



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

*Enseñanza de la Guerra Fría a través del juego de rol, una programación didáctica para
primero de Bachillerato*

Izan Bueno Aguilera

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Enrique Carlos Villalba Díez

MADRID
Junio 2021

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. OBJETIVOS	10
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 Aproximación al aprendizaje experiencial	12
4.2 La motivación: clave en el desarrollo	13
4.3 Una nueva metodología. Claves, puntos fuertes y débiles	15
4.4 Metodologías y apoyos para el aprendizaje experiencial: la cooperación	17
4.5 Metodologías y apoyos para el aprendizaje experiencial: la gamificación	18
4.6 El juego de rol o <i>role playing</i>	22
5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	26
5.1 Descripción del centro	26
5.2. La materia	28
5.3. El curso	29
5.4. Las competencias clave	30
5.5. Los objetivos generales de la etapa	34
5.6. Los contenidos	36
5.7. La metodología	39
5.7.1 Justificación	40
5.7.2. Principios metodológicos	41
5.7.3. Criterios para el agrupamiento	42
5.7.4. Organización de espacios	42
5.7.5. Organización del tiempo (horarios)	44
5.7.6. Recursos didácticos	44
5.7.7. Tipo de actividades	44
5.8. La evaluación	45
5.8.1. Evaluación del alumno	45
5.8.1.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	45
5.8.1.2. Métodos de evaluación, procedimientos e instrumentos	46
5.8.1.3. Criterios de calificación	47
5.8.2. Evaluación práctica docente	48
5.9. Atención a la diversidad	48

5.10. Desarrollo de la Unidad Didáctica	49
5.10.1. Presentación	49
5.10.2. Contenidos	50
5.10.3. Competencias	51
5.10.4. Objetivos didácticos	52
5.10.5. Metodología	52
5.10.6. Desarrollo de las actividades	53
5.10.7. Evaluación	66
5.10.7.1. Criterios de evaluación	66
5.10.7.2. Procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación	67
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA	68
7. REFERENCIAS	72
8. ANEXOS	77

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar la importancia que tiene la innovación en el ámbito educativo y los beneficios de aplicar una nueva metodología basada en la experiencia y la gamificación para explicar una unidad didáctica. El uso de la experiencia puede ser una herramienta muy útil en el desarrollo del estudiante, tanto académicamente como socialmente, ya que a través de esta práctica adquirirán unas competencias que luego podrán aplicar en la vida fuera de las aulas. De esta manera parece muy conveniente poner en práctica una estrategia donde los estudiantes aprendan a detectar un problema y sus características, analizarlo de manera crítica, a aplicar o actuar para buscar una solución y reflexionar acerca de los resultados obtenidos. Lo que se pretende conseguir, es que el alumno tenga un papel activo en la adquisición del conocimiento y que su aprendizaje tenga mucha más profundidad y sea significativo. La aplicación de esta metodología sucederá en una clase de 1ero de bachillerato de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, y más concretamente, durante la unidad didáctica de la Guerra Fría. Se valorará la metodología, los objetivos y los contenidos y posteriormente se hará una valoración sobre la puesta en práctica de dicha metodología. De la misma manera, también se detallará la programación de las clases y la manera sobre cómo se llevará a cabo la evaluación del trabajo realizado por parte de los estudiantes.

***Palabras clave:** innovación docente, aprendizaje experiencial, gamificación, juego de rol, motivación*

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha cambiado. Es natural, con el paso del tiempo, toda sociedad cambia. Y ante estos cambios, los profesores no pueden quedarse atrás. Como responsables de la educación, deben hacer frente a las nuevas necesidades e inquietudes que aparecen entre los estudiantes, y, para ello, es necesario que los profesores evolucionen e innoven en su labor.

El método por exposición, más conocido como la “clase magistral”, donde el papel de los alumnos es totalmente pasivo, haciéndolos receptores y no partícipes de la enseñanza, predomina en el ámbito educativo. Y si bien no pueden prescindir inmediatamente de él, en tanto a que funciona como método introductorio para la unidad que se desarrollará en el aula, necesitan buscar nuevas metodologías y herramientas del aprendizaje para adaptarse a los nuevos tiempos de enseñanza, para que puedan dar respuesta a las nuevas necesidades que presentan los adolescentes (Ferreiro, 2007).

Y en esta búsqueda de innovación, se debe dejar a un lado ese pasado donde el profesor era el promotor del saber y el estudiante el receptor y empezar a enseñar desde la cooperación, para que profesores y estudiantes aprendan juntos. Se ha de promover mejores modelos de aprendizaje, con mayor interacción entre los estudiantes y el profesor, que fomente la participación del alumnado y genere motivación para aprender.

¿Y cómo aprende un alumno? El alumno aprende cuando se siente motivado (Soria, 2016), participe de la enseñanza, cuando se le valora en sus aportaciones y se le escucha en sus dudas. En definitiva, cuando siente que su intervención es importante. Y para que esto funcione, para que los alumnos se muestren dispuestos a colaborar, a participar y a tener un rol más activo, los profesores deben potenciar la curiosidad de los estudiantes.

Esta curiosidad debe alimentarse a través de la motivación (Soria, 2016), que sean ellos mismos quienes quieran resolver dudas e inquietudes planteadas, así como que quieran potenciar el entendimiento y la comprensión del temario. Para que sean capaces de construir por sí solos un producto final con la información que hayan ido aprendiendo.

Y es aquí, cuando se entiende la importancia de la innovación. El objetivo de innovar es introducir nuevas metodologías y nuevas técnicas acordes con las necesidades e inquietudes de los adolescentes actuales; ante una nueva necesidad sacar una respuesta.

En este trabajo se pondrá en práctica una nueva metodología con el fin de que los alumnos aprendan y se sientan motivados de cara a la enseñanza. Se empleará y pondrá en práctica el aprendizaje experiencial a través de una actividad didáctica mediante los juegos de rol, implementando también procesos de gamificación de la educación y, a su vez, respaldar el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes de 1^{ero} de Bachillerato en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, a quienes se dirigirá esta práctica.

Este trabajo se divide en dos partes: en la primera podemos encontrar el marco teórico del trabajo, la legislación correspondiente y las características que ayudan a determinar y contextualizar la programación didáctica; en la segunda se hallará la parte práctica.

Pero antes de tratar el marco teórico, se expone la justificación de la metodología innovadora señalada que se quiere poner en práctica, el por qué de su elección y en respuesta a qué pregunta o necesidad busca responder o tratar. Más adelante se determinan los objetivos propuestos para la realización del trabajo y a continuación se trata la primera parte, el marco teórico por el cual se apoya la metodología: se muestran las características principales, se determinan las ventajas y se establecen las bases que deben tener para que el desarrollo a lo largo de unas sesiones prácticas sea factible. También se explicará, aunque de manera breve, las metodologías del aprendizaje cooperativo y la gamificación en la educación y sus usos y beneficios en la enseñanza.

En la segunda parte, que hace referencia a la puesta en práctica de la didáctica innovadora y sus fases, comienza con una breve introducción a las características del centro (Prat Educació) donde se realizan las prácticas, se detallan la materia y el curso donde se aplicará (1^{ero} de Bachillerato, Ciencias Sociales y Humanidades), las competencias clave que deberán desarrollar los estudiantes, los objetivos generales de etapa, contenidos, metodología, y criterios de evaluación. Y por último el desarrollo de la unidad didáctica, donde encontraremos, la cronología del desarrollo de todas las sesiones: división por horas y sesiones, contenidos a tratar, objetivos, metodología, desarrollo de las actividades y evaluación.

Toda la teoría redactada en el marco teórico se llevará a la práctica en esta última parte: la unidad didáctica comenzará con una sesión teórica donde el profesor introducirá a los alumnos las características de los juegos de rol y su aplicación en las siguientes clases. Después, se observará el proceso de la didáctica en el aula y cómo ha ido evolucionando a lo largo de las sesiones para, finalmente, desarrollar una conclusión en base a la observación y aplicación de

dicha didáctica y del grado de funcionamiento de la metodología.

Con este trabajo se pretende estudiar nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la innovación. Pretende investigar e indagar en la efectividad del aprendizaje experiencial y de la gamificación de la educación en una unidad didáctica y confirmar si los estudiantes, motivados y atraídos por el tema y por la manera de estudiarlo, pueden llegar a lograr un aprendizaje significativo mucho más efectivo. Esto, sin embargo, solo se conseguirá si la teoría es puesta en práctica de la mejor forma posible: aprender la teoría para fortalecer los puntos más débiles de la programación didáctica y buscar implantar una metodología eficaz que pueda aplicarse en una clase, a la vez que se persigue que los alumnos se sientan motivados por el desarrollo de éstas.

2. JUSTIFICACIÓN

Se establece en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato: “Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores”.

Este aspecto da pie a buscar nuevos procesos de enseñanza y metodologías innovadoras que suponga, para los docentes, adquirir competencias que favorezcan el desarrollo de las habilidades que fortalezcan el “saber hacer” de los alumnos, es decir, la motivación, la reflexión y el aprendizaje; así como la promoción y enseñanza de valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales.

Las clases magistrales siguen predominando en la mayoría de unidades didácticas: en este modelo, el aprendizaje de la historia se basa, en general, en un aprendizaje memorístico. En esta metodología el profesor se erige como hacedor del conocimiento y verbaliza exhaustivamente, haciendo que el alumnado obtenga un escaso desarrollo mental y adquiera únicamente el rol de oír y procesar la información, siendo su aprendizaje más pasivo, limitado y poco motivador (Rita, 2012).

Delante de esta fórmula de aprendizaje no es de extrañar que todos los alumnos vean la Historia como una asignatura aburrida donde lo único que deben hacer en las clases es escuchar al profesor, tomar apuntes para luego memorizarlos y vaciar después todo el conocimiento que habían adquirido en el examen, sin procesarlo o reflexionar sobre él, olvidándolo a las pocas semanas.

La programación didáctica que se defiende en este trabajo busca favorecer la motivación, la reflexión y el aprendizaje; trabajar para promoverlo entre el alumnado y observar sus resultados en un aula. Emplear los conocimientos adquiridos teóricamente sobre la metodología y los planteamientos del currículo de Bachillerato y trabajar con ellos, averiguar si en la práctica esta metodología por aprendizaje experiencial y gamificación de la educación es adecuada para cumplir dichos objetivos.

El aprendizaje experiencial como método de aprendizaje promueve un nuevo rol donde los alumnos son partícipes y protagonistas; donde a través de la experiencia pueden experimentar, actuar, teorizar y, finalmente, reflexionar (Rodríguez, 2018). El hecho de proponer hipótesis y

aplicarlas prioriza el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación, así como el desarrollo cognitivo y las capacidades cognitivas de los estudiantes (Prats, 2011).

Para comprobar los beneficios de esta metodología, se aplicará también un proceso de gamificación en la didáctica educativa y de cooperación entre los alumnos.

Con este trabajo lo que se pretende es observar si favorece el desarrollo del aprendizaje significativo y si puede constituirse esta didáctica como una aliada en la práctica docente. Estudiar nuevas maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la innovación implica investigar e indagar en la efectividad de un modelo y observar su introducción en un aula, leer su feedback y corroborar los beneficios que pueda aportar.

La didáctica de los juegos de rol aplicándose en una unidad didáctica busca confirmar si los estudiantes, una vez motivados y atraídos por el tema y por la manera de aprenderlo, pueden llegar a lograr un aprendizaje significativo y una motivación intrínseca. Para ello, primero se tendrá que recabar información sobre la teoría para entender sus características y fortalecer los puntos más débiles para desarrollar una metodología que pueda aplicarse en una clase.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo de final de máster es desarrollar una nueva metodología para la enseñanza. Una innovación didáctica que permita adquirir nuevos métodos y procesos para la enseñanza, así como desarrollar un modelo de aprendizaje que mejore la calidad de la educación de los alumnos y les motive en el proceso.

Como se ha observado en la introducción de este trabajo, los tiempos están cambiando, y la enseñanza no puede quedarse atrás en este cambio. Si los valores y las prioridades de la sociedad lo han hecho, también debe hacerlo la forma de enseñar; debemos adaptarnos a los nuevos principios de los estudiantes.

