, 2012: 19 – 25).

Para ello tiene que poder apoyarse en el trabajo cooperativo, la búsqueda de información, presentación y difusión de los trabajos, el uso de las TICs. (Calle, 2015: 11). Se trata de devolver el “problema” de la historia a las aulas, es decir, de educar a nuestro alumnado mediante la creación y solución de problemas que sirvan, de forma práctica, a las necesidades sociales (Aceituno, 2017: 5). Numerosos estudios apuntan que los estudiantes de clases tradicionales tienen más probabilidades de fracasar escolarmente, ya que el ABP mejora los resultados académicos, la motivación, el clima del aula y la significatividad de los aprendizajes (Alonso Sánchez, 2018: 17). Entonces, su implantación conlleva la transformación de la educación desde un modelo educativo jerarquizado y fundamentalmente individual, hacia un modelo que coordina el trabajo individual y el colectivo a través de una evaluación continuada (López de Sosoaga, 2015: 396).

El ABP se presenta como una metodología adecuada para la educación competencial, que pone interés también en los contenidos procedimentales y actitudinales, además de poner interés en los contenidos conceptuales, que absolutiza la educación tradicional. A través de este método se pueden trabajar las competencias cívica y social, la digital, la de aprender a aprender y la de emprendimiento e iniciativa individual, pero trabajarlas con aprendizajes de tipo significativo ya que son conocimientos que interesan al alumnado.

Para su implementación, al ser un modelo didáctico tan diferente al que está acostumbrado el alumnado, hay que realizar actividades preparatorias que les permita ir introduciéndose poco a poco en esta metodología y que al profesor le dote de información sobre el conocimiento y habilidades previas de ese alumnado, con el objetivo de mejorar la experiencia del proyecto (Alonso Sánchez, 2018: 20).

Basándome en otras experiencias (Alonso Lora, 2016; Alonso Sánchez, 2018; Francia Cañadas 2016; Calleja Pascual, 2017; Calle, 2015) que he podido estudiar, podríamos decir que el ABP consta de varias fases: el planteamiento del proyecto, la investigación y la presentación al público. En la primera de las fases, durante el *planteamiento del proyecto*, el alumnado, junto con la guía del profesor, toman una serie

de decisiones que van a servir para plantear el proyecto, su evaluación, su organización y su coordinación. Durante la siguiente fase, *la investigación del proyecto*, el alumnado dividido en grupos, y acompañado por el apoyo profesional del docente, estudia, investiga y crea el producto. Finalmente, en la última fase, *el alumnado expone*, primero entre el grupo-clase como puesta en común y con el objetivo de generar debate, y después frente a público externo, con el objetivo de su divulgación, el proyecto creado de forma cooperativa. Además, el papel que debe tomar el docente durante las sucesivas fases puede variar. Depende del nivel de autonomía, o, por el contrario, del encauzamiento, que este quiera aplicar, teniendo en cuenta el nivel educativo del grupo, así como sus capacidades y conocimientos previos.



Con respecto a su evaluación, el ABP debe recurrir a herramientas de evaluación que garanticen un análisis variado y equilibrado de las diferentes capacidades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene que ser una evaluación continua, integrada en el proceso de aprendizaje, es decir, una evaluación formativa que ayude al alumnado a continuar con su conocimiento (Marín, 2015: 28). Pero, como hemos dicho, deben ser, en cualquier caso, e independientemente del nivel de autonomía y decisión en el que el docente quiera colocar al alumnado con respecto a esta decisión, conocidas al detalle por los educandos. Este conocimiento de los criterios e instrumentos de evaluación le permite entender el proceso de la construcción del conocimiento. Entre los instrumentos evaluativos que se suelen usar están: la observación, los cuestionarios, los diarios de aula, las rúbricas, los portafolios, etc. Es importante que, para que la evaluación no se convierta en un proceso traumático para el alumnado y sí en una oportunidad para incrementar la responsabilidad cívica, los instrumentos de evaluación deben cumplir los siguientes criterios: ser proporcionados al principio del proyecto, ser comprensibles para el alumnado, que evalúen el saber hacer y el saber, que sean una guía

del proceso (Marín, 2015: 31). Tienen que servir de autoevaluación y coevaluación, para que el alumnado se empodere en el proyecto, y de esta forma fomente el pensamiento crítico y despierte la necesidad de transparencia (Marín, 2015: 33).

3. Propuesta

A continuación, una vez expuestos el marco teórico y los rasgos básicos del ABP, se presenta la propuesta didáctica de intervención en el contexto concreto de un aula real en la que realicé mis prácticas del Máster de Profesorado. Sin embargo, esta no se plantea en el aire ni a posteriori de mis prácticas externas, sino que se ha planteado desde la experiencia docente previa de acompañamiento de mi tutor profesional, la implementación anterior de otra Unidad Didáctica², y, después, de aplicarla en ese mismo contexto y analizar los resultados obtenidos. Se hace constar que algunos de los aspectos de la propuesta no se pudieron llevar a la práctica por las condiciones concretas del aula y la perspectiva didáctica desarrollada por el tutor profesional. Sin embargo, aparecen reflejados porque suponen componentes fundamentales de la propuesta ideada y muestran el resultado de un ejercicio de transición desde la metodología tradicional hasta metodologías activas, tanto en la respuesta del docente como de los discentes. En todo momento hemos tenido en cuenta la propuesta comparativa de Galindo (2016), citado por Gómez, Ortuño y Miralles (2018: 69), entre modelo didáctico tradicional y modelo didáctico alternativo (Véase anexo 1, página 48).

4.1. Legislación

Para comenzar, debemos situar esta propuesta de innovación docente en su contexto legislativo, que no es otro que el marco legal actualmente existente en España. El sistema educativo español se rige desde el curso 2015/2016 por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre), también conocida como LOMCE, que sustituía a la anterior Ley Orgánica de Educación, conocida como LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo), implantada en 2006. Así pues, la

² Esta Unidad Didáctica anterior versó sobre el Tema 13 del libro, “Los Bloques de la Guerra Fría” y tuvo una duración de 6 sesiones, implementadas los días inmediatamente anteriores a la aplicación de esta propuesta. Los objetivos, contenidos, metodología y finalidades estaban definidos por la práctica docente del tutor profesional y no podían salirse de ese paradigma tradicional. Esto me sirvió para conocer de primera mano la respuesta de los alumnos a esta metodología.

programación de esta Unidad Didáctica para 1º de Bachillerato desde el ABP se fundamenta en dicha ley educativa.

El cambio fundamental con respecto a la ley anterior está en la configuración del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, dando flexibilidad a los centros en la oferta de itinerarios. Además, se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea y se dividen en siete. El núcleo fundamental de estas competencias clave es el de situar el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el “saber hacer”, y no sólo en la memorización de contenidos.

Sin embargo, como ya hemos visto previamente, una parte del profesorado se excusa en la obligación de cumplir los contenidos señalados por el currículo, que no son pocos (Alonso Sánchez, 2018: 16). Trujillo Sáez (2016a: 2 - 3) recoge, por el contrario, que es la Orden ministerial ECD/65/2015 la que señala que las metodologías de aprendizaje activo facilitan el aprendizaje por competencias. En esta Orden se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato³.

En cuanto a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes, debemos tener en cuenta que la Unidad Didáctica que configura nuestra propuesta de intervención se encuentra enmarcada dentro del currículo de 1º de Bachillerato, en la asignatura obligatoria para el alumnado que curse la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, Historia del Mundo Contemporáneo. Esta disposición legal aparece recogida en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. La Unidad Didáctica plantea el estudio del Bloque 7, “La Descolonización y el Tercer Mundo”. La selección del contenido responde a la presencia real de sus consecuencias históricas en este mundo globalizado. Por esa razón, creemos que: “Es necesario formar al alumnado como ciudadanos y actores protagonistas críticos de los acontecimientos y como espectadores apáticos y sumisos ante los fenómenos sociales que se producen en su cotidianidad” (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018: 68).

4.2. Contexto

Como señala Merchán Iglesias (2009), es necesario que nos cuestionemos, para deconstruir nuestra reproducción de ese *código disciplinar*, la concepción del alumno y

³ Véase en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

el profesor como aprendiz y sujeto eternos e inmutables. Al contrario, ambos están contruidos histórica y socialmente, por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje será diferente según las formas de actuar de ambos, como sujetos que son. Desde este punto de vista, debemos ver la práctica de la enseñanza como un conjunto de relaciones entre sujetos que actúan con “el fin de afrontar el cumplimiento de diversas expectativas y de resolver los problemas que plantean la disposición de unos y otros, así como las constricciones y dictados del marco de la escolarización” (Merchán Iglesias, 2009: 6-7). No se trata únicamente de una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, tal y como lo comprende la metodología tradicional, sino de una práctica social histórica.

El contexto en el que hago esta propuesta didáctica, en el que se aplicó durante mi periodo de prácticas del Máster en Profesorado⁴, puede dividirse en tres aspectos o enfoques analíticos: el centro y su ambiente, la metodología del tutor y las características del grupo-aula.

4.2.1. El centro

El Instituto de Educación Secundaria Alhamilla⁵ se encuentra situado en la esquina entre la Avenida Federico García Lorca y la Calle San Juan Bosco, situándose su entrada principal en la avenida, en el número 130. Su emplazamiento le coloca entre el Barrio Alto, la zona de la Calle Altamira y la zona noreste del centro económico y político de la ciudad (Véase anexo 2, página 49). Así, la zona donde se ubica se puede considerar céntrica y accesible tanto a pie como en transporte urbano. Según su Plan de Centro (2018), en el curso actual, cuenta con un profesorado compuesto por 113 personas y un alumnado de algo más de mil entre alumnos y alumnas. Ofrece una oferta educativa que va desde E.S.O. y Bachillerato hasta Grados de Formación Básica, Media y Superior.

Socialmente, estas tres zonas que limitan con el I.E.S. Alhamilla le dan cierta diversidad dentro de su alta homogeneidad social, cultural y económica. La mayoría de los alumnos de la E.S.O. y Bachillerato son de zona centro y, por tanto, de nivel económico y cultural acomodado. Contrastan algo más aquellos alumnos que proceden del Barrio Alto, porque, aunque es un barrio céntrico, su vejez y estado de conservación,

⁴ El periodo de prácticas del Máster, durante este curso 2018/2019, fue dividido en dos fases: la primera fase, de observación, se llevó a cabo del 4 al 15 de febrero; la segunda fase, de intervención intensiva, se realizó del 22 de abril al 24 de mayo.

⁵ Véase su sitio web en: <http://www.iesalhamilla.com/>

deteriorado en las últimas décadas, lo sitúan como un barrio humilde y más diverso culturalmente.

Los problemas del centro que están recogidos en el Plan de Centro (2018) son el absentismo, la falta de puntualidad, la falta de interés y el respeto por las instalaciones, estas últimas principalmente en el alumnado de la E.S.O. y P.C.P.I.

4.2.2. *El tutor profesional*

Se ha podido constatar que el enfoque de la enseñanza de mi tutor es tal y como continúa siendo hoy la escuela hegemónicamente, es decir, tradicional, (véase anexo 1, página 48, la comparativa entre modelo didáctico tradicional y alternativo) y se basa en los presupuestos que Tonucci (1990) describe: el alumno no conoce y viene para aprender, el profesor conoce y viene a enseñar a quien no sabe y la inteligencia es un vacío que se rellena progresivamente con conocimientos. Se ha modernizado únicamente en sus aspectos más externos: fomentar la creatividad, el protagonismo y la actividad del alumno sin enseñarle a investigar y ciñéndose a cumplir todos los contenidos del currículum; abrirse a los estudiantes sin cambiar el contenido, etc. Es un modelo obsesionado por el contenido, en su sentido enciclopédico y acumulativo, es decir, el conocimiento escolar entendido como una selección divulgativa, *light*, del conocimiento científico; y la evaluación sería la medición de los conocimientos acumulados en un recipiente vacío (Estepa Giménez, 2017: 14). Los contenidos que se enseñan, procedimentales y conceptuales, se limitan a su memorización y se imparten a través de una metodología expositiva: el docente explica, señala los aspectos más importantes, el alumno realiza actividades mecánicas del libro y, por último, memoriza el contenido para expulsarlo en el examen.

Esta posición conservadora —con respecto a la selección de finalidades, los contenidos y la naturaleza del aprendizaje del alumnado—, hegemónica no solo en España, consiste en socializar a los jóvenes a través de un conocimiento disciplinante, utilizando métodos de adoctrinamiento (Pagès Blanch, 2001: 279). Estos métodos, que se expresan mediante el control de la conducta de los alumnos y el examen, no de forma explícita, transmiten los siguientes contenidos actitudinales: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia. Al ser este mantenimiento del orden en la clase un factor relevante de la concepción de la enseñanza en ese paradigma metodológico, condiciona la preeminencia de determinadas tareas (copiar, hacer ejercicios de pregunta-respuesta,

tomar apuntes, etc.) y excluye otras que resultan menos útiles o que constituyen un motivo de alteración del orden (Merchán Iglesias, 2009: 7 - 8).

Esta visión metodológica acaba determinando la práctica de la enseñanza a la dinámica que impone el examen, tanto en los requerimientos objetivos (tiempos, contenidos, preparación, etc.) como subjetivos, movilizandolos intereses de los alumnos a resolver el problema de la memorización de los contenidos y cómo afrontar la calificación. Como señala Merchán Iglesias (2009: 9), mientras se mantiene el examen como método evaluativo principal, las propuestas de cambio que entran en contradicción con este, difícilmente terminan teniendo éxito, sobre todo en los cursos superiores donde los alumnos ya han sido reconducidos hacia una visión tecnocrática de la educación.

A este enfoque metodológico general sumamos, en el contexto concreto del grupo-clase de 1º de Bachillerato, la creencia de que la mayor parte de los alumnos no tiene ningún interés por aprobar ni conocer ni aprender. Desligándose la práctica docente de cualquier conexión con los intereses de los estudiantes, la utilidad de la materia o su comprensión del contenido.

La diferencia de niveles entre los grupo-clase en los que imparte este profesor nos permite ver cuál es la evolución en la actitud de alumnos y alumnas como efecto de este tipo de metodología y actitud profesional. Si bien los de 1º E.S.O. muestran interés por contenidos que salen del temario y se “molestan” por leer libros, preguntar aquello que no conocen o corregir las fichas si están mal; los alumnos de 1º Bachillerato no tienen ningún interés, se bloquean si les preguntan, si les toca leer en voz alta, tienen dificultades de fluidez, no hacen las actividades y, por supuesto, tampoco se plantean lo que no entienden; los de 2º Bachillerato sí que muestran más interés por aprobar, pero no tienen capacidad de analizar o responder a preguntas que no tienen una respuesta concreta situada en el libro. Este es un ejemplo de que, como dice Juan Meléndez, “lo que mata la curiosidad científica es la enseñanza” (SINC, 2014).

Es importante tener en cuenta esta visión subjetiva por parte del tutor profesional con respecto al enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto concreto de este grupo-clase porque influyó en la aplicación práctica de nuestra propuesta didáctica innovadora. Esta influencia se dio en dos sentidos: en primer lugar y relacionado directamente, por la falta de permisividad por su parte a la hora de aplicarla; en segundo lugar, y como subproducto de lo expuesto anteriormente, los efectos de las rutinas, creencias y relaciones ya establecidas en el aula. Este último lo analizamos cuando

hablemos sobre los resultados y análisis de la aplicación de la propuesta, pero ahora sí que nos detendremos a concretar qué aspectos se han visto modificados directamente por la influencia del tutor profesional.

Planteada la idea a mi tutor profesional de realizar un proyecto bajo el ABP, las respuestas fueron variadas, pero ninguna positiva. Las respuestas no resultan extrañas, puesto que son las mismas que señala Trujillo Sáez en su artículo (2016: 1): el argumento de calidad, que alude a que “el currículo no permite diseñar proyectos de ningún modo o solo con mucha imaginación del docente”; el argumento de cantidad, que el currículo no permite que todos los contenidos sean abordados si es desde el ABP porque dejaría fuera una gran parte de aquellos; y el argumento de resultados, que no da los resultados necesarios en niveles educativos que preparan para pruebas de acceso. En el caso de este tutor profesional, aunque relacionados con los anteriores, también estuvieron los argumentos en referencia a la “obligación” de hacer examen y explicar todos y cada uno de los contenidos que venían en el libro (mediante clase magistral, por supuesto); y el argumento de la imposibilidad, no demostrada, de motivar a unos alumnos que “de por sí” no tenían ningún interés ni por aprender ni por aprobar.

Por este motivo, la aplicación del proyecto se hizo posible con varias condiciones, directamente interpuestas:

- La explicación magistral de los contenidos teóricos que aparecían en el libro.
- La evaluación casi total a través del examen (90%), quedando la evaluación continua como anecdótica. Además, el examen no podía ser planteado por mi parte, ni podía ser conocido con anterioridad a la sesión misma de su realización.
- La secuenciación temporal de toda la Unidad Didáctica (incluida explicaciones y examen) en 9 sesiones.

Estos tres requisitos fueron condicionantes directos desde el primer momento del planteamiento ante el grupo-clase para la aplicación del proyecto propuesto. Generando, como ya iremos viendo, a posteriori, otros efectos que influyeron directa e indirectamente en la aplicación y en los resultados del proyecto.

4.2.3. El grupo-clase

El grupo-clase de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato tiene alumnado de edades comprendidas entre los 16 y 18 años, ya que varios de ellos han

repetido. Realmente, aunque están matriculados 28, a las sesiones diarias solamente asisten 19, como máximo, el resto se han dado de baja, aunque aparecen en las listas —por ese motivo, a partir de ahora, sitúo el máximo de alumnado en 19—. Excepto casos contados, no tienen interés por aprender ni motivación intrínseca ni extrínseca, ni tampoco ganas de aprender, intervenir o estudiar; es más, en los casos en los que muestran cierto interés, en su mayoría lo hacen por una motivación extrínseca a la materia.

Con este grupo, en el que, como he dicho, participé durante mis prácticas, puse en práctica varios métodos didácticos, entre ellos el ABP con el objetivo de mejorar su motivación, participación y actitud. La aplicación de estos dos métodos tan diferenciados durante alrededor de 2 meses me permitió obtener datos comparativos e información suficiente para conocerlos. Posteriormente detallo estas experiencias previas con el grupo-clase. Además de la aplicación de otro método didáctico, el usado por mi tutor profesional, ya explicado previamente, también realicé varias actividades preparatorias y cuestionarios (pre y post a la aplicación del método por proyectos) que me permitieron conocer mejor las opiniones, conocimiento e intereses de estos discentes.

Con respecto a su interés en la materia, en los dos cuestionarios (pre y post) todos señalaban que la Historia les parecía importante, pero aburrida porque no les parecía útil, fácil ni interesante aprenderse tanto contenido teórico, sobre todo fechas y nombres (16/19) —solamente tres alumnos me dijeron que era la única materia que les gustaba estudiar (motivación intrínseca), aunque las clases les parecían aburridas a todos—. Esto podía visualizarse también mediante la observación llevada a cabo en el aula y mi diario de clase, porque durante las sesiones pude comprobar que pocos atienden y casi ninguno realiza las actividades que se mandan o responde a las preguntas que se hacen —durante los temas que expliqué mediante metodología tradicional solamente 7/19 participaron y 7/19 aprobaron, no coincidiendo los mismos alumnos exactamente en uno y otro caso—. Además, la mayoría de la clase señalaba que la importancia/utilidad de la Historia residía en “tener cultura general” (7/19) o “conocer qué pasó en el pasado” (6/19), mientras que una minoría decía que “sirve para entender la actualidad” (2/19) o “para evitar caer en los mismos errores políticos y económicos” (3/19), y solamente un alumno señalaba que “no tiene ninguna utilidad profesional” (1/19); ninguno, por ejemplo, señalaba la importancia cívica de la Historia. Sin embargo, con respecto a la utilidad que le asignan a la Historia habría que señalar que, por la forma de expresarse, no son opiniones aparentemente

interiorizadas, parecería más bien una repetición de lo que llevan escuchando sobre la materia en cursos anteriores.