Por ello, se pretende estudiar y desarrollar una nueva técnica como sería la aplicación de una dinámica de juegos de rol. Profundizar su estudio y aplicación como una herramienta de enseñanza y aprendizaje y observar su efectividad. Determinar, después del proyecto teórico, su viabilidad como didáctica de enseñanza y estudiar también su implementación en un aula a través de metodologías de aprendizaje experiencial y gamificación de la enseñanza.

Y una vez observado y estudiado la teoría, ¿cómo se lleva a la práctica? ¿cómo se aplica el sistema de los juegos de rol en la clase? ¿qué resultados tiene? El objetivo principal es, también, responder a estas preguntas. Emplearlo como eje vertebrador de las programaciones didácticas que se llevarán a cabo a lo largo de la unidad didáctica trabajada dentro del calendario académico. Y el éxito se determinará según el criterio de satisfacción del profesor y de la valoración, opinión y resultados de los alumnos.

Se incentivará el papel activo de los estudiantes: deben ser ellos los protagonistas de la educación y de su propio proceso de aprendizaje, el profesor debe ser su guía, acompañante y apoyo, pero no debe ser el protagonista y relegar a los alumnos un papel pasivo y no interactivo con su enseñanza. Por eso mismo, se plantearán actividades que promuevan la participación del alumnado y cuyo ritmo de aprendizaje lo marcarán y desarrollarán según ellos decidan.

Y por eso no debemos olvidar un factor de gran importancia en los estudiantes: la motivación. Este trabajo también fijará como objetivo que los alumnos desarrollen su motivación de cara al aprendizaje y a realizar la actividad y se intentará buscar la manera para que los estudiantes sean lo más partícipes posibles. Como también se buscará promover la cooperación entre estudiantes, la reflexión y el espíritu crítico a la hora de realizar actividades.

4. MARCO TEÓRICO

Los métodos de enseñanza que implican una participación más directa del estudiante, donde la responsabilidad de aprender recae sobre sí mismo y depende de su participación y de su compromiso; son más formativos y logran un aprendizaje más profundo y duradero (Fernández, 2006).

El aprendizaje experiencial es una de estas metodologías que implica una participación del estudiante y que está alcanzando mayor notoriedad y difusión gracias a una fórmula educativa que ofrece una respuesta válida gracias a la promoción de un aprendizaje reflexivo y autónomo, así como al fomento de las competencias y valores que establece la educación (Baena, 2019).

Ante esta perspectiva, se estudiará y analizará el aprendizaje experiencial, una metodología por el cual los alumnos aprenden a través de sus experiencias, fruto de un proceso cíclico de desarrollo y aprendizaje.

Se indagará en el modelo de David Kolb (1984), quién consideró que la experiencia se refiere a toda la serie de actividades que permiten aprender y que éste está condicionado a la experiencia vivida. Así como su revisión del modelo de aprendizaje por Honey y Mumford donde describieron que las actitudes y comportamientos determinantes de las formas preferidas de aprendizaje por parte de un individuo les dan un carácter actitudinal a los estilos de aprendizaje y, por tanto, que es variable (Rodríguez, 2018).

Se buscará determinar los puntos fuertes y débiles para observar si el aprendizaje experiencial por sí solo es suficiente para gestionar la enseñanza o, si, por el contrario, necesita una mayor flexibilización curricular y metodológica.

Se estudiará la gamificación y su implementación en la educación como metodología de refuerzo para el aprendizaje experiencial y la formación de la unidad didáctica. Se analizarán sus características y sus fortalezas y debilidades. De igual modo se indagará en la cooperación como parte del proceso de aprendizaje y su valor en el aula.

Y finalmente se definirá el juego de rol o *role playing* y se observarán sus características principales, ya que es una pieza clave para el desarrollo y la aplicación del aprendizaje experiencial a través de la gamificación en la programación didáctica de la dinámica innovadora.

4.1 Aproximación al aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas e incluso valores, como resultado del estudio de la observación y de la experiencia. Así lo describía John Dewey, el considerado padre del aprendizaje experiencial (Baena, 2019).

¿Qué características tiene el aprendizaje experiencial? ¿Cuáles son sus ideas más relevantes?

Para que el aprendizaje experiencial pueda manifestarse correctamente y pueda ser implementado como metodología del aprendizaje, los alumnos necesitarán estar involucrados en el proceso y poder participar en lo que están estudiando de forma directa, como protagonistas; el aprendizaje deberá darse tanto dentro como fuera del aula (enseñanza de valores no solo en el espacio académico, sino que pueda implementarse y llevarse en otros ámbitos y, por ende, sean actitudes que los puedan formar de cara al futuro y los formen como adultos) y deberá ser transmitido tanto por los profesores como por el entorno y la comunidad del alumno (formando parte del aprendizaje); el aprendizaje deberá ser ante todo motivador para los alumnos y deberá prepararlos para un mundo en constante evolución (Baena, 2019).

En su artículo sobre la efectividad del aprendizaje experiencial, Guzmán (2016) establece también una serie de elementos cuyo requisito es fundamental para lograr una efectiva educación experiencial, dichos requisitos son:

1. La confianza: el docente como guía debe ser abierto desde el inicio del aprendizaje, decidido y sensible, para que los estudiantes puedan aprender a compartir sin miedo o temor al ridículo, incentivando su participación.
2. La comunicación: que permite compartir con los compañeros las ideas y reflexiones de cada uno, promoviendo el análisis y observación de varios puntos de vista, la empatía, el aprender de las experiencias de otros y a fomentar la confianza.
3. La cooperación: es indispensable trabajar en equipo. El trabajo en equipo fomenta la habilidad de los individuos, mejora la relación entre semejantes, promueve la escucha activa, la iniciativa y pone en práctica procesos cognitivos.
4. La diversión: la diversión debe formar parte de este aprendizaje porque fomenta la motivación de los alumnos, aumenta su atención hacia la enseñanza e incrementa la energía para que trabajen.

Observamos, pues, que en la metodología del aprendizaje experiencial la interacción, la motivación, la reflexión y la participación son claves para que éste pueda ser práctico y efectivo.

Según Kolb (1984) a partir de la experiencia el proceso de aprendizaje coge forma y crea el conocimiento. Por ejemplo, para trabajar en equipo es necesaria la interacción entre los miembros del grupo (comunicación y cooperación), debe haber motivación para la consecución de los objetivos y que exista un buen ambiente de trabajo (diversión y confianza), se ha de participar activamente (todos los miembros del grupo deben trabajar para lograr conseguir sus objetivos y poder resolver los problemas) y la reflexión (sobre objetivos, compañeros, ideas, trabajo desarrollado, etc.) invita al fomento de la capacidad de resiliencia, la comunicación, interacción y confianza. Es, en definitiva, un aprendizaje continuo cuyo conocimiento se adquiere primero por la experimentación, a raíz de ésta y de su actuación se llega a un proceso de teorización donde finalmente desemboca en una reflexión de todo este proceso, al cual se ha llegado por la experiencia en todos sus aspectos (Rodríguez, 2018).

Al abordar la experiencia como parte del proceso de aprendizaje, el estudiante se ve “obligado” a “buscar o hacer experiencia” en busca de respuestas que le permitan dominar la situación o resolver el problema. Debe, en definitiva, comportarse como un investigador, ya que: 1. aparece una situación, una problemática, y debe analizarla (experimento); 2. debe formular enseguida una hipótesis o teoría que le ayude a resolver el problema (teorización); 3. a continuación necesita verificar su hipótesis (actuación) y 4. debe analizar el resultado de su acción (reflexión) (Fernández, 2009). Este método (activo, por iniciativa del alumnado) basado en resultados propios (experiencia) y que no solo potencia la capacidad y habilidad del estudiante (reflexión y desarrollo de la teoría), refuerza el aprendizaje significativo ya que plantea un desafío que necesita tener que ponerse en práctica para resolverlo.

Y es que la reflexión es uno de los elementos clave sobre el aprendizaje experiencial. Para que el aprendizaje sea efectivo, fortalecedor y duradero en el tiempo, es necesario poder reflexionar acerca de lo estudiado, de las acciones y procesos llevados a cabo y las actividades que se hayan realizado (Baena, 2019).

4.2 La motivación: clave en el desarrollo

Sin duda, la metodología del aprendizaje experiencial ofrece una fórmula educativa innovadora gracias a la promoción de un aprendizaje reflexivo y autónomo y al fomento de competencias

y valores, y como hemos visto anteriormente, el aprendizaje experiencial incide en promover el conocimiento a través de la experiencia (Kolb, 1984). Romero (2010) también destaca la importancia de la reflexión y su resultado como una notoria relevancia en el aprendizaje.

La garantía de la construcción del conocimiento pasa por la experiencia y esta facilita la conexión de los aspectos teóricos con los prácticos, dando al alumnado un contexto más real de aprendizaje y conocimiento; fomentando a su vez la motivación del alumnado y el desarrollo de las competencias transversales.

Pero, ¿qué tipo de motivación entendemos que puede desarrollar el aprendizaje experiencial?

Entendemos por motivación el estado que activa y dirige nuestros pensamientos, actitudes y conductas (citado en Soria, 2016). Y dicho estado puede activarse y darse de formas distintas, según la Teoría de la Autodeterminación (Teixes, 2015), que determinen la actitud y el interés de los alumnos de cara a sus estudios:

En primer lugar, puede acontecer lo conocido como *motivación intrínseca*, que es aquella que viene determinada por el propio individuo, aquella que provoca placer y satisfacción por aprender, realizar una actividad o un trabajo. Genera bienestar y suele estar asociada a la competencia, autodeterminación y autoeficacia, generando un desarrollo personal positivo. Después está la conocida como *motivación extrínseca*, que es aquella que viene determinada por factores externos al individuo, que busca conseguir algo, generalmente una recompensa (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2010).

De las dos, la primera es la que mayor interés y esfuerzo desarrolla en un alumno, pues considera que su progreso se da de forma positiva y como algo necesario, que hace para sentirse bien, que cumple con sus responsabilidades y que no busca recibir un premio, se concibe como una victoria y superación (Soria, 2016). Es la más duradera en el tiempo. En cambio, la segunda es la menos estable, la que no acarrea una conducta autodeterminada y cuyo proceso de regulación nunca es por interés, disfrute o satisfacción inherente (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2010).

Por eso y para incentivar una *motivación intrínseca* no basada en premios o posibles castigos si no se realiza, se ha de procurar que el alumno realice un estudio o trabajo eficaz a través de su propio interés e iniciativa. Si su trabajo o estudio es bueno, debe verse recompensado con buenos resultados (no visto como un premio externo, sino como un resultado por sus esfuerzos),

que generarán un rendimiento positivo e incrementarán, a su vez, la motivación, empujando a seguir realizando un estudio eficaz y a superarse (Soria, 2016).

El aprendizaje experiencial, en su fórmula de actuación y trabajo (experimento, actuación, teorización y reflexión) garantiza un aprendizaje suscitado por *motivación intrínseca* en tanto a que el alumno no solo es el primero que puede ver su propio desarrollo, proceso de aprendizaje y resultado, sino que es fruto de él y de sus capacidades, sus logros son suyos y se suscitan a través de su iniciativa y trabajo.

La motivación, como hemos podido observar antes, es clave en el desarrollo del aprendizaje experiencial. Su estímulo, un factor muy importante en los procesos de aprendizaje y los cambios de comportamiento (Teixes, 2015), no solo de forma individual sino también en grupo (cooperación y comunicación son claves también para un correcto aprendizaje).

Una estudiante motivada ante un experimento se sentirá más atraída hacia su realización, ganará confianza en sí misma al desarrollar el trabajo y ver sus frutos.

4.3 Una nueva metodología. Claves, puntos fuertes y débiles

Como se ha podido comprobar en los puntos anteriores, las claves del aprendizaje experiencial son: la reflexión, la involucración, la interacción, la cooperación, la comunicación, la experiencia, la experimentación, la acción y la motivación.

Todos estos factores ayudan a crear el conocimiento y a desarrollar la metodología, sin ellos el proceso de aprendizaje no puede suceder. Sin duda, el correcto funcionamiento de éstos procederá a una correcta aplicación del método y se podrá aplicar en la enseñanza, emplear como metodología para una unidad o actividad didáctica.

Sin embargo, la implementación del aprendizaje experiencial no es fácil, conlleva un gran esfuerzo y dedicación por parte de todos, tanto del profesorado como de los estudiantes.