También resulta interesante que, a diferencia de mi otra experiencia en 1º E.S.O., donde constantemente se interesaban por aquello que no conocían y preguntaban, los alumnos de 1º de Bachillerato consideran que en la mitad de las ocasiones investigan algo que no conocen y les interesa (16/19), y solamente uno lo hace más de la mitad de las veces (1/19).

Con respecto a sus preferencias metodológicas, coincidieron todos en situar la metodología tradicional de clase magistral y memorización como la peor, mientras que con respecto a cuál sería la mejor, la clase se dividió entre quienes apuestan por metodologías más activas (7/19), donde ellos participan para crear conocimiento, investigar, solucionar problemas, debatir, analizar, etc. y aquellos que apuestan por metodologías y recursos más cercanos al aprendizaje significativo (9/19), es decir, vinculados a juegos, redes sociales y TICs —2/19 no realizaron el cuestionario y el último alumno se sitúa a medias entre ambas metodologías—.

Observando el aula desde el punto de vista de atención a la diversidad, nos encontramos con un grupo-clase que no es tratado cotidianamente desde esta perspectiva. Se me informó de la existencia de dos casos de dislexia, aunque se me indicó como innecesaria cualquier modificación en la programación del aula. Otros aspectos que deberíamos entender como atención a la diversidad, aunque no sean un diagnóstico psicológico, no eran considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, gran parte del alumnado del grupo-clase (la mayoría de estos ya ni asisten) se matricularon de rebote en Bachillerato porque no fueron admitidos en ciclos de Formación Profesional, por lo que no están interesados en asistir a la universidad y sí en tener salidas profesionales más directas. Al no tener en cuenta este aspecto dentro del contexto del aula para la programación, creemos que se genera un vacío de empatía con respecto al alumnado, dificultando la generación de motivación extrínseca. Además, el método tradicional (imperante en Bachillerato bajo la excusa de ser “preparatorio para la universidad”) hace una selección *light* de contenidos académicos sin ninguna ligazón con el conocimiento cotidiano, que es en el que está interesado la mayoría del alumnado. En definitiva, si quieren obtener el aprobado, son los alumnos y alumnas quienes tienen que sumarse al carro del conocimiento académico y adaptarse a la concreción de su programación de aula y de su profesor, en lugar de ser al contrario.

4.2.4. *Experiencia previa: primeras aproximaciones al contexto del aula*

Como ya he mencionado, el periodo de prácticas del Máster en Profesorado me permitió adquirir un amplio conocimiento del grupo de forma previa a la creación e implantación de este proyecto. Durante todo el periodo que duraron mis prácticas, primero dos semanas y después cinco semanas, me pude dedicar las dos primeras a observar al grupo y realizar una actividad de toma de contacto; las del segundo periodo me dediqué a impartir docencia en este grupo-clase, organizándola en dos unidades didácticas y la mitad de otra más (la primera mediante metodología tradicional, la segunda con el ABP, y la última otra vez tradicional).

Durante las dos semanas del primer periodo realicé una actividad que me sirvió para comenzar a conocer los intereses del alumnado y que el proyecto favoreciese el aprendizaje significativo. Para ello, como estrategia didáctica, planteé como actividad la ideación de una *cápsula del tiempo* que consistió en lo siguiente: el grupo-clase ha de realizar una cápsula del tiempo para que los futuros historiadores conozcan cómo vivimos, cómo somos y qué problemas tenemos. Cada alumno y alumna tuvo que traer escrito y reflexionado en un folio las ideas sobre qué materiales o recursos consideraba interesantes para meter en la cápsula, explicando por qué lo consideraba importante y qué podría mostrar de nosotros como sociedad presente en un futuro.

Los objetivos pedagógicos de la actividad eran: reflexionar y facilitar la creación de la identidad personal y social, reflexionar sobre el papel del historiador, criticar la sociedad actual y sus problemas, mostrar indirectamente cuáles eran los aspectos sociales que más le preocupaban y/o interesaban. Aunque también nos permitía, como ya he dicho, conocer qué aspectos de la sociedad consideraban más relevantes, tanto a nivel grupal como individualmente, de cara al diseño del proyecto.

Al contrario de lo que pensaba mi tutor profesional, todos los alumnos asistentes a clase participaron en la actividad (16/19) esos días. El análisis de los resultados de dicha actividad fue usado para orientar las diferentes secciones del periódico que se elaboraría en el proyecto de investigación, de tal forma que las temáticas en las que los alumnos muestran interés fueron: tecnología (8), política (4), cultura (3) y economía (1).

Después en la segunda fase del periodo de prácticas, realicé una primera Unidad Didáctica en la que debía aplicar el mismo método que mi tutor profesional, es decir, el método tradicional, continuando con las explicaciones magistrales, el contenido del libro,

el uso de vídeos de YouTube y la realización de las actividades pregunta-respuesta del libro. Pero aproveché esta Unidad para conocer a los alumnos, conocer sus intereses, su forma de trabajar, sus actitudes y aptitudes, etc. Sin salirme del contenido determinado por la programación, me preparé las sesiones con tres estrategias innovadoras para ellos: preguntarles constantemente sobre los contenidos para hacerles partícipes, introducir la imagen como elemento didáctico, y crear una actividad introductoria al proyecto. La actividad consistía en *la realización individual de dos artículos periodísticos* relatando un suceso, biografía o problema y eligiendo la temática que más les interesase. Como solamente podía tener en cuenta como evaluación el examen, la nota de estos dos trabajos no tenía valor real. Realicé una rúbrica de evaluación y la comentamos en clase para que tuviesen constancia de lo que se pedía.

Las observaciones que extraje durante esta primera Unidad Didáctica, sobre los “Bloques de la Guerra Fría”, me sirvieron para plantear el proyecto como una propuesta de mejora a las conclusiones analíticas resultando también muy interesantes a la luz de la comparación de los resultados con la Unidad Didáctica del ABP, que comentamos en un apartado posterior. Pude observar que, en la práctica, los y las estudiantes tenían dificultades para leer con soltura y comprender los fragmentos que comentábamos en clase, las imágenes tampoco sabían leerlas ni analizarlas, cuando se les hacían preguntas sobre contenido relacionado con temas anteriores casi ninguno respondía (3/19) y las actividades solamente las realizaban unos pocos (7/19). Además, la actividad de los artículos periodísticos, al no tener “valor” evaluativo —directo y que los alumnos conociesen, ya que mi tutor no permitía que “valiese” nada—, solamente fue elaborada por 4 alumnos. En definitiva, a la hora del examen, el cambio de profesor pasó desapercibido para los alumnos, lo que me sirvió a mí para comprobar los frutos del método didáctico tradicional en un aula de alumnos desinteresados y desmotivados. Podemos ver en la siguiente tabla los resultados evaluativos de dicha Unidad Didáctica, en la que se mantienen similares a los de las unidades didácticas previas. La moda se sitúa en el suspenso bajo, e incluso la mayoría de los alumnos que aprueban están en el aprobado bajo.

NOTA	0-2'5	2'5-5	5-7'5	7'5-10
N.º alumnos	8	4	5	2

4.3. Finalidades

El segundo de los aspectos que nos tenemos que plantear para realizar una propuesta didáctica, una vez visto el contexto sociocultural, educativo y de aula en el que nos encontramos, son las finalidades que otorgamos nuestra materia, Historia del Mundo Contemporáneo, es decir, el por qué y para qué enseñar. Porque las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación (Santiesteban, 2011: 64). Si no nos planteásemos explícitamente nuestras finalidades, estas aparecerían como currículo oculto porque se encuentran en nuestra forma de tratar a los alumnos, de relacionarnos con ellos, de plantear el conocimiento. Para la escuela de hoy, el objetivo ya no puede ser dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado, sino suscitar y desarrollar en él la conciencia crítica, sirviendo la materia de Historia como referente para la construcción del futuro, es decir, la formación de una ciudadanía crítica.

La Historia debe ayudar al alumnado a construir su propio conocimiento de la realidad social; debe fomentar una educación basada en la formación de jóvenes ciudadanos reflexivos, críticos y solidarios, participativos; y debe preparar para que puedan reflexionar y tomar decisiones sobre situaciones sociales de su entorno inmediato y alejado en el presente y en el futuro. Si la Historia siempre ha enseñado el “nosotros” y ha servido para construir una conciencia nacional, en el actual mundo globalizado del capitalismo ultra desarrollado, debe servir para crear nuevos enfoques para comprender y ponerse en el lugar de los “otros”; es decir, adquirir conciencia histórica, formando pensamiento histórico en el alumnado⁶. Teniendo en cuenta todo esto y los cambios que se han dado en la sociedad desde que se instauró el sistema educativo actual, para mi propuesta didáctica planteo las siguientes finalidades, en la línea de la propuesta de Santiesteban (2011: 75):

–Finalidad cultural: conocer nuestra cultura para permitir el pensamiento crítico de los alumnos, con el objetivo de lograr su reinterpretación y transformación. Debe crear en los alumnos un concepto de identidad a la vez que les dota de alteridad.

⁶ Comprendemos la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en el sentido señalado por Santiesteban (2011). Véase anexo 8, página 60.

–Finalidad científica: plantear el aprendizaje a través de la indagación, la emisión de juicios y el contraste de opiniones fundamentadas con el objetivo de iniciar a los alumnos en el conocimiento científico, pero equilibrándolo con las necesidades e intereses del alumnado.

–Finalidad práctica: utilizar el aprendizaje para la vida cotidiana a través de la explicación de lo que ocurre, la construcción del conocimiento social, comprender la realidad para actuar sobre ella contra las desigualdades sociales y adquirir valores sociales.

–Finalidad intelectual: formar el pensamiento social y la capacidad de razonamiento para comprender y analizar la sociedad, es decir, construir una opinión y la capacidad de emitir juicios razonados.

–Finalidad para el desarrollo personal: la creación de conocimiento por parte de los alumnos tiene que favorecer a la autonomía personal, la libertad y responsabilidad, la creación de relaciones humanas de calidad, etc.

–Finalidad política: con el objetivo de construir valores democráticos y que los alumnos se comuniquen, tomen decisiones y actúen en la sociedad en todos sus ámbitos. Esto conlleva pensar nuevos futuros y alternativas que impliquen la participación y actuación social.

4.4. Competencias

Teniendo en cuenta esas finalidades, la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo en 2006 sobre las competencias clave como marco de referencia europeo del proceso educativo, facilita la evolución de la educación formal hacia un nuevo marco didáctico que deje de lado la exclusividad de la metodología tradicional de acumulación de datos teóricos y científicos (Comisión Europea, 2007). A través del ABP podemos mejorar la integración de las competencias clave dentro de nuestra programación al centrarse de forma más directa en las habilidades y capacidades del alumnado para crear y adquirir conocimiento.

–Competencia de comunicación lingüística: el desarrollo de esta capacidad cognitiva, que está relacionada con interpretar el mundo y relacionarse con los otros, requiere de la adquisición de vocabulario, gramática y funciones del lenguaje, así como de los diferentes registros del lenguaje. A lo largo de todo el proyecto se ha favorecido al

desarrollo de esta competencia a través de la lectura de los documentos y páginas durante la investigación, la redacción de los artículos periodísticos y la exposición oral ante el resto de los compañeros del contenido desarrollado en la sección.

–Competencia matemática y científico-tecnológica: si bien la capacidad matemática no es una competencia que se trabaje durante este proyecto en concreto, sí que se profundiza en los conocimientos y actitudes científicas al ser una de las secciones del periódico sobre la cultura, tecnología y ciencia del contexto de la Descolonización. En este sentido los alumnos trabajan los aspectos morales y éticos de los avances tecnológicos y científicos, así como la curiosidad y el juicio crítico con respecto a los mismos.

–Competencia digital: se aplica a través de la gestión de la información durante la investigación y la comprensión de las posibilidades que las tecnologías de la sociedad de la información nos ofrecen como herramienta de apoyo a la creatividad e innovación. Durante la fase de investigación los alumnos deben buscar, obtener y tratar información de manera crítica, aunque no se utilicen programas para producir y presentar la información recogida y tratada.

–Competencia de aprender a aprender: esta es fundamentalmente la competencia que mejor permite trabajar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en comparación con otras metodologías. A través del proyecto podemos trabajar esta competencia y ver, a la vez, en qué medida los alumnos son competentes en su habilidad de aprendizaje individual y social. Al trabajar en grupos heterogéneos de intereses, actitudes y aptitudes, los alumnos tienen que aprender a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje y de sus necesidades y oportunidades.

–Competencia social y cívica: se trabaja tanto a través del contenido, la relación y análisis crítico de los hechos actuales con el proceso de Descolonización, ayudando a comprender, criticar y actuar en el sistema social y político; como también con respecto al método de trabajo, y la interacción con el resto de los compañeros a través de la capacidad de comunicarse de forma constructiva, expresando tolerancia, confianza y empatía.

–Competencia de conciencia y expresión culturales: solamente se trabaja desde el contenido del proyecto de investigación, en tanto que una de las secciones trabaja ámbitos

culturales, lingüísticos y sociales, por lo que pone en valor la diversidad cultural y su relación con el proceso histórico humano.

–Competencia del sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: en tanto que esta se define como la habilidad de las personas para transformar las ideas en actos, al ser una metodología activa de aprendizaje, invita a los alumnos a ser ellos, acompañados del profesor, quienes adopten las decisiones y las lleven a la práctica. En ese sentido, entraña el trabajo de capacidades como la planificación, organización, gestión, liderazgo, análisis, comunicación, etc.

4.5. Objetivos

Una vez señaladas las competencias, en cuanto a los objetivos que marco con esta propuesta didáctica, cabe dividirlos en dos tipos: los objetivos generales, que se refieren al cumplimiento de los objetivos de etapa que vienen delimitados por el currículo de Bachillerato; y los objetivos específicos, que los delimito con respecto a mi propia propuesta.

4.5.1. Objetivos generales

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

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

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

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

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

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

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

- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

4.5.2. *Objetivos específicos*

- Relacionar el pasado y valorar de forma crítica los acontecimientos con la época actual en la que vivimos.

- Valorar el impacto del proceso de Descolonización para entender la situación económica, política y social posterior.

- Adoptar una posición de rechazo ante el racismo, la interferencia política y otras actitudes antidemocráticas.

- Conocer y valorar las diferencias y similitudes entre culturas existentes en el mundo como un aspecto enriquecedor tanto en la Historia como en la sociedad actual.

- Conocer el funcionamiento del actual sistema económico y su época tardía, la de los monopolios, en relación con el proceso de Globalización.

- Trabajar en grupo de forma coordinada para desarrollar habilidades sociales como la comunicación, la empatía o la asertividad.

- Adquirir habilidades críticas en el tratamiento de la información de los medios de comunicación y nuevas tecnologías.

- Adquirir habilidades investigativas propias de las ciencias sociales.

4.6. Metodología

Como principio metodológico fundamental, evitando el aprendizaje memorístico y repetitivo, propongo trabajar la motivación y la adquisición de conocimientos útiles y significativos, basados en su construcción progresiva por parte del alumnado, guiado por el docente. En este sentido, la metodología (ABP) está orientada a que los alumnos

superen el aprendizaje de esta Unidad Didáctica mediante un aprendizaje significativo que les ayude en su vida social, profesional y estudios posteriores. El objetivo es educar a los alumnos y alumnas en un desarrollo crítico y reflexivo, y acercar los contenidos a la realidad en la que se encuentran inmersos. En concreto, los principios básicos en los que se basa esta metodología son los siguientes:

- Partir del nivel de desarrollo de los estudiantes.
- Asegurar y posibilitar la construcción de aprendizajes significativos en el alumnado.
- Modificar los esquemas de conocimiento previos.
- Fomentar una intensa interactividad por parte de los alumnos.
- El enfoque globalizador implica partir de las realidades significativas para que los estudiantes pasen a un nivel superior de reflexión y análisis.

Se trata, por tanto, de una metodología basada en principios psicopedagógicos de carácter constructivista. Para ello, hemos desarrollado una serie de sesiones en las que se incorporan constantemente nuevos conocimientos. Nuestro papel como profesores es el de facilitar el aprendizaje, estimulando a los alumnos sin forzarlos a la asimilación sistemática del conocimiento. Es por ello por lo que debemos basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción constante de nuevos conocimientos a partir de los anteriores, a través de procesos de asimilación, acomodación y adaptación. Para asegurar la correcta aplicación de todo lo anterior, hemos tenido en cuenta una serie de pautas metodológicas:

1º Articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a preguntas sobre los objetos de estudio, con el fin de promover el diálogo y la comunicación didáctica.

2º Trabajar con información diversa y crear un ambiente de diálogo necesario para el trabajo intelectual.

3º El papel del docente debe ser acompañante del proceso de aprendizaje del alumnado, no imponer directamente los análisis, decisiones o conclusiones.

4º Exigir a los alumnos el cumplimiento de una serie de actitudes que respeten el trabajo colectivo del grupo, tanto propio como ajeno,

Una vez planteados los aspectos metodológicos, establecemos nuestro modelo metodológico que consta de los siguientes pasos:



- Se realizó un cuestionario de preevaluación para tener constancia del nivel de conocimiento preexistente por parte del alumnado.

- Se combinó la realización del proyecto con la explicación magistral de los contenidos teóricos.

- Se decidieron, como parte de la primera fase del proyecto, los aspectos fundamentales del mismo: qué, para qué, cómo, cuándo, etc.

- Se trabajó en la ideación, investigación y redacción de los artículos periodísticos por secciones, así como, posteriormente, en la presentación.

- Se presentó el proyecto ante el resto de los compañeros y se evaluó de forma conjunta e individual el trabajo realizado.

4.7. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

A continuación, detallo los contenidos que abordamos en este proyecto, clasificándolos entre contenidos conceptuales, que son aquellos que se refieren al contenido teórico de la Unidad Didáctica, es decir, al proceso de Descolonización; contenidos procedimentales, que son los que hacen referencia a los procedimientos

usados en ciencias sociales; y contenidos actitudinales, que son los que están relacionados con las actitudes democráticas y cívicas que son necesarias transmitir.

- Contenidos conceptuales:

- Conoce el concepto de Descolonización y sus causas.
- Conoce el método por proyectos.
- Distingue las fases del proceso de Descolonización, comprendiendo las diferencias entre unas y otras.
- Reconoce las principales diferencias entre la Descolonización de las colonias británicas y las colonias francesas.
- Reconoce noticias de actualidad que estén directa o indirectamente relacionadas con el proceso de Descolonización.
- Sitúa en el tiempo los principales acontecimientos históricos del proceso de Descolonización.
- Describe las causas y las consecuencias de los hechos históricos, así como su origen.
- Analiza las consecuencias del proceso de Descolonización.

- Contenidos procedimentales:

- Planifica las fases de un proyecto.
- Crea una lista de objetivos a cumplimentar con el proyecto del periódico.
- Organiza diferentes secciones para el periódico por temáticas o puntos de vista para el análisis del proceso de Descolonización.
- Distingue los diferentes puntos de vista políticos desde los que se puede analizar el proceso de Descolonización.
- Maneja la búsqueda de información a través de Internet.
- Confecciona un artículo periodístico siguiendo el siguiente esquema: noticia, relación con el proceso de Descolonización, origen del problema.
- Recoge información de varios artículos o páginas webs para confeccionar el artículo periodístico.