La reflexión es un proceso complejo que necesita comprensión tanto del temario como de los propios procesos de aprendizaje. Los estudiantes tienen que comprender su situación académica, su evolución, su actitud y su conocimiento y analizarlo, desgranarlo y ver su evolución a lo largo de un proceso que lleva tiempo (hablamos de varias sesiones si se trata una unidad didáctica en lugar de realizar una actividad didáctica); por no decir que también deberán

de reflexionar sobre el temario y el conocimiento que tenían sobre éste al empezar la unidad y al terminar. No es sencillo y este proceso puede perderse por el camino, confundirlos o no realizarse adecuadamente, más si tenemos en cuenta el tiempo de desarrollo de la actividad o unidad y su gestión en el tiempo (Baena, 2019).

El tiempo también es otro proceso complejo para el desarrollo y aplicación del aprendizaje experiencial. Hablamos de la gestión del tiempo del profesor cuando debe programar y organizar la unidad o actividad didáctica teniendo en cuenta los elementos clave con los que trabajar, buscar una metodología donde puedan darse estos elementos, trabajar con la dinámica de esa clase y observar su funcionamiento. El procedimiento de creación y programación, como veremos más adelante en el apartado de *La metodología*, es largo, requiere de mucha dedicación y búsqueda entre los contenidos para elaborar una metodología donde puedan aplicarse los principales puntos del aprendizaje experiencial nombrados anteriormente.

La motivación, la cual hemos observado que tiene una importancia elevada, también es un concepto clave y cuyo desarrollo requiere de mucho esfuerzo y dedicación, por parte del profesorado y de los alumnos. Si el alumno no se siente motivado no generará un hábito de trabajo o estudio eficaz, lo que conllevará a un rendimiento negativo o inferior a su nivel académico, pudiendo éste perder la referencia de su verdadero nivel y valorando peor su capacidad. A su vez y retroalimentada por los resultados bajos o inferiores a sus expectativas, no desarrollará una motivación adecuada y su actitud se verá mermada, pudiendo cambiar su conducta en relación a los compañeros, el profesor o la asignatura, llevando finalmente a desarrollar una motivación extrínseca o desmotivación (Vidal-Abarca, García y Pérez, 2010).

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades que se pueden presentar a la hora de programar o desarrollar una metodología por aprendizaje experiencial enfocado a la elaboración de una actividad o unidad didáctica, estos tres puntos pueden “recuperarse” si en algún momento fallaran o su aplicación resultara difícil: la reflexión, por ejemplo, puede elaborarse de forma periódica o realizarse a través de un cuaderno o diario de estudio para que los alumnos no pierdan esa noción del tiempo y sean capaces de “leerse” y aprender de su pasado y concepciones y sacar conclusiones de su presente en relación a su desarrollo y aprendizaje; el tiempo, si bien es un elemento que siempre incide en la programación didáctica de un profesor, no tiene que recaer exclusivamente en él: el centro, el equipo de docentes, la comunidad de los alumnos (como se ha nombrado con anterioridad en el punto de *Aproximación al aprendizaje*

experiencial) y los propios alumnos pueden participar en este proceso y desarrollo de la unidad (favoreciendo también el punto de interacción y comunicación) y así ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Baena, 2019); y en cuanto a la motivación es un proceso constante de trabajo entre alumnos y profesores, que si bien puede fluctuar, la dirección, guía o apoyo del profesor, la confianza, la comunicación y la diversión de los alumnos al realizar la unidad o actividad didáctica, entre otros, pueden motivar a los estudiantes y llevar su dinámica a un bienestar propio (Soria, 2016).

4.4 Metodologías y apoyos para el aprendizaje experiencial: la cooperación

Así como el aprendizaje experiencial fomenta la capacidad de transferir lo aprendido, la motivación del alumnado por el aprendizaje a través de su experimentación y poder así desarrollar competencias transversales, también puede efectuarse y trabajarse con otros métodos para ayudar a la consecución de los objetivos del aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se configura como una metodología que posibilita el aprendizaje basado en competencias, y esta implica una actitud activa y una mayor participación de los estudiantes entre sí. También proporciona una situación de aprendizaje dinámica, atractiva y divertida, otorgando al alumno más responsabilidad y poder sobre su propio aprendizaje (Parra y Peña, 2012). Y es que uno de los elementos clave para el desarrollo del aprendizaje experiencial, como hemos observado anteriormente, es la cooperación entre el alumnado y el profesor.

Para cooperar es necesario que haya comunicación que permita compartir ideas, reflexiones y opiniones entre los integrantes del grupo. El intercambio de éstas genera confianza, eliminando el temor al rechazo y fomentando un papel activo entre sus miembros para poder expresar sus ideas de forma natural. Al intercambiar información se incide en su análisis o reflexión, estimulando el desarrollo de sus integrantes y su habilidad a la vez que promueve la escucha activa, base de la cooperación. Y si esta resulta satisfactoria entre todos sus miembros, la diversión formará parte del proceso, fomentará la motivación de todos y generará una experiencia nacida del conocimiento y del proceso de desarrollo y trabajo.

Si os suena esta relación y procedimiento, es porque lo hemos tratado antes. Son las bases que Guzmán (2016) estipula para la correcta formación y desarrollo del aprendizaje experiencial, y forman parte de las habilidades básicas que se atribuyen a dicha metodología (Baena, 2019).

En definitiva, el aprendizaje cooperativo también parte del aprendizaje experiencial como proceso de trabajo y una metodología cooperativa puede ayudar a la implementación de dicho modelo de aprendizaje.

4.5 Metodologías y apoyos para el aprendizaje experiencial: la gamificación

Hemos hablado de interacción, cooperación, escucha activa, reflexión, motivación y diversión. Pero, ¿por qué hablamos de diversión? Cuando una actividad resulta atractiva, divertida, dinámica, fomenta una mayor atención por parte de los que la realizan, los anima a potenciar sus habilidades, a alcanzar la consecución del objetivo; en definitiva, los motiva. Es importante, por lo tanto, que una actividad sea dinámica, sea divertida, para que haya motivación hacia su desarrollo.

Y ante esta variable, hay que encontrar una metodología que ayude a generar motivación hacia la actividad desarrollada y que se pueda aplicar en un contexto educativo: la gamificación.

“La gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación” (Teixes, 2015, p. 23).

A través de la gamificación se pueden utilizar elementos (diseño, dinámicas) que resultan atractivos, así los jugadores (estudiantes) desarrollan conductas alineadas con los intereses de la materia en cuestión tratada (por ejemplo, aprender) a través de su comportamiento e incidiendo en su motivación (intrínseca por encima de todo) para obtener resultados concretos (favorecer el aprendizaje).

La gamificación busca influir en la conducta psicológica y social del jugador (en este caso, estudiante), en su comportamiento con el fin de incitarlas a la acción (Kapp, 2012). ¿Y cómo se puede influenciar en la conducta del jugador para que desarrolle o participe en la acción? A través del reto, que tiene una importante carga psicológica. El reto está considerado como un elemento crucial, un desafío que expresa la necesidad del jugador de conseguir superarlo. Conseguir el reto es un ejemplo de superación para el jugador, (Díaz y Troyano, 2013) y un motivador muy poderoso.

Pero antes de profundizar en la gamificación, es importante hacer distinción del juego y del jugador. Según Huizinga, el juego es “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de

unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (Huizinga, 2000: 45)” (Verónica, 2016). Además, para Huizinga, el juego está compuesto por lo lúdico, vinculado al sentido, la tensión, la intensidad, la apariencia, la ficción, la fantasía y la emoción (Verónica, 2016).

Para Caillois, el juego es un ejercicio o actividad espontánea y voluntaria que proporciona un cierto grado de alegría. Es un sistema que desarrolla en quien lo practica la capacidad de crear con libertad, como una actividad libre en tanto a que el jugador elige participar en ella (Melo y Hernández, 2014). Y hace especial mención también, a la figura del jugador en tanto a que reconoce la importancia de su figura jugador para definir la existencia del juego (Verónica, 2016).

Y según la definición del diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, el juego es, en su segunda acepción, un “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas y en el cual se gana o se pierde. Juego de naipes, de ajedrez, de billar, de pelota.”

Además de la actividad lúdica, su modo de ejecución, su estructura y el vínculo que establece entre jugadores, también está presente el concepto de normas o reglas que rigen el juego y sus bases. Podríamos definir el juego como un ejercicio lúdico delimitado por normas y ejercido de forma voluntaria por sus participantes (Calvo, 2018).

En cuanto a los jugadores, se les podría definir como participantes, sujetos o usuarios que participan en el juego (Teixes, 2015). Cada jugador tiene, también, una clasificación según su actitud, dinámica, modo de trabajar y objetivos, diferentes perfiles. Kapp (2012) divide a los jugadores entre los que están dispuestos a intervenir en el proceso de creación y que se sentirán motivados a actuar en el juego, y los que no. Teixes (2015) da una imagen más desarrollada y divide a los jugadores entre *los asesinos* (jugadores competitivos), *los conseguidores* (jugadores interesados en recompensas, reconocimiento y clasificaciones), *los socializadores* (buscan la colaboración entre jugadores) y *los exploradores* (jugadores proclives a compartir ideas, resultados y formas de trabajar).

Además, según la motivación que tenga el jugador también se le puede clasificar en otras ramas. Existen aquellos que buscan la *consecución*, es decir, el deseo de avanzar y ganar mientras

compiten contra otros; los que son *sociales* son los que buscan la construcción de relaciones, el trabajo en equipo y el sentimiento de pertenencia a un grupo; y finalmente estarían los que buscan la *inmersión*, que busca la asunción de roles (*role-playing*) y a la creación de historias (Teixes, 2015).

Una vez tratada la definición y las características del juego y los jugadores, esenciales para entender mejor la gamificación, pasaremos a explorar sus características principales para así poder observar su uso en el ámbito de la educación:

1. La base del juego: es el elemento de “inicio”. Aquí se instauran las normas del juego (o reglas), la interactividad de los jugadores y el juego, y el feedback que tendrá. Es donde reside la información que se desea transmitir y se plantea la existencia de un reto que motive e incida a superarlo.
2. La mecánica: es el elemento que determina cómo se va a jugar y qué niveles tendrá. Además, se establecen las recompensas que ganarán los jugadores, lo que fomenta el interés, la participación y anima a superar el reto.
3. La estética: es el elemento de diseño, la imagen que proyecta y que busca, sobre todo, ser gratificante para el jugador, que le sea atractivo.
4. La idea del juego: es el objetivo que pretendemos conseguir, o que queremos que los jugadores consigan. Este objetivo puede ser variado en referencia a la meta a la que quiera llegar, en el ámbito educativo, el profesor o quiera hacer llegar a sus alumnos.
5. La conexión juego-jugador: es el compromiso que se busca entre el jugador y el juego. Para ello es importante que el jugador comprenda muy bien las mecánicas, la base del juego, las reglas y, al mismo tiempo, sepa a qué reto se enfrenta. Mantener una buena conexión entre jugadores y juego es importante porque de lo contrario, generará un estado de frustración hacia él y la relación será negativa.
6. Los jugadores: como hemos tratado con anterioridad, existen diferentes perfiles de jugadores. Aquí se establecería el modelo de jugador que participa en el juego según su actitud, dinámica, objetivos, motivación y disposición.
7. La promoción del aprendizaje: la gamificación no deja de ser una metodología que incorpora técnicas de la psicología para fomentar el aprendizaje a través del juego. Utiliza elementos del juego en un entorno no lúdico para crear aprendizaje.
8. La resolución de problemas: es el objetivo final del jugador. El reto o meta que se le ha planteado y que busca resolver. Es, además, un elemento clave en el aprendizaje

experiencial y que ambos comparten.

9. La motivación: la predisposición psicológica del jugador para participar en el juego. La gamificación busca fomentar por encima de todo la motivación intrínseca, aquella que busca el desafío (asociado, por ejemplo, el reto) y a ejercitar las capacidades del alumno para aprender o superarse (Teixes, 2015). Recordemos que la motivación intrínseca es aquella por la cual los individuos actúan cuando no están condicionados por recompensas externas ni posibles castigos, sino que es interna. En el ámbito de la educación, la gamificación y su aplicación rehúsa de la motivación externa, pues es temporal y está vinculada a una dinámica de premios y castigos, que no ejercitan del todo las habilidades de los estudiantes ni los estimulan en el proceso de aprendizaje. Es importante buscar un término medio para que el sujeto no se vea incapaz de conseguir el objetivo, y por tanto deje el juego, o todo lo contrario, que el juego se presente tan fácil de resolver que no tenga atractivo para el jugador. Recordando también, que según la motivación que tenga el jugador, éste puede clasificarse como buscador de *consecución*, como buscador *social* o como buscador de *inmersión*.