- Contenidos actitudinales:

- Acuerda con tus compañeros, respetando la decisión de la mayoría, las decisiones que sean necesarias tomar para el desenvolvimiento del proyecto.
- Respetar el trabajo del resto de compañeros.
- Tolerar las opiniones diversas en un debate.
- Toma conciencia de la importancia de los medios de comunicación para la concienciación social.
- Atiende en las exposiciones del resto de grupos.
- Se esfuerza por aportar en su grupo de trabajo.
- Muestra iniciativa para guiar el proceso de elaboración del proyecto en el grupo de trabajo.

4.8. Secuenciación y actividades

Como ya he explicado previamente, la secuenciación de la Unidad Didáctica tenía que ceñirse exclusivamente a 9 sesiones⁷, de las cuales una gran parte, prácticamente 5 de ellas, debía usarlas para la explicación teórica y el examen. De tal forma que el tiempo de investigación de los grupos y la exposición de los resultados del trabajo tuvieron que ser reducidos. Con el objetivo de alargar el tiempo de reflexión e investigación de los alumnos, dividí las sesiones en dos partes: una teórica y otra dedicada al proyecto. No siempre irían primero una y después otra, sino que en la práctica fui adaptando las tareas para mantener la atención en el aula, ya que la parte de teoría siempre hacía que los alumnos se desentrasen, por lo que decidí intercambiar cada 10 o 15 minutos ambas partes de la sesión.

A continuación, detallo las sesiones y qué tareas de ambos bloques ideé y cuales fui desarrollando en cada una de ellas (Véase anexo 3, página 50):

En **la primera sesión**, en la cual pude cumplir todo lo previsto en la planificación, empecé por repartir el cuestionario de preevaluación (Véase anexo 4, página 51) para que pudiesen responder a las preguntas desde el conocimiento previo, sin que se viesen afectados por la explicación o el debate. Decidí realizar un cuestionario en lugar de debatir

⁷ Estas sesiones se llevaron a cabo entre el día 2 y 20 de mayo, entre la segunda y cuarta semana del segundo periodo de prácticas.

el asunto en voz alta entre todos a raíz de mi experiencia previa con ellos, porque como he explicado, no mostraban ninguna iniciativa para intervenir en público cuando se les hacían preguntas abiertas. El objetivo del cuestionario era conocer su nivel de conocimiento sobre la Descolonización previo al estudio de la Unidad Didáctica, su opinión con respecto a la Historia, y con respecto a las diferentes metodologías. Cuando terminamos de realizar el cuestionario, presenté mi propuesta de realizar un proyecto de investigación en grupos, y, aunque la idea era de debatir y que ellos interviniesen activamente, el alumnado únicamente expresó su conformidad. Después pasamos a explicar magistralmente el concepto y las causas de la Descolonización, e intenté que los alumnos interviniesen en la explicación tirando de las respuestas que ellos mismos habían dado en el cuestionario. Es curioso cómo, en los cuestionarios, el alumnado no conocía qué es la Descolonización (17/19) ni sabían cuál podría ser el papel de los medios de comunicación en este proceso (17/19). Solamente dos alumnos (2/19), que no fueron los mismos para ambas respuestas, supieron acercarse a la respuesta.

En **la segunda sesión**, a causa de la escasa intervención en la anterior y la “recomendación” de mi tutor profesional de no plantear decisiones del proyecto de forma abierta porque sitúa el papel del profesor de forma excesivamente igualitaria con respecto al discente, estaba pensado plantear o abordar cuáles debían ser los objetivos por cumplir con el proyecto; finalmente no se trató de forma conjunta y democrática con el alumnado. Sí que se abordó la organización de los grupos, se le transmitió al alumnado cuál sería la división por grupos, siendo una decisión tomada unilateralmente por mí, ya que el objetivo era que los grupos estuviesen equilibrados conforme a gustos, intereses, motivación, habilidades y niveles de aprendizajes. Los alumnos quedaron contentos con las divisiones, por lo que fue una primera muestra de los buenos resultados de las tareas de conocimiento del grupo-clase. En cuanto a la elección de las secciones, los alumnos intervinieron de forma activa y propusieron secciones parecidas a las que yo había pensado previamente: política interior, política exterior, cultura y ciencia, sociedad, y economía. Con respecto a la siguiente de las decisiones, la participación bajó considerablemente y a los alumnos les costaba comprender qué suponía y qué implicaciones tenía a nivel temporal y político establecer una línea editorial. Por este motivo, la decisión tuvo que ser más guiada, dejando de ser abierta y otorgando una serie de opciones entre las que elegir. Para el contexto las opciones eran las tres fases temporales del proceso descolonizador: 1945-1955, 1955-1970 y desde 1970 hasta la

actualidad, entre las que el alumnado escogió la última por facilidad, ya que posibilitaba desarrollar un discurso más natural y cotidiano. En cuanto a la línea política, al elegir ese contexto temporal, no existía más que una opción: desde el bloque capitalista. Este fue otro motivante para que seleccionaran ese tiempo histórico, ya que les evitaba ser excesivamente críticos en el discurso con respecto a las páginas webs y artículos a estudiar. Como se puede observar, en todo momento los alumnos se decantaron por la facilidad, la comodidad de no cuestionarse el discurso actual. Estas decisiones dificultaban entrar en contenidos procedimentales que aportasen empatía histórica, al evitar ponerse en la piel de otros que han vivido otras épocas históricas o que tienen otras posiciones políticas. De teoría se explicó mediante clase magistral, las fases del proceso de Descolonización y la Descolonización del continente asiático. Por último, realizamos un juego de *Kahoot*⁸ (Véase anexo 5, página 53) que había preparado para comenzar a trabajar en grupo con la búsqueda de información.

En **la tercera sesión**, se continuó con la explicación teórica de la Descolonización asiática y se comenzó con la de Próximo Oriente y Magreb. En cuanto al proyecto, los grupos se dividieron las secciones que se eligieron el día anterior. Para que no fuese un reparto espontáneo, guie el proceso de selección ordenando interesadamente la elección, de tal forma que los grupos con mayores dificultades eligiesen antes que los que mejor equilibrados estaban. Al contrario de lo que yo había previsto —pues pensaba que como la mayoría de los alumnos habían hablado de aspectos tecnológicos y sociales en la actividad de la cápsula, la mayoría se decantarían por ese tema, siendo la sección menos atractiva las de política—, los grupos eligieron antes las temáticas políticas y la económica, motivados, nuevamente, por la facilidad de encontrar información sobre el tema.

En **la cuarta sesión**, correspondía terminar de explicar la Descolonización de Próximo Oriente y Magreb, así como comenzar con la del África Subsahariana. Con el proyecto, comenzamos la búsqueda de artículos en cada sección y, seguidamente, a investigar sobre las noticias escogidas. Tenían hasta el día siguiente para idear las diferentes noticias que iban a abordar. En cuanto a la evaluación, aunque lo correcto dentro del método por proyectos hubiese sido consensuarla con el alumnado, a raíz de las problemáticas de prima metodológico que pondría el tutor profesional, no pudieron ser

⁸ Véase anexo 5 (página 55) o en: <https://create.kahoot.it/1/#/preview/3b6942c7-58ed-4bf2-a4df-a847e6817a46>

tratadas de esta forma, por lo que me limité a recordar cuáles eran los criterios de corrección para los artículos.

En **la quinta sesión**, se continúa por la Descolonización del África Subsahariana. Los alumnos tenían que decidir definitivamente qué artículos periodísticos se comprometían a hacer en su sección, y debían elegir el o la portavoz que expondría ante el resto de los alumnos. El resto de la hora lo dedican a investigar y redactar.

En **la sexta sesión**, se dedicó toda la hora a investigar y redactar en grupos, mientras que la docente apoya y guía la estructuración de los artículos y la bibliografía encontrada.

En **la séptima sesión**, se explica magistralmente las consecuencias de la Descolonización y se terminan los artículos y las exposiciones. Posteriormente se exponen por parte del portavoz y luego se comenta en conjunto cuáles han resultado más interesantes, novedosos y sorprendentes.

En **la octava sesión**, se terminan de explicar las consecuencias y se aborda el concepto de Neocolonialismo. Después se les transmite a los alumnos la evaluación del proyecto, que de nuevo debe ser unilateral a causa de las “recomendaciones” del tutor profesional.

Y, por último, en **la novena sesión**, se realizó el examen, del cual analizo los resultados en el siguiente apartado.

4.9. Evaluación

Este apartado tenemos que entenderlo en sus dos concreciones: los criterios de evaluación, que vienen determinados en el currículo, y los instrumentos de evaluación, de los que nos dotamos los docentes para contrastar el cumplimiento o no de dichos criterios evaluativos. Los criterios de evaluación que vienen descritos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, dentro del Bloque 7 “La Descolonización y el Tercer Mundo” son los siguientes:

- Explicar los motivos y hechos que conducen a la descolonización estableciendo las causas y factores que explican el proceso.

- Describir las etapas y consecuencias del proceso descolonizar identificando las que afectan a unas colonias y a otras, estableciendo hechos y personajes significativos de cada proceso.

- Analizar el subdesarrollo del Tercer Mundo estableciendo las causas que lo explican.

- Definir el papel de la ONU en la descolonización analizando información que demuestre sus actuaciones.

- Apreciar el nacimiento de la ayuda internacional y el surgimiento de las relaciones entre los países desarrollados y subdesarrollados, reproduciendo las formas de ayuda al desarrollo y describiendo las formas de neocolonialismo dentro de la política de bloques.

- Obtener y seleccionar información de fuentes primarias o secundarias, analizando su credibilidad y considerando la presentación gráfica o escrita.

- Ordenar cronológicamente los principales hechos que intervienen en el proceso descolonizador y describir sus consecuencias a partir de distintas fuentes de información, online o bibliográficas.

Para cumplir con estos criterios de evaluación, durante el proyecto contaba oficialmente con el instrumento de evaluación del examen (90%) y con la evaluación del proyecto (10%), aunque la evaluación del proyecto se dividía a su vez en otros tres instrumentos: mi observación durante el proceso de trabajo como evaluación individual (30%), las exposiciones orales de las secciones en evaluación grupal (30%) y los artículos periodísticos en evaluación grupal (40%), que se evaluaban con la misma rúbrica que los del tema anterior. Para el examen los criterios de evaluación fueron que conociesen y describiesen los contenidos que se le preguntasen, dando más valor a los aspectos causales y consecuenciales; para los artículos seguí la rúbrica que usamos para el ejercicio de la Unidad Didáctica previa (Véase anexo 6, página 55), teniendo en cuenta la corrección gramática y ortográfica, la coherencia y limpieza del discurso, el uso y mención de fuentes y la calidad del contenido. Para las exposiciones orales tuve en cuenta la coherencia del discurso, la oratoria y la organización de la exposición; y para la actitud y participación valoré su iniciativa a lo largo del proceso, predisposición, actitud, colaboración y trabajo.

6. Resultados

Para analizar los resultados de la aplicación del proyecto uso mis observaciones llevadas a cabo en el aula y anotadas en mi cuaderno del profesor, los resultados del cuestionario de post-evaluación (Véase anexo 7, página 58) y su comparación con los resultados del cuestionario de preevaluación y la evaluación final de la Unidad Didáctica, que sería la suma proporcional de todas las partes mencionadas en el apartado anterior.

6.1. Aplicación de la propuesta y resultados

Son numerosos los aspectos analíticos que podemos extraer de mis prácticas en este centro, sobre todo con respecto a cuáles son los efectos del método tradicional en el aprendizaje de los alumnos y cómo pesa la costumbre de este al intentar hacer cambios metodológicos. Si lo comparamos con la Unidad Didáctica anterior, presentaban las mismas dificultades para leer con soltura y comprender los fragmentos que comentábamos en clase, incluso, las imágenes tampoco sabían leerlas ni analizarlas; pero sí que mostraban más interés para responder a las preguntas que realizaba mientras exponía el tema teórico (7/19). Además, por su participación en las distintas partes del proyecto, los alumnos incrementaron su asistencia a clase (de media 16-17/19, cuando en el anterior eran de media 10-12/19).

Si tuviese que señalar un problema con respecto a la respuesta de los alumnos sería que algunos mantuvieron una actitud disruptiva en clase, hablando demasiado sobre temas ajenos al proyecto; y que el poco tiempo para la elaboración del proyecto en las sesiones presenciales dificultó el aprendizaje y una mayor reciprocidad en la evaluación del proyecto. En cuanto a esto último, en la próxima tabla, donde podemos observar los resultados de la evaluación del proyecto, vemos que todos los alumnos participaron lo mínimo que se les pedía (19/19) y la gran mayoría de ellos mostraron una mayor implicación e iniciativa, tanto individual como en el trabajo de su grupo.

NOTA PROYECTO	0 (No asistir ni participar)	5 (Asistir y participar poco)	7'5 (Asistir y participar)	10 (Asistir y participar activamente y con iniciativa)
N.º Alumnos	0	6	3	10

Si analizamos los resultados finales, reflejados en la nota del examen que se muestran en la siguiente tabla, en cierto modo, podemos comprobar que la realización del proyecto mejoró el interés por la temática, su conocimiento sobre ella y facilitó su estudio para el examen porque casi todo el alumnado mejoró la nota de este (situación que confirmaron en el cuestionario post-evaluación que comentamos un poco más abajo).

NOTA	0-2'5	2'5-5	5-7'5	7'5-10
------	-------	-------	-------	--------

N.º alumnos	5	4	3	6
----------------	---	---	---	---

Los resultados serían tajantes con las dos críticas que mi propio tutor señalaba constantemente: “es una pérdida de tiempo y resta espacio a la explicación dificultando el aprendizaje” (se reflejaría en “> - 0” del incremento) y/o “no facilita el aprendizaje porque los alumnos no tienen interés por nada de por sí” (se reflejaría en la suma únicamente de la parte proporcional del trabajo, en “0-1”). En cambio, los resultados nos señalan que la mayoría mejoraron su aprendizaje y motivación ya fuese directa o indirectamente (reflejado en “1 - <”).

INCREMENTO	> - 0	0 - 1	1 - <
N.º alumnos	1	4	14

Además, tras terminar la Unidad Didáctica, volvimos a realizar un cuestionario (véase anexo 7, página 56), esta vez de post-evaluación, con el objetivo de cumplimentar la parte de autoevaluación y coevaluación que todo método por proyectos debe tener, pero que, por las circunstancias no podíamos realizar en común ni podía tener valor evaluativo. Los resultados del cuestionario post-evaluación (16/19) nos muestran que, tras terminar la Unidad Didáctica, casi todos los alumnos, hubiesen aprobado o no el examen, sabían qué era el proceso de Descolonización (15/19). Además, todos los que respondieron concordaban en que el proyecto les había ayudado a estudiar menos de memoria, les había facilitado el estudio y lo había hecho más agradable (16/19).

6.2. Reflexión práctica docente

La primera de las reflexiones que deberíamos de extraer de estos resultados es la necesidad de la actitud autocrítica y autorreflexiva sobre nuestra propia profesión. En el cuestionario post-evaluación, la pregunta final hacía referencia a qué mejorarían con respecto a las sesiones que tuvieron conmigo y mi método didáctico (no únicamente de la Unidad Didáctica del proyecto). Resulta interesante que, de los alumnos que realizaron el cuestionario (16/19), más de la mitad del alumnado dejó esta pregunta en blanco (9/19) y la otra parte (7/19) respondió que dotaría a las sesiones de mayor interactividad, debate, juegos, trabajos, preguntas, etc. Todas las respuestas, incluido el silencio, dejan clara la

posición que el alumnado actual toma con respecto al docente tradicional, que entiende la educación desde la disciplina y el paternalismo.

Esta reflexión constante que debemos hacer debe tener como objetivo mejorar la práctica docente, tanto ajena como propia, y para ello considero fundamental revisar las finalidades de nuestra enseñanza y educación. El “para qué” y “por qué” debe ser el aspecto fundamental en torno al cual se articulen el resto de las preguntas que debemos hacernos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el “qué” (contenidos) no deben convertirse en cadenas que nos aten a la teoría por la teoría, la acumulación cuantitativa de datos y su recogida en exámenes memorísticos, si no que deben moldearse a las finalidades y objetivos de enseñanza de las CCSS, la elaboración de una enseñanza competencial y al cumplimiento de unos criterios de evaluación.

Sin embargo, una parte considerable de los docentes se escudan en que el currículo nos marca “todo lo que tenemos que hacer” y esa consideración nos limita el control del proceso de enseñanza y aprendizaje, reduciendo la labor a la de un simple burócrata que debe cumplir con todos los contenidos que aparecen en la ley. Es evidente que el currículo actual, sobre todo en lo que a contenidos y estándares de aprendizaje se refiere, es ambicioso, pero tampoco es del todo cierto que debamos cumplir con la programación dictaminada del principio al final, como si la programación no tuviese ninguna flexibilidad y no se debiese concretar con respecto a las necesidades del aula y de los contextos sociales donde se desarrolle la profesión docente.

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel eterno e incuestionable que le damos a los exámenes como método evaluativo, tanto en los cursos cercanos a selectividad como en cursos más bajos. El examen, a raíz de nuestras directrices explícitas e implícitas, termina siendo el punto clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para nosotros como para los alumnos. Esto se muestra, en esta aplicación del ABP, en la constante preocupación de los alumnos por lo que cae y lo que no en el examen, o por si el resto de las actividades y/o proyectos cuentan para la nota del examen. Como dice Merchán Iglesias (2009: 9) mientras el examen constituya la herramienta fundamental (y podríamos decir incluso que única, como en este caso) del proceso de enseñanza, las metodologías innovadoras no tendrán ningún acogimiento en las aulas.

Además, es necesario también que reflexionemos sobre el currículo oculto que transmitimos con nuestras actitudes y tratamientos hacia los alumnos, con nuestra forma de enfocar nuestro propio papel en el aula. Si queremos ayudar a desarrollar la ciudadanía

democrática no podemos favorecer al distanciamiento entre profesor-alumno, recurrir al disciplinamiento militar como método educativo, dificultar la comunicación dentro del aula, situarnos como contenedores de conocimiento ilimitado semi parecidos a enciclopedias que no establecen ninguna conexión con el entorno ni con las personas.

La reflexión y la autocrítica, para las que es absolutamente necesario tomar perspectiva de vez en cuando y salir de la cantidad ilimitada de datos científicos, son cualidades absolutamente necesarias para un docente que requiere la sociedad en las aulas de hoy. Pero para interiorizarlas debe darse mayor importancia desde la administración a la formación continua del profesorado, como dice Pagés Blanch (2001: 285).

7. Conclusiones

En definitiva, a lo largo de este trabajo de investigación, reflexión y propuesta de mejora didáctica incluido en este TFM, hemos vivido, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, la situación real de la enseñanza de la Historia en las aulas actuales y el paradigma pedagógico bajo el que se encuentran. También hemos indagado en los orígenes psico-pedagógicos de las teorías de aprendizaje activo y significativo, mostrando qué se entiende por Aprendizaje basado en Proyectos (ABP), qué características tiene, qué puede aportar a las necesidades sociales actuales y qué fases debe cumplir. Estos fundamentos teóricos nos han permitido elaborar una propuesta didáctica que fue implementada durante el periodo de prácticas de este Máster, mostrando a lo largo de este proyecto los aspectos de una Unidad Didáctica vinculada al tema de la Descolonización, describiendo desde el contexto hasta la secuenciación de sesiones y actividades, pasando por los objetivos, competencias, contenidos, etc. Y, por último, hemos analizado los resultados de esa puesta en práctica, comparándolos con la metodología tradicional y con la conceptualización de la metodología por proyectos realizada en los apartados previos.

Las actitudes y aptitudes investigativas resultan trascendentales en la formación de docentes, no sólo de aquellos que aspiran a serlo, sino también de los que ya la ejercen. Supone un ejercicio de reflexión constante, de renovación y autocrítica que señalábamos en el apartado anterior como partes integrantes de la tarea de un docente. La realidad en la que vivimos cambia constantemente, y justo en el momento en el que nos encontramos,

esos cambios son acelerados e imprevisibles. Por lo tanto, si queremos educar a los y las jóvenes de las presentes y próximas generaciones para que estén preparados para estas nuevas dinámicas, también nosotros debemos educarnos, porque el *educador también necesita ser educado*.