Es importante destacar que la inmersión se basa, principalmente, en la experiencia; y que una experiencia se considera inmersiva cuando se quiere profundizar en ella, saber más y lograr un nivel de conocimiento más amplio (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018).

Una vez hemos desarrollado y analizado la gamificación, es importante observar cuales serían las principales medidas a implementar en la aplicación de una programación didáctica:

En primer lugar, el diseño del reto de las actividades de la unidad didáctica debe tener un equilibrio entre las habilidades de los alumnos y la dificultad. Debe ser un reto al alcance y superación del alumnado, para que no la vea como imposible (causante de frustración o abandono) o fácil (desmotivación y aburrimiento). De este modo se mantiene la atención constante y se transforma en un elemento a superar (motivación).

Y, en segundo lugar, se deben evitar las recompensas más asociadas a los premios porque puede generar tendencia a prestar más atención a la recompensa en sí que no al disfrute de la actividad ni a su aprendizaje. Por ejemplo, si a los estudiantes se les da un premio o puntos por conseguir ser los primeros en desarrollar la actividad o los que más puntuación han sacado, estos se esforzarán por conseguir esos premios dejando en un segundo plano el aprendizaje. Ante esto, se debe reforzar el estímulo propio (quiero hacer algo por mí mismo) en la realización de la

actividad o en lugar de dar puntos a los jugadores que consiguen los objetivos, felicitarles en persona por sus logros y animarlos a seguir así, mostrándoles su progreso y haciéndoles alusión a su mejora; y a aquellos cuyos objetivos no los hubieran alcanzado, animarlos también en su consecución, añadiendo que se valora su esfuerzo y motivándoles de cara a la realización de la siguiente para que busquen superarse. Que la recompensa o niveles esté asociado a su progreso que no a un “premio”, que sea la superación del reto y su camino a no pequeños premios por “participar”.

Ante estos datos, la gamificación de una unidad didáctica se presenta como un elemento a tener en cuenta para conseguir uno de los factores clave en el proceso de enseñanza, la motivación. Y, además, ayuda en ese proceso de experimentación, muy importante para el aprendizaje experiencial. Más adelante, en el siguiente apartado *Programación didáctica: La metodología* volveremos a tratar la gamificación y veremos con mayor detalle su implementación en el desarrollo de la unidad didáctica.

4.6 El juego de rol o *role playing*

Observemos que es un juego de rol, cuáles son sus características y qué elementos forma según la definición de la Universitat Oberta de Catalunya:

Un juego de rol es la representación de roles (personajes, puestos de trabajo) con la finalidad de ejemplificar en directo experiencias que tienen que llevar a adoptar habilidades/ destrezas y/o cambios de actitud. Consiste en hacer que los participantes simulen personajes definidos con antelación, y de esta forma, se ponen en el puesto de rol y pueden observar desde diferentes perspectivas los comportamientos de cada actor según el papel que ejerce.

En todo juego de rol, existe la figura del formador o director, que durante el juego tiene que asumir el papel de moderador y director de la dinámica. Además, tiene que ayudar a los participantes en las dudas que tengan a lo largo de la sesión.

Entre los objetivos que permite alcanzar están:

1. Contrastar y relativizar el propio punto de vista con el de las otras posturas implicadas.
2. Sintetizar y profundizar en los conflictos, identificando presiones y posibles influencias en la propia perspectiva y actuación.
3. Permitir que el participante observe y analice sus comportamientos en determinadas

ocasiones y aprenda a reaccionar positivamente en situaciones consideradas conflictivas.

4. Proporcionar a los participantes oportunidades de desarrollar su comprensión al ponerse en el lugar de otro.
5. Clarificar y modificar actitudes.
6. Desarrollar destrezas personales e interpersonales relativas a las profesiones.
7. Desarrollar el aprendizaje cooperativo.

Todo juego de rol tiene ciertos elementos que hay que considerar para su desarrollo y aplicación:

1. Se ha de elegir una situación que sea conflictiva y motivadora para los jugadores.
2. Se debe definir o presentar una situación: escena; personajes/posturas que están presentes en ella; y establecer el problema en concreto que existe en dicha situación.
3. Se tiene que dar indicaciones de las características de los personajes: a ser posible, pocas y generales para asegurar la improvisación de los jugadores.

El desarrollo de la técnica en los juegos de rol comprende cuatro fases:

1. Motivación: en esta fase el formador o director identifica el problema, subraya su interés y estimula a la participación.
2. Preparación de la dramatización: el director contextualiza la situación que se va a representar: se pide a los jugadores que se preparen para interpretar el rol de su personaje antes de su intervención. En esta fase es importante evitar juzgar a los jugadores, intentar dotar de cierto realismo la situación, valorar las actitudes de los jugadores y, sobre todo, no romper, interrumpir ni detener la sesión hasta que esta ha concluido.
3. Dramatización: cada jugador deberá asumir el papel de su personaje en relación a los sentimientos, razonamientos, intereses y comportamiento que este tenga. Cada jugador tendrá que adecuar la representación a la dinámica que va surgiendo e intentar en la medida de lo posible que exista una ambientación que favorezca la inmersión.
4. Comentario: una vez ha finalizado la sesión, se debe hacer un comentario para observar la valoración de los jugadores, profundizar en la situación conflictiva, los argumentos expuestos, las consecuencias que han ido surgiendo, etc. El comentario estará enfocado a retroalimentar la dinámica de los jugadores y a analizar el feedback.

Las ventajas de la práctica de los juegos de rol se establecen en las siguientes:

1. Permite observar y analizar una situación de dimensiones humanas *in vitro*.
2. Permite que los participantes se den cuenta de lo que hacen, de cómo lo hacen, y de las consecuencias de sus comportamientos.
3. Permite probar o experimentar nuevos comportamientos en un clima de riesgo limitado (no es una situación real).
4. Permite aprender a observar a las personas en situación y a reflexionar sobre sus comportamientos, así como sobre sus efectos.
5. Permite identificar formas diferentes de reaccionar ante unas situaciones seleccionadas.

Los inconvenientes de la práctica de los juegos de rol son las siguientes:

1. Hay que procurar que la representación no se transforme en un psicodrama y que se quede solamente en una "representación" y no en un ejercicio de psicoanálisis.
2. Hay que controlar la dinámica de la representación para que no se convierta en una comedia, anulando todo el valor pedagógico de la técnica.

Entendemos, a partir del análisis previo de un juego de rol, que el *role playing* a nivel pedagógico introdujo el "psicodrama didáctico o pedagógico", cuyo objetivo consiste en estudiar la capacidad de un individuo para representar diversos papeles por medio de la interpretación.

Según su grado de planificación, las escenificaciones, juegos de roles o *role playing*, pueden clasificarse como:

1. Estructuradas: si el discurso y la escena están muy definidas.
2. Semiestructuradas: si se asigna un guion breve sobre la escena y se reparten unos papeles breves.
3. No estructuradas: si únicamente se asignan los papeles.
4. Mixtas: si se mezclan dos de dichas variedades. (García, 2015)

En cuanto a las fases para implementar el *role playing* podemos establecer cuatro:

1. Entrenamiento y motivación.
2. Preparación de la dramatización.
3. Dramatización.
4. Comentario o debate.

Parte de la aplicación y base del *role playing* o juego de rol se establece en la dramatización y la improvisación. La primera puede ayudar a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro, comprender perspectivas, opiniones y formas de ser y actuar, favoreciendo la empatía, mejorando el conocimiento propio y el de los demás, facilitando la adquisición de habilidades socioemocionales, inter e intrapersonales, y fomentando la inteligencia emocional. Y a través de la improvisación, se incentiva la creatividad y la imaginación de los estudiantes, así como la capacidad de ofrecer respuestas divergentes y rápidas a todo tipo de problemáticas, con el beneficio que ello conlleva para el desarrollo de la capacidad argumentativa y a mejorar su confianza (García, 2015).

Además de las ventajas observadas con anterioridad, el *role playing* o juego de rol incentiva la motivación, la empatía, despierta interés o curiosidad en el estudiante, promueve la participación activa, enseña a aprender haciendo (aprendizaje por descubrimiento), fomenta la creatividad y conduce a la reflexión a través del trabajo propio y el de los compañeros, que a su vez fomenta la cooperación y el respeto entre alumnos (García, 2015). Además, su aplicación en una programación didáctica ofrece una ventaja más, puede llegar a usarse como técnica de evaluación ya que “facilita al docente la observación y comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes mediante una actividad lúdica, en donde ellos deben aplicar los conceptos y elementos estudiados (Gaete-Quezada, 2011, p. 304)” (García, 2015).

El *rol playing* o juego de rol, en definitiva, es una metodología que puede funcionar muy bien con un modelo de aprendizaje experiencial. Es un recurso que ofrece una buena sintonía tanto con una metodología de gamificación de la educación y cooperación, lo que hace de su aplicación en la programación didáctica un factor muy importante.

5. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

5.1 Descripción del centro

Prat Educació es un centro privado situado en la ciudad de Barcelona, que imparte Bachillerato, Ciclos Formativos, Pruebas de Acceso a Ciclos de Grado Superior y Cursos de Formación para la Ocupación.

El proyecto pedagógico del centro se basa en una profunda gestión del talento del alumnado a partir de un seguimiento personalizado, del desarrollo de las materias instrumentales y transversales a través de un uso intensivo de nuevas TIC, y la implementación de una serie de proyectos, entre los cuales son referencia:

Proyecto Mentoring: es un programa que promueve el centro y que tiene como objetivo ofrecer apoyo y guía al alumnado de 1ero de Bachillerato en el transcurso de su año académico. El funcionamiento consiste en que un “mentor” de 2do de Bachillerato, de forma voluntaria, ofrece apoyo y guía a un alumno de 1ero de Bachillerato que lo solicite, convirtiéndose en su “aprendiz”.

A partir de ese momento, el “mentor” asesorará y ayudará al “aprendiz” en diversas tareas de todo tipo. Entre ellas, se distinguen las siguientes: recordar fechas de exámenes y de entregas de trabajos, organizar los estudios, revisar y apoyar el “Treball de Recerca”, revisar notas parciales y trimestrales, ayudar desde la experiencia con trucos y estrategias para desarrollar trabajos y estudiar, etc. A través de reuniones periódicas consensuadas entre los alumnos, el “mentor” se interesará por la trayectoria académica y emocional del “aprendiz” y le irá guiando y ayudando allí donde lo necesite.

Proyecto Convivencia: el proyecto busca crear un clima entre los alumnos, el profesorado y la institución que favorezca el respeto mutuo, el bienestar, el entendimiento y la voluntad de colaboración como base principal del trabajo, el aprendizaje y el progreso.

Promueve la responsabilidad y la implicación de todos los agentes del centro (profesores, estudiantes y personal del centro) asumiendo la propia responsabilidad hacia las actitudes y los sucesos que ocurren en el centro; y sus objetivos generales son: promover la interrelación y empatía, prevenir conflictos, detectar conflictos, gestionarlos y dirigirlos hacia una voluntad de entendimiento y resolución.

Proyecto Counselor: es un servicio de orientación enfocado a la etapa post-Bachillerato. El *counselor* tiene como finalidad ayudar y orientar a los alumnos a la hora de seleccionar qué estudios quieren desarrollar en el futuro.

Proyecto “Connecta’t”: el proyecto nació con el objetivo de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en actividades de carácter multidisciplinario que le ayuden a contextualizar el contenido curricular de 1º y 2º de Bachillerato. Es un proyecto enfocado a la realización de actividades dentro y fuera del aula, de distinta metodología y formato, que busca complementar y consolidar aprendizajes académicos en todas las asignaturas ofrecidas del Bachillerato.

El claustro de profesores se considera muy identificado con el Proyecto Educativo del Centro y por ese motivo educan a los alumnos bajo esos mismos valores, promoviendo también el conocimiento (saber, profesionalidad y experiencia), el desarrollo personal (innovación, creatividad y compromiso con la construcción de una sociedad mejor) y la responsabilidad propia (honestidad, coherencia, transparencia, confianza y respeto).

Todas estas actuaciones se organizan en base a la dirección del centro, cuyo equipo directivo (formado por la directora, el jefe de Estudios de Bachillerato, el jefe de Estudios de Ciclos Formativos y la secretaría pedagógica) se encarga de planificar y gestionar el proyecto pedagógico del centro.

Con un equipo de profesores trabajando para sacar lo mejor de los alumnos, el Centro pone a disposición del estudiante tutorías individualizadas, con la figura del tutor personal, elegido por el propio alumno, se garantiza un seguimiento más constante sobre el alumno y también da mucha más seguridad, tanto a las familias como a los propios estudiantes a la hora de afrontar su paso académico.

Se hace también especial énfasis en una comunicación constante, fluida, directa y personal con la familia para garantizar el correcto seguimiento del alumno a través de tutorías entre padres, tutores y alumnos.

Y no solo se apoya el centro en el ejercicio de una metodología innovadora como eje principal del programa educativo, también se apoya mucho el uso de las TIC, tecnologías de la información y comunicación, en las aulas: todas disponen de un ordenador con acceso a internet, altavoces y un proyector desde el cual cualquier alumno o profesor puede acceder para

su empleo durante la realización de las clases. Especial mención del Aula Magna, una de las clases más grandes del centro, con capacidad para 30 alumnos y que tiene incorporada una pizarra interactiva con acceso a un ordenador e internet, acompañada de altavoces, donde se suelen celebrar conferencias, talleres y actividades de diversa índole además de las propias clases.

También tiene especial valor el aprendizaje del inglés en el centro: dos materias de carácter obligatorio se imparten, inglés y *English for Life*, siendo esta última una asignatura que busca aplicar la lengua extranjera y reforzarla para preparar a los alumnos en las pruebas PAU y First Certificate. Su objetivo es ganar mayor fluidez, dominio y comprensión del idioma a través de su uso y aplicación. El centro, además, ofrece la posibilidad de examinarse de los títulos oficiales de inglés como pueden ser el Pet, el First Certificate o el Advanced.

Pero el inglés no es el único idioma que el centro ofrece para estudio, también se les da la posibilidad a los alumnos de aprender francés, alemán y chino, impartándose como asignaturas optativas y elegibles desde 1ero de Bachillerato.

En cuanto a las instalaciones, el centro cuenta con un edificio dividido en 3 plantas y distribuidos de la siguiente manera:

1. Planta baja: Secretaria y aula de informática.
2. Primera planta: cuatro aulas (3 completamente informatizadas), varios despachos y salas de reuniones, el despacho del jefe y coordinador de estudios de Ciclos Formativos, la sala de profesores, el patio (con recursos deportivos) y espacio lúdico para el alumnado.
3. Segunda planta: siete aulas, Aula Magna, varios despachos, sala de estudios, laboratorio, sala de profesores y el despacho de la directora del centro.
4. Tercera planta: despacho del jefe de estudios y coordinador de Bachillerato, Contabilidad, sala de estudio (biblioteca) y la cantina del profesorado.

5.2. La materia

La materia en la que se aplica este trabajo de innovación es en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, según el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 142/2008 de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Concretamente, este trabajo muestra la aplicación de la metodología propuesta en la unidad

ubicada dentro del Bloque 6. Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos, Real Decreto 1105/2014; y El mundo durante la segunda mitad del siglo XX, Decreto 142/2008.

Los estudiantes que cursen esta materia aprenderán a discernir entre distintos sucesos en contextos históricos variados; a investigar y analizar los aspectos y características clave de la Guerra Fría; a comparar los modelos políticos y los bloques mundiales; a establecer causalidades y a comprender el presente y pasado a través de los hechos, situándolos en su contexto y observándolos desde una perspectiva histórica.

5.3. El curso

Este trabajo está orientado hacia los alumnos de 1º A y B de Bachillerato del centro educativo Prat Educació. El grupo con el que se trabajará está compuesto por 26 estudiantes, de entre los cuales encontramos 15 chicos y 11 chicas con un nivel socio económico medio – alto. Este grupo clase (cuyos alumnos fueron establecidos desde principio de curso) está formado por un grupo heterogéneo en capacidades, conocimientos, necesidades y dinámicas de trabajo.

En la clase hay siete alumnos que necesitan una adaptación en las actividades y en la metodología. Se trata de alumnos con un Trastorno del Aprendizaje, más concretamente dislexia; que presentan ciertas dificultades en su proceso de lectura y escritura. No obstante, estos alumnos se esfuerzan al máximo para intentar realizar las actividades de la mejor manera posible y cuentan con la ayuda total del profesorado y del centro gracias al programa especial al cual están inscritas, el denominado Plan Individual, cuya finalidad es ayudar a los alumnos con necesidades especiales del aprendizaje en su día a día y ofrecer apoyo y un seguimiento a lo largo de todos los cursos académicos.

La clase cuenta con alumnos que presentan diversas dinámicas de aprendizaje, lo que hace que la dinámica grupal sea difícil de llevar y aplicar a todos por igual, teniendo que adaptar la didáctica al desarrollo y los niveles de trabajo en función de cada grupo. Y es que en esta clase se pueden establecer pequeños grupos en relación a sus dinámicas de estudio, aprendizaje y trabajo: algunos de los alumnos son muy trabajadores, prestan atención al profesor y a la clase, trabajan en el aula y su actitud es positiva; otros tienen una actitud más pasiva y su disposición a trabajar es más reticente, pero suelen prestar atención en clase; hay, en cambio, quienes tienen una actitud negativa hacia la asignatura, desconectándose de ella tanto en la atención como elaboración de actividades, siendo común que sean elementos distractores de la clase y cuya atención o dinámica estorba, entorpece y paraliza el ritmo de trabajo del profesor o de los demás

alumnos.

La motivación del grupo, además, está muy relacionada con el tipo de alumnado al que se hace referencia: los alumnos trabajadores presentan altos niveles de motivación, actitud y predisposición al desarrollo de actividades; los que son más pasivos tienen actitudes de motivación extrínseca (realizan las actividades para evitar bronca/recibir un premio o nota) tanto en su participación como en la realización de actividades; mientras que aquellos cuya actitud es negativa no tienen motivación o está muy marcada por lo extrínseco, resultando para ellos algo tedioso el participar en clase, desarrollar actividades o incluso estar atentos.

En cuanto a la relación de los alumnos con el docente (tanto el profesor que han tenido a lo largo del curso como el alumno en prácticas, o séase, yo) y entre ellos mismos, es igual de diversa en actitud y trato a los grupos descritos con anterioridad: aquellos con actitudes activas y pasivas, presentan un grado de respeto y actitud positivos entre compañeros y hacia el profesor, estableciendo un ambiente dinámico, cooperativo y reconfortante que animan al profesorado en sus sesiones; en cambio el grupo de alumnos con actitudes negativas también presentan estas características en el trato hacia el profesor y la asignatura, creando un ambiente tenso y hostil así como una actitud rencorosa y dañina hacia algunos de sus compañeros.

En esta situación, el trabajo cooperativo pretende no solo fomentar una mejor actitud y entendimiento entre compañeros, elaborado planes de respeto, escucha y atención, sino también establecer relaciones de iguales entre ellos y favorecer un mejor clima tanto de trabajo como de estudio y actitud hacia la asignatura y el profesorado.

Del mismo modo, la gamificación de las sesiones fomentará un clima más dinámico, atractivo e innovador que buscará atraer la atención de todos los alumnos, aumentarla en aquellos reticentes y tratará de fomentar su participación activa, así como buscar y alimentar la motivación de todos y mejorar o potenciar la actitud, especialmente en aquellos cuya actitud frente al docente y a la clase es negativa.

Añadiendo también la base de que la experiencia que vayan a adquirir durante todo el proceso, independientemente del resultado, les hará valorar este nuevo enfoque, su desarrollo y dinámicas a la hora de trabajar en clase, generando un proceso de aprendizaje y reflexión que pretende conseguir que sea significativo.

5.4. Las competencias clave

Según el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo

básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se establecen 7 competencias básicas, primordiales y transversales:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Dichas competencias deben ser integradas en las programaciones didácticas ya que se consideran imprescindibles para la formación de los futuros ciudadanos y además se contextualizan con un “saber hacer” que luego se podrá aplicar en distintos contextos en su futuro.

Esta medida trata de elaborar actividades y sesiones que promuevan la adquisición de más de una competencia a la vez, que presenten conectividad entre ellas y que el aprendizaje se establezca de manera gradual, fomentando el desarrollo de los estudiantes en varios niveles de destreza y ampliándolos a medida que vayan adquiriéndolas a lo largo del curso.

Adicionalmente, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, según el Decreto 142/2008, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de Bachillerato, que las competencias generales deben desarrollar las competencias básicas de la etapa educativa anterior y preparar para la vida activa a los estudiantes de cara a actuar de forma eficiente en su camino hacia los estudios superiores.

Los aspectos principales de las competencias generales deberán de ejercerse durante los dos cursos, aplicándose a todas las materias, las tutorías y en las diferentes actividades que promueva el centro para conseguir un aprendizaje con competencias globales.

Y que dichas competencias generales básicas se identificarán y establecerán en las seis

siguientes:

1. Competencia comunicativa: Facultad de movilizar diferentes dominios de lenguas, tanto oralmente como por escrito, en múltiples soportes y con el complemento de que, cuando fuera necesario, se pudieran emplear otros lenguajes (audiovisual, corporal, musical, plástico, etc.) en variedad de contextos y finalidades, como herramientas de aprendizaje para aprender, para relacionarse y para interactuar con el mundo.

2. Competencia en gestión y tratamiento de la información: Capacidades y destrezas que permitan movilizar recursos para encontrar, reunir, seleccionar y analizar información procedente de fuentes diversas y en diferentes soportes, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.

3. Competencia digital: Facultad de movilizar en situaciones singulares y diversas, de carácter académico, social o personal, el conjunto de capacidades y destrezas derivadas de los conocimientos teóricos y prácticos relativos a la sociedad de la información, de su cultura y de sus productos, así como de las buenas prácticas desarrolladas en su entorno.

4. Competencia en búsqueda: Facultad de movilizar los conocimientos y los recursos necesarios para aplicar un método lógico y razonable para encontrar respuestas a preguntas o para responder problemas relevantes, que aún no se hayan solucionado a un nivel y ámbito adecuado a los conocimientos, destrezas y actitudes que se posean.

5. Competencia personal e interpersonal: Facultad de movilizar el conjunto de capacidades y destrezas que permitan, por un lado, el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, y, por otro lado, trabajar en entornos colaborativos.

6. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo: Capacidad de movilizar diferentes conocimientos escolares, refiriéndose, por un lado, al mundo físico y a la interacción entre las personas y la naturaleza, y, por otro lado, a la sociedad y los valores de la ciudadanía.

Estos saberes establecidos por el Real Decreto 142/2008, tienen como objetivo la comprensión e interacción con la sociedad y con el mundo donde se vive y crece, por tal de dirigir reflexivamente acciones que promuevan su mejora.