No sólo eso, sino que, además, ha permitido poner en práctica lo aprendido durante las diferentes materias del Máster, siguiendo el sistema de educación por competencias, ya que aplicar en la práctica del aula toda esta propuesta, significa profesionalizarnos y hacernos más competentes en nuestra especialidad didáctica. Porque la relación teoría-práctica-teoría que se muestra en la metodología llevada a cabo para elaborar este trabajo ha supuesto una profundización en el *saber* (vocabulario, metodologías, corrientes pedagógicas, legislación curricular, etc.), en el *saber hacer* (enfrentarme a un aula real, programar, analizar, investigar, etc.), así como en el *saber ser y convivir* (actitud crítica y reflexiva, reconocer y valorar la diversidad, desarrollar la empatía, etc.).

8. Bibliografía

- ACEITUNO, D. (2017). ¡Profesores, tenemos problemas! Devolvemos al aula los desafíos de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º 88, pp. 4 – 6.
- ALONSO LORA, S. (2016). *La descolonización y el tercer mundo: análisis de manuales (1978 – 2015) y propuesta didáctica (Trabajo de Fin de Máster)*. Universidad de Cantabria.
- ALONSO SÁNCHEZ, A. (2018). *La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la Prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO (Trabajo de Fin de Máster)*. Universidad de Cantabria.
- BAUMAN, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- CALLE, M. de la (2015). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º 82, pp. 7 - 12.
- CALLEJA PASCUAL, J. (2017) *ABP y el uso de las TIC: una propuesta para la mejora de la educación (Trabajo de Fin de Máster)*. Universidad de La Rioja.

- COMISIÓN EUROPEA. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural curso 2017-2018*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ NARANJO, M. J. (2015). Sociales en ABP. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º 82, pp. 38 - 42.
- FRANCIA CAÑADAS, R. (2016). *Aprendizaje basado en Proyectos (ABP): una estrategia para la enseñanza de calidad (Trabajo de Fin de Máster)*. Universidad de La Rioja.
- GALINDO, R. (2016). Enseñar y aprender ciencias sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Licerias, A.; Romero, G. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide. Pp. 73-94.
- GÓMEZ, C., ORTUÑO, J. y MIRALLES, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ALHAMILLA. (2018) *Plan de Centro. Curso 2018-2019*. V6.
- LÓPEZ DE SOSOAGA, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, vol. 31 (n.º 1), pp. 395 – 413.
- LÓPEZ FACAL, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las ciencias sociales*. N.º 3, pp. 95 – 101.
- LOZANO, A. B. (2018). Redefinición de la escuela en un mundo 4.0. Texto de opinión referido a la intervención de Ainara Zubillaga en la mesa redonda del foro “Ingeniería y Sociedad digital”. *Iberoamérica Divulga*, 16 de junio de 2018. Online [17/06/2019]: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Redefinicion-de-la-escuela-en-un-mundo-4-0>

- MARÍN, V. (2015). La mejora de la competencia social y ciudadana del alumnado a través de la evaluación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º 82, pp. 27 - 33.
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº48/6.
- MIRALLES, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: retos para una educación para la ciudadanía. En ÁVILA R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bolonia: Patron Editore, pp. 259 – 281.
- MIRALLES, P. y GÓMEZ, C. (2018). Presentación. La enseñanza de la historia ante el reto de las competencias educativas. En Pedro Miralles y Cosme Gómez (coord.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 7 – 14.
- MORAL, C. del; SOBRINO, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º 82, pp. 4 - 6.
- ORTS, M. (2012). El ABP como alternativa metodológica en el modelo de educación competencial del siglo XXI. *Aula de Innovación Educativa*. N.º 216, pp. 12 - 13.
- ORTS, M.; LUZ, E., y FALGÀS. D. (2012). “Consideraciones sobre la fundamentación psicopedagógica del ABP”. *Aula de Innovación Educativa*. N.º 216, pp. 19 – 23.
- PAGÈS BLANCH, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Revista Éndoxa: series Filosóficas*. N.º 14, pp. 261 – 288.
- PEREIRA BAZ, M. A. (2014). *Centros educativos ABP. Trabajo por proyectos para el siglo XXI*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Online [03/02/2019]: <http://cedec.intef.es/escolatic-centros-educativos-pbl-trabajo-por-proyectos-para-el-siglo-xxi/>
- PEREIRA BAZ, M. A. (2014). *Ocho claves del aprendizaje por proyectos*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Online [03/02/2019]: <http://cedec.intef.es/8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos/>

- PÉREZ GÓMEZ, A. (2013) Educarse en la era digital. En busca de buenas prácticas. En *Jornadas Calidad en Educación. Kalitatea Hezkuntzan Jardunaldiak* (4 y 5 de marzo, en Bilbao). Online [9-6-2019]: <https://www.youtube.com/watch?v=AkOludDPJSg>
- REVERTE, J. R.; GALLEGO, A. J.; MOLINA, R., & SATORRE, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. *Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante*.
- RIVERO, P. y MOLINA, S. (2018). Competencias históricas del profesorado en formación de geografía e historia: análisis a partir de los trabajos de fin de máster de las universidades de Murcia y Zaragoza. En Pedro Miralles y Cosme Gómez (coord.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp.63-74.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (1998). Recensión de CUESTA FERNÁNDEZ, R. Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas. *Revista Historia de la Educación*. N.º 17, pp. 453-526.
- SALLÉS TENAS, N. (2010). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las ciencias sociales*. N.º 10, pp. 3 – 10.
- SÁNCHEZ RINCÓN, F.E. (2011). El aprendizaje basado en proyectos como técnica didáctica en la pedagogía del cine. *Revista Comunicación*. N.º 28, pp. 73 – 80.
- SANTIESTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santiesteban, A. y Pagès, J. (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actual*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 63 – 84.
- SINC. (2014). La curiosidad, piedra filosofal a preservar. *Ibercampus.es: el digital de la enseñanza superior europea e iberoamericana*. Online [10-06-2019]: <https://www.ibercampus.es/articulo.asp?idarticulo=la-curiosidad-piedra-filosofal-a-preservar--31969>
- TONUCCI, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona, Graó.

TORREGO, L. y MÉNDEZ, R. A. (Coord.) (2018). Editorial. Un acercamiento al aprendizaje basado en proyectos, cien años después de “The Project Method”, de W.H. Kilpatrick. En *REIFOP*, n.º 60 (21, 2).

TRUJILLO SÁEZ, F. (orador). (2014a). 1.2. *Ideas clave de la unidad «Aprendizaje basado en proyectos»* [Archivo de vídeo del INTEF]. Online [10-06-2019]: <https://www.youtube.com/watch?v=iJyhR7uCMJw>

TRUJILLO SÁEZ, F. (orador). (2016). *La evaluación y la difusión de los resultados* [Archivo de vídeo de América e-learning V.G. Multiservices]. Online [10-06-2019]: <https://www.youtube.com/watch?v=Qwpg6otEy5o>

ZUBILLAGA, A. (2018). Mesa redonda sobre los retos de la sociedad digital para las ingenierías, las ciencias sociales y las humanidades. En *Foro Iberoamericano de Ingeniería y Sociedad Digital*. Avilés (Asturias), del 23 al 25 de 2019.

9. Anexos

9.1. **Anexo 1:** Cuadro comparativo de modelos didácticos

9.2. **Anexo 2:** Situación geográfica I.E.S. Alhamilla

9.3. **Anexo 3:** Cuadro de secuenciación de las sesiones y actividades

9.4. **Anexo 4:** Cuestionario de preevaluación

9.5. **Anexo 5:** Kahoot: Concepto y causas de la Descolonización

9.6. **Anexo 6:** Rúbrica de evaluación de los artículos periodísticos

9.7. **Anexo 7:** Cuestionario de post-evaluación

9.8. **Anexo 8:** Mapa conceptual: el tiempo histórico

Anexo 1: Cuadro comparativo de modelos didácticosGÓMEZ, C., ORTUÑO, J. y MIRALLES, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje.**Reflexiones y propuestas a través de la indagación.* Barcelona: Octaedro.

Tabla 1. Modelo didáctico tradicional vs modelo didáctico alternativo

Aspectos	Modelo tradicional o expositivo	Modelo alternativo
Finalidades de la educación	Memorización, transmisión del conocimiento y de valores tradicionales y hegemónicos, concepto conservador de la sociedad e integración del alumnado en un rol específico.	Interpretación de la información, pensamiento propio, descubrimiento, conciencia de los problemas sociales, valores democráticos y pensamiento crítico.
Concepción del conocimiento social	Dogmatismo (conocimiento como algo acabado), descripción de la realidad, enfoque disciplinar y compartimentada, contenidos conceptuales, y «currículo oculto».	Conocimiento en construcción, enfoque interdisciplinar y, a partir de problemas, planteamiento comprensivo y comprometido, temas sociales relevantes, equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes.
Concepción de la enseñanza	Centrado en el conocimiento que hay que enseñar, la reproducción del conocimiento elaborado, el método expositivo, las estrategias de enseñanza se anteponen a los procesos de aprendizaje del alumnado. El profesor y el libro de texto son los depositadores del saber.	Centrado en la construcción del conocimiento por parte del alumnado, en favorecer la búsqueda de información en distintas fuentes de conocimiento, en estrategias de enseñanza adaptadas a los procesos de aprendizaje del alumnado. El profesor coordina, dinamiza, motiva, modera, propone estrategias para resolver problemas y principios de la escuela activa.
Concepción del aprendizaje	La mente del alumnado se va desarrollando a través del proceso de maduración, del predominio del aprendizaje memorístico y repetitivo: papel pasivo del alumnado.	Concepción sociocultural y constructivista del aprendizaje, aprendizaje significativo, protagonismo del alumnado, reflexión, pensamiento crítico y propuestas de resolución alternativas.
Estrategias didácticas	Método expositivo, esquemas, resúmenes y subrayado, dictado de apuntes, actividades del libro de texto, preguntas orales en clase.	Combinación del método expositivo con estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o proyectos, itinerarios didácticos, simulaciones, etc. Especial protagonismo del trabajo cooperativo.
Materiales didácticos	Pocos materiales: libro de texto, cuaderno del alumno, pizarra, etc.	Además de los del modelo tradicional: entorno, planos, croquis, medios de comunicación, TIC, dossieres temáticos, cuadernos de observaciones, etc.
Evaluación	Centrada en los conocimientos adquiridos por el alumnado. El examen es el principal instrumento de evaluación.	Se parte de los preconceptos del alumnado, se evalúan los procesos de enseñanza y se utilizan otros instrumentos de evaluación además del examen.