Debido a estas características, la metodología planteada en este trabajo buscará implementar

una habilidad personal y grupal, como es el saber trabajar en equipo y colaborar entre compañeros (competencias sociales y cívicas), que a su vez tiene carácter transversal e incidencia en todos los niveles, siendo aplicable a otras materias. Además, las competencias que se establecen tanto en el Real Decreto 1105/2014 como en el Decreto 142/2008, se podrán desarrollar en plenitud a través de la implantación del trabajo en equipo aplicado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, tal y como se describe a continuación:

1. Comunicación lingüística: construcción del conocimiento a través del desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, capacidad interpretativa, la escucha activa y el análisis crítico. A su vez, tratamiento del dominio sobre la transmisión y el uso de los conocimientos adquiridos.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: tratamiento de las fuentes mediante la interpretación, comprensión, resumen y comunicación. Elaboración de proyectos de investigación utilizando métodos científicos como la observación, análisis, experimentación y conclusión.
3. Competencia digital: dominio en la búsqueda de información en distintos soportes, canales de información, formatos y fiabilidad. Análisis y competencias en el buen uso y prácticas de éstas.
4. Aprender a aprender: potenciar la motivación en los alumnos en adquirir conocimiento, saber más y dirigirla a una motivación intrínseca. El trabajo trata de desarrollar e incentivar valores como el cooperativismo, la comprensión del conocimiento, su entendimiento y adquisición y el respeto hacia el pasado.
5. Competencias sociales y cívicas: valorar los hechos en tanto el contexto histórico, social, económico y político del momento. Respetar dichos hechos y juzgarlos desde una perspectiva histórica. Impulsar actividades basadas en el diálogo entre grupos y la cooperación, fomentando la educación y el respeto entre compañeros.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: plantear objetivos y la planificación para conseguirlos. Potenciar la capacidad de análisis, organización, gestión, liderazgo (si lo hubiera) y promover el descubrimiento de valores como la creatividad, responsabilidad, compromiso, etcétera.
7. Conciencia y expresiones culturales: valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, evitando todo tipo de estereotipos y prejuicios.

5.5. Los objetivos generales de la etapa

Según el Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza el currículum de Bachillerato, los objetivos generales de la etapa en la Comunidad Autónoma de Cataluña indican que el Bachillerato ha de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución Española, el Estatut d'Autonomia de Catalunya y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa que favorezca la sostenibilidad.
2. Consolidar una madurez personal y social que permita actuar de una manera responsable y autónoma, además de desarrollar su espíritu crítico, así como prevenir y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizando y valorando críticamente las desigualdades existentes e impulsando la igualdad real y la de no discriminación de las personas con discapacidad.
4. Reformar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para aprovechar de manera eficaz del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
5. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua catalana y la lengua castellana.
6. Comprender con eficacia una o más lenguas extranjeras y poder expresarse correctamente y con fluidez.
7. Usar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
8. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de manera solidaria en el desarrollo y la mejora de su entorno social.
9. Acceder a conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad seleccionada.
10. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de manera crítica la contribución de la ciencia y de la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como reafirmar la

sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

11. Reafirmar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en sí mismo y sentido crítico.
12. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como su espíritu estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
13. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
14. Reafirmar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad viaria.

Además, también se establece en el Decreto de 142/2008 que la materia de Historia Contemporánea de bachillerato tiene como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer y analizar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, los sucesos y acontecimientos relevantes de la historia del mundo contemporáneo - siglos XIX, XX y XXI, valorando su significación histórica y las repercusiones en el presente.
2. Comprender e interrelacionar algunos de los principales sucesos económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos que configuran la historia reciente, identificado sus hechos más significativos y sus interrelaciones, analizando los factores que las han creado.
3. Adquirir una visión global del mundo contemporáneo que, conjugando la dimensión local e internacional en la explicación de los sucesos, facilite el análisis de las situaciones y de los problemas del presente, considerando tanto los antecedentes históricos como las relaciones de interdependencia.
4. Valorar la historia como disciplina y en análisis histórico como un proceso en constante reelaboración, y empleando el conocimiento histórico para argumentar las ideas propias y revisarlas desde una perspectiva crítica, teniendo en cuenta las nuevas informaciones y superando los estereotipos y prejuicios.
5. Buscar, seleccionar, interpretar y contrastar información procedente de diversas fuentes históricas y la proporcionada por los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarlas de manera conveniente por tal de establecer hipótesis de trabajo y elaborar explicaciones históricas aplicando el vocabulario específico de la historia del mundo contemporáneo con precisión y rigor.
6. Realizar actividades de indagación y síntesis donde se analice, contraste e integre información diversa, valorando el papel de las fuentes y de los diferentes puntos de vista de los historiadores, y comunicar el conocimiento histórico adquirido por medio de

diversos apoyos y con el rigor intelectual requerido.

7. Mantener una actitud solidaria delante de los problemas sociales del mundo actual, criticando las desigualdades y la intolerancia y valorando la paz, los derechos humanos y la democracia como derechos fundamentales de todos los seres humanos.
8. Desarrollar un pensamiento crítico y creativo, analizando los problemas sociales relevantes y proponiendo soluciones y alternativas a través del diálogo, la empatía y la cooperación.

El carácter integrador y global de la materia permite que se trabajen todos los objetivos y las capacidades expuestas previamente. Se podría destacar que los estudiantes deberán formarse en dichos principios y objetivos de los que parte el eje vertebrador de la materia, ya que implica, entre otros asuntos, comprender la realidad social del momento y aprender a comprenderla y analizarla desde distintos paradigmas.

5.6. Los contenidos

Los contenidos a estudiar en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo Geografía e Historia según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establecen que el conocimiento histórico debe ser objeto de estudio en la sociedad en tanto a que la actividad humana es un proceso con continuidad histórica y que tiene conexión con la época actual.

Los estudiantes deben entender el mundo que les rodea. Deben aprender a preguntar sobre el pasado, pues éste tiene sentido en el presente en tanto a que lo histórico está relacionado con la idea de cambio (sucedido por la multiplicidad y causalidad de los sectores que la componen), y dicho cambio no sucede sin acontecimientos. Este es el eje vertebrador del conocimiento histórico, el cambio que viene determinado por acontecimientos.

Según el Real Decreto 1105/2014, los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo deben tratarse con riguroso análisis, observar la posibilidad de la interdisciplina con otras asignaturas y sus aportaciones en el estudio, así como trabajar el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que puedan ayudar a comprender mejor el estudio del pasado y hacer que los estudiantes reflexionen sobre la diversidad cultural.

Para ello, establece que se deben desarrollar conceptos, procedimientos de trabajo propios de un historiador, el desarrollo de un vocabulario científico adaptado a la disciplina, incentivar el espíritu de trabajo y la determinación del estudiante a la hora de establecer sus razonamientos

y argumentaciones mediante una correcta ortografía y expresión rigurosa.

La organización de los contenidos hace referencia a la historia reciente y su estructura sigue una progresión espacial y temporal: se considera fundamental que el alumno tenga un conocimiento del mundo actual y pueda ver la Historia como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre.

Adicionalmente, el Decreto 142/2008, de Ordenación de las Enseñanzas de Bachillerato señala que la Historia del Mundo Contemporáneo, como disciplina científica que tiene como objetivo el estudio de las sociedades del pasado, debe ser objetivo de conocimiento y situar sus acontecimientos en el tiempo para proporcionar un marco explicativo complejo y globalizador desde una perspectiva dinámica. Que a través de su metodología y de su didáctica se puedan desarrollar habilidades intelectuales propias de pensamiento abstracto y formal, como la observación, la comprensión, el análisis, la síntesis, la argumentación, la interpretación y la expresión sobre las estructuras y los procesos de diversos entornos sociales.

Y que, además, se le debe reconocer un alto valor educativo porque, además de las capacidades que desarrolla, contribuye a la formación de los ciudadanos y los hace conscientes de sus obligaciones con la sociedad. Así, la enseñanza de la Historia también tendrá como finalidad desarrollar una capacidad de identificación, análisis, interpretación de sucesos y procesos sociales en el pasado y que deberán promover en el alumnado una autorreflexión sobre los procesos de aprendizaje propios. Adicionalmente, asume que la historia del mundo contemporáneo atribuye elementos de madurez personal en los alumnos y en la adquisición de elementos de estudio y de análisis de la historia que les permitirá aplicarlo en un futuro.

Todas estas competencias se ponen en práctica y se trabajan en los contenidos estipulados del Bloque 6. Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, 1º de Bachillerato, según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Basándome en el Real Decreto 1105/2014 y también haciendo referencia a la ley catalana, según el decreto 187/2015, los contenidos a enseñar del Bloque 6 y de la asignatura son los siguientes:

1. La formación del bloque comunista frente al bloque capitalista: la Guerra Fría.
2. Evolución de la economía mundial de posguerra.
3. Características sociales y culturales de dos modelos políticos diferentes: comunismo y

capitalismo.

4. Estados Unidos y la URSS como modelos. Las dos superpotencias.
5. Conflictos: de la Guerra Fría a la Coexistencia Pacífica y la Distensión.
6. Identificación y explicación de la influencia de las dos potencias hegemónicas al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Establecimiento de las causas de la formación de los bloques y de la Guerra Fría, analizando los principales conflictos de la Guerra Fría.
7. Análisis de la evolución política y económica de los dos bloques hasta la caída del comunismo en Europa del Este.
8. Identificación y explicación de las causas del proceso de descolonización. Situación geográfica y cronológica de los nuevos espacios de sistematización de su evolución histórica, identificando los principales conflictos culturales, económicos, sociales y políticos.
9. Explicación de los diferentes estados de desarrollo a escala mundial, manifestando una actitud crítica hacia las desigualdades del mundo.
10. Identificación del origen y de las principales etapas de construcción de la Unión Europea. Descripción de los principales organismos, instituciones y políticas desarrolladas e identificación de los nuevos retos.
11. Identificación de las funciones de algunas organizaciones supranacionales, valorando críticamente y a partir de determinadas actuaciones, su significación y el papel que jugaron en las relaciones internacionales.
12. Análisis y sistematización de los principales cambios científico-técnicos y su influencia en la economía y en la vida cotidiana de las sociedades. Análisis de la evolución de las mentalidades, costumbres y creencias.

A continuación, observaremos el calendario escolar del curso 2020-2021, según la Generalitat de Catalunya y el calendario escolar del centro Prat Educació:

14 de septiembre de 2020: inicio de las clases de bachillerato.

Del 22 de diciembre de 2020 al 7 de enero de 2021, ambos incluidos: vacaciones de Navidad. (El calendario de la Generalitat de Catalunya contempla festivo también el 8 de enero de 2021).

Del 29 de marzo al 5 de abril de 2021: vacaciones de Semana Santa.

18 de junio de 2021: terminan las clases. (En el calendario de la Generalitat de Catalunya, las clases terminan el 22 de junio de 2021).

Los días festivos, no lectivos y de libre disposición seleccionados por el calendario estatal y del centro son:

El 24 de septiembre de 2020, fiesta de la *Mare de Déu de la Mercè* (Festivo Local)

El 12 de octubre de 2020, Día de la Hispanidad (Festivo Estatal)

El 7 de diciembre de 2020 (Libre disposición y elección del centro)

El 8 de diciembre de 2020, Día de la Inmaculada Concepción (Festividad Estatal)

El 15 de febrero de 2021 (Libre disposición y elección del centro)

El 30 de abril de 2021 (Libre disposición y elección del centro)

Las convocatorias extraordinarias de 1º de bachillerato se realizan del 2 al 6 de septiembre de 2021, ambos incluidos. Las pruebas extraordinarias de 2º de bachillerato se realizan en el mes de junio, después de las pruebas ordinarias.

En cuanto al horario del centro, es el siguiente:

Para bachillerato, la entrada es a las 08.10h y la salida a las 14.30h, habiendo un descanso de media hora en la mitad de la jornada escolar, entre las 11h y las 11.30h. Y a continuación, se mostrará el calendario de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo (HMC):

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08.10-9.15					
9.15-10.10					
10.10-11					HMC
11-11:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11.30-12.35		HMC			HMC
12.35-13.35			HMC		
13.35-14.30					

Nota: Elaboración propia

5.7. La metodología

El primer paso para elaborar una metodología aplicable a una unidad didáctica, es

contextualizar la materia y el grupo con el que vamos a trabajar. Una vez lo hemos averiguado, podemos establecer cuáles serán los resultados de aprendizaje que queremos alcanzar y los objetivos de nuestra programación, que deben ser específicos, medibles, alcanzables, realistas y restringidos en el tiempo (Baena, 2019).

5.7.1 Justificación

La memorización del conocimiento no sirve si no se sabe aplicar. Pero incluso si se aplica sin una reflexión previa, se genera un conocimiento inocuo, sin carga de aprendizaje. La reflexión es uno de los elementos clave para establecer un aprendizaje significativo. Los alumnos no sólo deben aprender a adquirir conocimiento y aplicarlo, deben aprender a reflexionar acerca de él, para desarrollar habilidades cognitivas que le ayuden a formar un espíritu crítico.

La labor de un profesor consiste no sólo a que los alumnos adquieran conocimientos a través del uso de diversas metodologías, sino también a que puedan aplicarlo en contextos académicos y no académicos, y a que aprendan a reflexionar sobre lo aprendido. Los profesores debemos luchar para que los estudiantes aprendan a aprender, a aplicar y a reflexionar.

El enfoque reflexivo, por tener una tendencia hacia la abstracción y el análisis, consigue un aprendizaje activo (Granados y García, 2016). Y es importante también hacer que el alumnado participe en ese proceso de enseñanza, que no sea un simple receptor de conocimiento, donde lo único que pueda hacer es preguntar para que se lo expliquen de nuevo. Debe participar, actuar y realizar acciones que le lleven a generar una hipótesis o una teoría sobre ese conocimiento que está adquiriendo y trabajando, para después poner esa teoría en práctica y reflexionar sobre su resultado.

Así, no sólo logrará ver el progreso de su aprendizaje, sino que se sentirá que forma parte de él, que ha sido construido por él y sus compañeros además del profesor, no sólo de este último. Esto, a su vez, generará motivación de cara a las siguientes sesiones del curso, lo que conducirá a una mejor actitud y predisposición a trabajar y participar, lo que terminará generando interés, motivación intrínseca y aprendizaje significativo.

Además, si mezclamos la estructura del aprendizaje experiencial, es decir, trabajar a través del ciclo problema-teoría-acción-reflexión, con las bases del pensamiento histórico, acabaremos obteniendo un grupo de personas capaces de identificar un problema, analizarlo, actuar sobre él y analizar los resultados; y que independientemente de que los resultados sean satisfactorios o no, habrán aprendido.

Y para poner en práctica lo comentado anteriormente, la metodología se sustentará en la gamificación de la unidad didáctica a través del juego de rol, cuyas ventajas se determinan por incentivar la motivación, la empatía, despertar interés o curiosidad en el estudiante, promover la participación activa, enseñanza propia a través de la experiencia, fomento de la creatividad, reflexión a través del trabajo propio y el de los compañeros y fomento de la cooperación y el respeto entre alumnos (García, 2015).

La gamificación no solo promueve el aprendizaje, sino también fomenta la resolución de problemas (su superación) y tiene como hilo conductor la motivación, necesaria para participar en el juego y superar el reto. A través de la inmersión en el juego, se profundiza en la experiencia que se adquiere, se reflexiona y se logra llegar a un conocimiento mejorado (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018). El alumno participa en este proceso, es un agente activo, y lo más importante, por su propia experiencia va construyendo su conocimiento mientras adquiere habilidades en el proceso y trabaja en cooperación con sus compañeros.

5.7.2. Principios metodológicos

Aunque no se pretende eliminar por completo el método expositivo de las aulas, ya que este está muy arraigado en el proceso de enseñanza y es necesario en ciertos aspectos (introducción de un temario, por ejemplo), si se ha intentado minimizar su peso en las sesiones. Debemos recordar que en el proceso de enseñanza/aprendizaje el alumno es el principal protagonista, y por eso se aplicarán metodologías activas basadas en un aprendizaje significativo como el trabajo cooperativo, aprendizaje basado en experiencias y la gamificación de la educación a través del juego de rol.

Principios básicos de la metodología:

- Método científico para trabajar a partir de: contextualización de problemas, situaciones o conflictos; búsqueda de soluciones a través de hipótesis; aplicación y validez a través de acciones; puesta en práctica y reflexión de los resultados independientemente de este.
- Plantear actividades donde los alumnos deban cooperar y aplicar los conocimientos y competencias adquiridas en su vida cotidiana y académica.
- Proponer actividades secuenciales y jerarquizadas: de lo simple a lo complicado, para facilitar el progreso de los estudiantes.
- Incentivar la motivación y usar un vocabulario asequible, claro y conciso para dar unas explicaciones claras y organizadas.

- Gamificar las sesiones y establecer un lenguaje académico e histórico a través de la dramatización para incentivar el aprendizaje, la motivación y la participación.

5.7.3. Criterios para el agrupamiento

El instituto trabaja mucho con actividades basadas en proyectos por lo que todos los alumnos están familiarizados con el trabajo cooperativo y sus características.

La estructura organizativa de la clase se decide durante los primeros días de curso: los tutores de los grupos son los encargados de organizar la manera en que deberán sentarse sus alumnos y establecen una organización dual (sentados por parejas o tríos).

Sin embargo, para la elaboración de las sesiones, los tutores permitieron cambios en el aula, tanto en la disposición y distribución de mesas y sillas, como en la colocación de los alumnos.

Una vez empiece la unidad didáctica, los alumnos deberán sentarse en una agrupación establecida de forma aleatoria: a cada alumno se le asignará un grupo (USA o URSS) con el que deberá trabajar a lo largo de las sesiones y con quién deberá sentarse, dividiendo la clase en dos grupos grandes.

Al agrupar a los alumnos a través de la aleatoriedad, podrían darse casos de que, en grupos pequeños, la heterogeneidad no se diera, pero al ser dos grupos grandes se asegura que los dos “bloques” tengan un componente heterogéneo.

Además, dentro de estos grupos se establecerán otros grupos más pequeños, 3 para ser precisos, que sí deberán de contar con que sus integrantes deben rotar sus roles, de esta manera todos pondrán a prueba sus capacidades y sus conocimientos.

5.7.4. Organización de espacios

El lugar donde se desarrollan las actividades y las sesiones será el aula base del grupo en cuestión.

Durante la mayoría de las sesiones los alumnos estarán sentados por parejas o tríos, con una separación en el centro, divididos en cuatro columnas y mirando en dirección al profesor, tal y como vemos en la figura 1. Se distribuyen de esa manera para enfatizar y favorecer más la inmersión y también para que en caso de duda o pregunta puedan comentar el problema entre ellos.

Solamente en la sesión número 6 y debido a sus características, la organización de la clase se

modificará: se suprimirá el espacio del centro y se establecerán 2 filas, los alumnos se sentarán según los subgrupos que han formado a lo largo de las sesiones y se suprimirá uno de los grupos, para que todos formen parte el mismo. Esta distribución la podemos observar en la figura 2.

Para la actividad evaluativa, el espacio volverá a la distribución original.



Figura 1. Organización de la clase durante las sesiones.

Nota: Elaboración propia.



Figura 2. Organización de la clase en la sesión 6.

Nota: Elaboración propia.

5.7.5. Organización del tiempo (horarios)

La asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo tiene un total de 4 horas a la semana y en la tabla siguiente se puede ver el horario según la distribución del centro Prat Educació:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08.10-9.15					
9.15-10.10					
10.10-11					HMC
11-11:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11.30-12.35		HMC			HMC
12.35-13.35			HMC		
13.35-14.30					

Nota: Elaboración propia

5.7.6. Recursos didácticos

En esta programación, el libro didáctico de la asignatura no tiene el papel principal como eje conductor de las sesiones.

Los principales recursos didácticos empleados será el proyector de clase: las explicaciones estarán apoyadas por los powers points, por norma general (aunque siempre se puede variar la manera de presentar la información), que previamente habrá preparado el profesor y otros materiales, en función del tema y de cómo deba trabajarse, adecuado siempre a la actividad a desarrollar, como por ejemplo textos, mapas, gráficos o contenido multimedia.

Todos los recursos didácticos se colgarán en la plataforma digital del centro (Moodle) donde los alumnos podrán encontrarlo una vez terminadas las sesiones.

5.7.7. Tipo de actividades

El tipo de actividades a plantear se basará en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las actividades se plantearán como retos o desafíos que irán de lo sencillo, a principios de curso, hacia lo más complejo, a finales; así los alumnos empezarán a familiarizarse con el vocabulario histórico, su contexto, el nivel de desafío de los trabajos y el desarrollo de sus habilidades y expectativas.

Se programan actividades de introducción, mediante recursos audiovisuales y la explicación

del profesor para poner a los alumnos en situación y adentrarlos en el tema a tratar (tanto de la metodología a usar como del tema en concreto) y actividades de desarrollo, donde se llevará a cabo una mayor indagación del contexto y una mejor comprensión, análisis y reflexión de éste. Y por último se programarán actividades de cierre, para concluir cada tema, a modo de evaluación.

5.8. La evaluación

5.8.1. Evaluación del alumno

El objetivo principal es comprobar el grado de logro al que han llegado los alumnos según las competencias clave y los objetivos marcados.

Esta debe ser integral, formativa y continua, ya que no debemos olvidar que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje del estudiante y debemos dar una buena retroalimentación para reorientar al alumno en aquellos aspectos donde ha fallado y animarlos a mejorar corrigiendo sus errores o carencias.

5.8.1.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Basándome en el Real Decreto 1105/2014 y también haciendo referencia a la ley catalana, según el decreto 187/2015, los criterios de evaluación de la asignatura son los siguientes:

1. Describir los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que explican el surgimiento de los dos bloques antagónicos, clasificándolos y presentándolos adecuadamente.
2. Distinguir hechos que explican el enfrentamiento entre el bloque comunista y capitalista, revisando las noticias de los medios de comunicación de la época.
3. Interpretar la Guerra Fría, la Coexistencia Pacífica y la Distensión y sus consecuencias estableciendo acontecimientos que ejemplifiquen cada una de estas etapas de las relaciones internacionales.
4. Comparar analizando el modelo capitalista con el comunista desde el punto de vista político, social, económico y cultural.
5. Identificar la materialización de los dos modelos comunista y capitalista ejemplificando con la selección de hechos que durante este período afecten a las dos grandes superpotencias: URSS y Estados Unidos.
6. Utilizar el vocabulario histórico de la Guerra Fría con precisión, insertándolo en el

contexto adecuado.

7. Sintetizar, a partir del análisis y la interpretación de las fuentes primarias y secundarias, la evolución de la condición femenina e identificar las grandes líneas de la evolución de las mentalidades y costumbres sociales de la historia contemporánea.

8. Identificar y caracterizar algunas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que se produjeron en las últimas décadas, valorando la existencia de nuevos centros de poder a la vez que se incide en el impacto de la globalización en las esferas políticas, económicas y culturales. Valorar la incidencia del impacto científico y tecnológico y la desigualdad de su repartición.

5.8.1.2. Métodos de evaluación, procedimientos e instrumentos

Durante todo el curso se realizarán tres evaluaciones; todas ellas contarán con una misma estructura (evaluación inicial, intermedia y final) pero habrá métodos (tareas para analizar la evolución y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes) que irán cambiando según el criterio del profesor.

Todas las evaluaciones que se harán serán de carácter formativo, es decir, contará con una retroalimentación del docente hacia el grupo de trabajo o el alumno, de manera inmediata y continua, para mostrarles los errores y aciertos y ayudarles en la manera de subsanarlos y continuar mejorando.

Así pues, los instrumentos que se llevarán a cabo para realizar las evaluaciones son:

- Observación del profesor: tendrá en cuenta la actitud, motivación, participación, predisposición a ayudar, etc. (Véase Anexo “Rúbrica, observación directa del profesor sobre los alumnos”). Además, también controlará el trabajo que realiza cada grupo durante las sesiones.
- Hoja de personaje: cada estudiante tendrá una hoja de personaje, en papel, donde deberá ir apuntando, durante cada sesión, el desarrollo de ésta, los sucesos o eventos que se han dado. Este instrumento permitirá observar el grado de participación, atención, predisposición y motivación del alumnado a medida que vayan pasando las sesiones. Las hojas de personaje se entregarán al final de cada la sesión. (Véase Anexo “Rúbrica de la hoja de personaje”).
- Actividades grupales: a lo largo de la unidad, los alumnos realizarán varias actividades en grupo. Dichas actividades se evaluarán según el trabajo observado durante su

desarrollo, las reflexiones a las que lleguen y los objetivos que logren superar. Las actividades, al igual que las hojas de personaje, se presentarán al final de cada sesión.

- Actividad evaluativa final: los alumnos realizarán una actividad evaluativa oral al final de la unidad. (Véase Anexo “Rúbrica del trabajo por oficios”).

5.8.1.3. Criterios de calificación

Los criterios de evaluación se desarrollarán en función de las herramientas comentadas en el apartado anterior.

Esta programación didáctica está basada en el uso de una nueva técnica metodológica y un modelo de aprendizaje: la experiencia. Para determinar el grado de experiencia se evaluará de forma individual y grupal el desarrollo de cada alumno, su identificación del problema, su acción frente a él, su evaluación y reflexión.