Anexo 2: Situación geográfica I.E.S. Alhamilla



Anexo 3: Cuadro de secuenciación de las sesiones y actividades del proyecto

SESIÓN	TEORIA	PROYECTO
1	- Concepto y causas (30 minutos)	- Cuestionario de preevaluación - Presentación del proyecto (30 minutos)
2	- Fases del proceso - Descolonización de Asia (30 minutos)	- Objetivos - Organización de grupos y elección de secciones. - Contexto y línea editorial (30 minutos)
3	- Terminar descolonización de Asia - Próximo Oriente y Magreb (30 minutos)	- Repartir secciones. - Kahoot (30 minutos)
4	- Terminar Próximo Oriente y Magreb - África Subsahariana (30 minutos)	- Comenzar con la búsqueda de artículos. - Decidir evaluación (30 minutos)
5	- Terminar África Subsahariana (20 minutos)	- Decidir artículos - Investigar - Elegir portavoz de la sección (40 minutos)
6		- Investigar (60 minutos)
7	- Herencia colonial (20 minutos)	- Terminar artículos - Exponer los trabajos (40 minutos)
8	- Consecuencias (40 minutos)	- Evaluación final (20 minutos)
9	EXAMEN	

CUESTIONARIO DE PREEVALUACIÓN: 1º Bachillerato A

TEMA 14. La descolonización y el Tercer Mundo

Nombre y apellidos:

Fecha:

¿La Historia te resulta interesante, aburrida, importante, inútil...? Justifica tu respuesta.

¿Cuáles son las principales dificultades que le encuentras a la asignatura de Historia? Justifica tu respuesta.

¿Cómo te gustaría aprender Historia?

Ordena del 1 al 10 las siguientes herramientas y metodologías según cómo las consideres de adecuadas e interesantes para aprender Historia, siendo 10 el valor máximo y 1 el mínimo. Explica por qué has hecho esa selección.

- Vídeos, películas, fotos, carteles, viñetas y otros medios audiovisuales.
- Blogs, redes sociales, y otros medios informáticos o tecnológicos (TICs).
- Juegos (de mesa, de rol, de ordenador...)
- Debates
- Exposiciones orales
- Resolver problemas y preguntas, ya sea de forma individual o colectiva.
- Investigar colaborativamente para crear un contenido teórico (proyecto).
- Trabajar de forma cooperativa.
- Comprender la actualidad y proponer soluciones.
- Estudiar memorísticamente del libro o apuntes.

Cuando te interesa algo, ¿sueles investigar usando internet o leyendo sobre aquello que quieres conocer? Valora la frecuencia con la que investigas aquello que te interesa, siendo 1 nunca y 5 siempre.

1

2

3

4

5

¿Alguna vez has realizado un proyecto de investigación en una asignatura? Con tus propias palabras ¿cómo puede ser útil, para aprender Historia, la realización de proyectos de investigación?

Explica con tus propias palabras qué es la descolonización.

¿Consideras útil para ti, como alumno/a, estudiar y aprender sobre la descolonización?
¿Por qué? ¿Para qué puede serte útil?

¿Cuál consideras que fue (y sigue siendo) el papel que desempeñan los medios de comunicación, en especial periódicos, con respecto al proceso de descolonización?
Justifica tu respuesta.

Anexo 5: Kahoot sobre la Descolonización: concepto y causas



Questions (10)

[Hide answers](#)

Q1: ¿Qué es la descolonización?



60 sec

- Una ideología antiimperialista. ✗
- La independencia de las colonias desde la IIGM hasta hoy. ✓
- La independencia política y económica de las colonias. ✗
- Siempre que una colonia se independiza de su metrópoli. ✗

Q2: La IIGM afectó a la descolonización porque...



60 sec

- los países europeos ya no querían explotar más sus colonias. ✗
- agudizó el sentimiento anticolonial y la debilidad económica ✓
- todas las colonias usaron la IIGM para formar guerrillas. ✗
- porque los países imperialistas perdieron la guerra. ✗

Q3: ¿Cuál es el origen ideológico del anticolonialismo?



60 sec

- La Internacional Comunista, el indigenismo y la religión. ✓
- El indigenismo y la identidad religiosa. ✗
- El papel de la ONU. ✗
- La división en dos bloques (capitalistas y comunistas). ✗

Q4: ¿Qué es el derecho de autodeterminación?



60 sec

- El derecho a ser un país. ✗
- El derecho a tener propiedades. ✗
- El derecho a que un pueblo tenga soberanía nacional. ✓
- Un derecho recogido en la OTAN. ✗

Q5: ¿Qué sectores facilitaron la opinión pública favorable al antiimperialismo?



60 sec

- El fascismo y el nazismo. ✗
- El panarabismo. ✗
- Las empresas multinacionales. ✗
- Las Iglesias cristianas, los partidos socialistas y la URSS. ✓

Concepto y causas de la descolonización

Play

Challenge



A public quiz

Epígrafe 1 del tema sobre la descolonización.

0 favorites 4 plays 8 players

leiregalindo

Created 1 month ago

Copy and share this playable link

Q6: ¿Qué papel tuvo la ONU?



60 sec

- Envió tropas para ayudar a las guerrillas anticoloniales. ✗
- Tenía una actitud beligerante contra el imperialismo. ✗
- Fomentó la conciencia crítica y el derecho de autodeterm. ✓
- Estaba en contra de estos procesos anticoloniales. ✗

Q7: ¿De qué forma influyó el contexto de la Guerra Fría?



60 sec

- De ninguna. ✗
- EEUU apoyó económica y militarmente, pero la URSS no. ✗
- La URSS apoyaba a todos los movimientos anticoloniales. ✗
- Ambos apoyaron a los nuevos países según sus intereses. ✓

Q8: La Conferencia de Bandung...



60 sec

- fue un organismo militar que apoyó a las milicias nacionales ✗
- de 1955 reunió a los presidentes de los nuevos países. ✓
- fue una reunión realizada en 1935 entre los nuevos países. ✗
- reunió a los presidentes de los países imperialistas. ✗

Q9: El Movimiento de Países No Alineados...



60 sec

- eran países europeos contra el colonialismo. ✗
- en la práctica no ayudó nada al proceso de descolonización. ✗
- reunió a todos los firmantes de la C. de Bandung. ✗
- buscaba mantenerse independiente a los bloques de la G.F. ✓

Q10: La descolonización...



60 sec

- tiene 3 etapas, desde 1918 hasta 1945. ✗
- tiene 4 etapas, desde 1945 hasta la actualidad. ✗
- tiene 3 etapas, desde 1945 hasta la actualidad. ✓
- es difícil fechar su inicio, pero hoy ya no existen colonias ✗

Anexo 6: Rúbrica de evaluación de artículos periodísticos

CATEGORY	10 SOBRESALIENTE	7 NOTABLE	5 APROBADO	0 SUSPENSO
Ortografía y gramática (20%)	El alumno NO comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido.	El alumno comete de 1-2 errores de gramática u ortografía, lo que distrae al lector del contenido.	El alumno comete de 3-4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El alumno comete más de 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.
Presentación (10%)	El documento está escrito de forma clara y limpia.	El documento está escrito de forma clara y limpia, aunque con algún borrón.	El documento está escrito de forma limpia, pero con una letra poco legible.	El documento NO está escrito de forma clara y limpia.
Contenido (60%)	El artículo está muy argumentado y tiene un claro hilo conductor.	La idea principal es clara, pero la argumentación de apoyo es general.	La idea principal no es del todo clara y necesita más argumentación de apoyo.	La idea principal no es clara. Parece haber una recopilación desordenada de información.
Fuentes (10%)	El alumno ha señalado las fuentes usadas. Son varias y de calidad (fiabes).	El alumno ha señalado las fuentes usadas. Son pocas, pero de calidad (fiabes).	El alumno ha señalado las fuentes usadas. Son pocas y regulares de calidad (fiabes).	El alumno NO ha señalado las fuentes usadas.

Anexo 7: Cuestionario de post-evaluación

CUESTIONARIO DE POST-EVALUACIÓN: 1º Bachillerato A

TEMA 14: La descolonización y el Tercer Mundo

Nombre y apellidos:

Fecha:

Explica con tus propias palabras qué es la descolonización.

¿Qué te ha aportado el proyecto? Valora tu participación y la de tus compañeros en el proyecto de periódico que hemos realizado. ¿Facilita el estudio o lo dificulta? ¿Se aprende mejor? ¿Resulta más, igual o menos agradable?

¿Es importante que los alumnos, y la sociedad en general, conozcan la descolonización? ¿Para qué puede ser útil? Justifica tu respuesta.

¿Cómo crees que puede/debe ayudar el estudio de la Historia a la sociedad actual?

Reflexiona tu respuesta.

¿Es útil e interesante que los alumnos de Historia investiguen en el aula para mejorar su aprendizaje de la materia? Justifica tu respuesta.

Por último, ¿hay alguna propuesta, opinión, consejo o crítica que consideres necesaria para mejorar las clases de Historia? ¿Cuál podría ser? (Tema 13 y 14).

Anexo 8: Mapa conceptual sobre el tiempo histórico

SANTIESTEBAN, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santiesteban, A. y Pagès, J. (Coord.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis, p. 235.