Por esta razón la actividad continuada experiencial del aula tendrá un valor del cuarenta por ciento total de la nota. La actividad evaluativa final tendrá el valor de un treinta por ciento de la nota final; la hoja de personaje y el trabajo por equipos un diez por ciento; las otras actividades que se realizarán a lo largo de las sesiones contarán un diez por ciento de la nota y por último la actitud, motivación, implicación y predisposición de los estudiantes contará un diez por ciento.

Tabla 4. Criterios de calificación

Actividad continuada experiencial	40%
Actividad evaluativa	30%
Hoja de personaje /trabajo por equipos	10%
Otras actividades	10%
Actitud, motivación, implicación, etc.	10%

Nota: Elaboración propia.

La nota de la asignatura será la media aritmética de toda la evaluación continua y la asignatura quedará superada en el caso de obtener la puntuación de 5 o superior. La media aritmética irá acompañada de los siguientes términos:

- Insuficiente (IN): 1,2,3,4
- Suficiente (SF): 5
- Bien (B): 6
- Notable (N): 7, 8

- Excelente (EX): 9, 10

5.8.2. Evaluación práctica docente

Es muy importante que el docente haga una evaluación del desarrollo de las distintas unidades didácticas desde dos perspectivas: desde la suya propia (como están abordando los temas y si sus acciones se ciñen a lo establecido anteriormente), y también conocer la opinión de los alumnos acerca de la metodología usada y de su práctica docente. Todo esto se hace con el objetivo de rectificar, modificar y promover aquellos aspectos que más lo necesiten. (Véase Anexo “Autoevaluación docente”).

5.9. Atención a la diversidad

Según el Decreto 142/2008, de la Generalitat de Catalunya, el bachillerato se organiza de acuerdo con los principios de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad tienen como objetivo atender las necesidades educativas de cada alumno para poder asumir las competencias generales, los objetivos educativos y los contenidos y las competencias específicas del bachillerato.

La atención a la diversidad del alumnado se ha de fomentar en todos los elementos que constituyen el currículum, principalmente en la planificación y la aplicación de estrategias metodológicas y organizativas y en la previsión de las ayudas técnicas necesarias para facilitar la accesibilidad de los aprendizajes de todo el alumnado.

Para el alumnado con trastornos o dificultades específicas del aprendizaje o que presenta discapacidades, a fin de facilitarle el acceso al currículum, se le ha de prevenir y facilitar en las ayudas técnicas necesarias y se le han de adaptar los materiales de aprendizaje y el calendario, si fuese necesario, tanto de las actividades de aprendizaje como de evaluación.

Y dichas consideraciones generales sobre el bachillerato, tendrán como objetivo facilitar el acceso al currículum del alumnado adaptando los materiales de aprendizaje y flexibilidad, durante la etapa educativa, por medio de la aplicación de un plan individual.

Cómo se ha especificado anteriormente, en el grupo clase se encuentran siete alumnos con un Trastorno del Aprendizaje, más concretamente dislexia; que presentan ciertas dificultades en su proceso de lectura y escritura.

En esta situación el trabajo cooperativo será de vital importancia: el hecho de estar todo el año con los mismos compañeros de trabajo provocará la creación de vínculos y los integrantes se

sentirán más conectados, a la vez que la ayuda mutua será el eje vertebrador de todo el trabajo, pudiendo recibir ayuda de sus compañeros en la elaboración de las hojas de personaje y en las otras actividades que se presenten. El docente adaptará, también el tipo de actividad, la metodología o la duración de esta para que los alumnos la realicen de la mejor manera posible.

La aplicación de la actividad evaluativa oral también responde a esta necesidad especial y adaptación de técnicas y currículum, facilitando la accesibilidad a la evaluación.

De esta manera las medidas que se han llevado a cabo para atender la diversidad han sido las siguientes:

- Uso de distintas formas de agrupamiento para trabajar: grupos de 4 o más individuos.
- Grupos heterogéneos mezclando alumnos con distintas capacidades.
- También se han usado distintos recursos para desarrollar las clases: power point, mapas, gráficos, etc. Todas ellas con un lenguaje escueto, correcto y directo, evitando confusiones de escritura o de comprensión en su lectura.
- Metodología combinada usando el método experiencial y el método expositivo.
- Al ser una evaluación formativa, continua e integradora, el profesor les hace una retroalimentación durante todas las clases y este presta atención a todas las dudas y necesidades de los grupos. Es muy importante indicar dónde han fallado, para que no lo vuelvan a cometer, pero y, sobre todo, motivarles a que continúen aprendiendo y trabajando.
- Cada actividad es contextualizada previamente y se deja muy claro qué es lo que deben hacer y cómo lo tienen que hacer.
- Las actividades tendrán unas instrucciones claras y sencillas.
- Se les dará tiempo adicional para realizar tanto las actividades grupales como la actividad evaluativa final, en caso de que lo necesiten.

5.10. Desarrollo de la Unidad Didáctica

5.10.1. Presentación

UNIDAD 12: Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos. El mundo durante la segunda mitad del siglo XX.

El tema sobre el cual se aplicará la metodología del aprendizaje experiencial a través de los juegos de rol para enfatizar el proceso de enseñanza y aprendizaje será el penúltimo tema de la asignatura, en mayo. Este contará con un total de 8 sesiones, lo que se traduce en ocho horas de

clase.

Puesto que se trata de la tercera evaluación, los alumnos deberán estar acostumbrados al trabajo cooperativo, al vocabulario específico de la materia y al tratamiento de las distintas fuentes.

En el conjunto de las sesiones lo que se pretende es explicar el periodo de la Guerra Fría, a grandes rasgos, destacando los sucesos y eventos más importantes que definieron el periodo.

La finalidad es recrear en el aula la situación de tensión que vivieron los dos bloques durante el periodo. Además, se trata de que los alumnos simulen ser miembros de un bloque (Estados Unidos o la Unión Soviética) en aquellos tiempos y que se posicionen, defiendan, se muevan y actúen en consecuencia a los sucesos que se dan. De esta manera se trabajarán los conocimientos a adquirir respecto el periodo a estudiar mediante un juego de rol (gamificando la unidad) a la par que se promueve y practica la capacidad de aprender y reflexionar a través de la experimentación directa.

Para incrementar la motivación de los alumnos y la simulación los dos bloques se plantea la dramatización y teatralización de las sesiones: los alumnos deberán aprender a “actuar” según su bloque a medida que pasen las sesiones. Para ello, el profesor repartirá banderas a los bloques, actuará e interpretará según la situación a un personaje al que puedan coger como ejemplo para la situación, utilizará un lenguaje histórico fiel al estudio de la época concreta, etc. Esto permitirá que los alumnos hagan una mayor inmersión y que la experiencia que adquieran sea mucho más enriquecedora.

5.10.2. Contenidos

Los contenidos que se tratarán en esta unidad son aquellos que tienen relación con el periodo de la Guerra Fría, explicitados en el punto 5.6. de este trabajo. Así pues, los contenidos son:

1. La formación del bloque comunista frente al bloque capitalista: la Guerra Fría.
2. Evolución de la economía mundial de posguerra.
3. Características sociales y culturales de dos modelos políticos diferentes: comunismo y capitalismo.
4. Estados Unidos y la URSS como modelos. Las dos superpotencias.
5. Conflictos: de la Guerra Fría a la Coexistencia Pacífica y la Distensión.
6. Identificación y explicación de la influencia de las dos potencias hegemónicas al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Establecimiento de las causas de la formación de los bloques y de la Guerra Fría, analizando los principales conflictos de la Guerra Fría.

7. Análisis de la evolución política y económica de los dos bloques hasta la caída del comunismo en Europa del Este.
8. Identificación y explicación de las causas del proceso de descolonización. Situación geográfica y cronológica de los nuevos espacios de sistematización de su evolución histórica, identificado los principales conflictos culturales, económicos, sociales y políticos.
9. Explicación de los diferentes estados de desarrollo a escala mundial, manifestando una actitud crítica hacia las desigualdades del mundo.
10. Análisis y sistematización de los principales cambios científico-técnicos y su influencia en la economía y en la vida cotidiana de las sociedades. Análisis de la evolución de las mentalidades, costumbres y creencias.

5.10.3. Competencias

En el desarrollo de la unidad se van a desarrollar y trabajar las siguientes competencias:

- Competencia lingüística: construir el propio conocimiento a través de las distintas fuentes de información, que habrán sido contrastadas y exponerlo de la manera apropiada por transmisión oral y escrita y además usando el vocabulario idóneo al tema a tratar y específico.
- Competencia matemática: Contrastar datos y seleccionar fuentes de información fiables, verificando los documentos.
- Competencia social y cívica: analizar los cambios que se produjeron y cómo afectó en el estilo de vida de las personas. También deberán reflexionar sobre las consecuencias de dichos cambios y su aplicación, así como a hacer una comparación entre la sociedad actual y la de entonces.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: participar de manera activa en las sesiones y desarrollar un espíritu crítico, así como determinar la consecución de objetivos: seleccionar el problema, preparación de la teoría, ejecución, evaluación y reflexión. También se trata de potenciar la capacidad de los estudiantes de transformar las ideas en acciones.
- Aprender a aprender: desarrollar técnicas de aprendizaje, aprender a trabajar en equipo, despertar la curiosidad por saber qué sucedió en el pasado y las consecuencias y avivar la curiosidad del estudiante.

Otras competencias relacionadas con la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo que

se desarrollarán son las siguientes:

1. Analizar los cambios y las continuidades de los hechos o fenómenos históricos para comprender la multicausalidad histórica.
2. Aplicar los procedimientos de búsqueda histórica a partir de la formulación de preguntas y análisis de fuentes, para interpretar el pasado.
3. Interpretar cómo el presente se construye por los hechos y acciones del pasado.
4. Identificar y valorar la identidad individual y colectiva para comprender su intervención en la construcción de sujetos históricos.
5. Analizar diferentes modelos de organización política, económica y territorial.
6. Formarse un criterio propio sobre los problemas sociales, económicos y políticos relevantes para desarrollar un pensamiento crítico.
7. Pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres.

5.10.4. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos de la unidad son:

- Conocer los principales hechos y características que destacaron durante la Guerra Fría.
- Diferenciar los periodos que constituyen la época a estudiar.
- Identificar y explicar los hechos que tuvieron más trascendencia o fueron más polémicos durante la Guerra Fría.
- Analizar, sintetizar y contrastar información de distintas fuentes y con distintas herramientas.
- Profundizar en las características sociales, económicas y políticas, analizar las diferentes posturas de los bloques y determinar su por qué. Comprenderlas.
- Observar y reflexionar sobre la complejidad de un suceso histórico y la multicausalidad.
- Aprender a trabajar en equipo y a cooperar.

5.10.5. Metodología

Para desarrollar la unidad didáctica se usarán distintos tipos de metodologías (expositivo, cooperativo, experiencial), explicadas en el punto 5.7 de este trabajo. Así mismo también se usará una diversidad de recursos para que los alumnos tengan contacto con más herramientas con las que trabajar y no siempre usen las mismas.

Como se ha explicado en los apartados anteriores, esta metodología se basa en el uso de la experiencia como eje principal del tema; y durante el inicio de las sesiones se usará el método expositivo para iniciar el temario. Las sesiones irán acompañadas de un power point u otros elementos didácticos creados por el docente para apoyar gráficamente o explícitamente su explicación.

A continuación, se pasará a la metodología basada en aprendizaje experiencial y cooperativo: los alumnos trabajarán, estudiarán y aprenderán a lo largo de las sesiones mediante la realización de tareas, actividades y construcción del temario a través de un proceso continuado.

5.10.6. Desarrollo de las actividades

A continuación, se describirá el desarrollo y programación de las 8 sesiones y se detallarán los objetivos que persigue cada una, el espacio en el que se trabajará, la agrupación de la clase, los recursos empleados, la duración, los instrumentos de evaluación utilizados y la explicación y temporalización de cada sesión.

Tabla 5. Temporalización de los contenidos por sesiones

Martes 18 de mayo	Miércoles 19 de mayo	Viernes 21 de mayo
Sesión 1 - Introducción	Sesión 2 – Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial	Sesiones 3 y 4 – Marea baja y alta. Los años 50 y 60
Martes 25 de mayo	Miércoles 26 de mayo	Viernes 28 de mayo
Sesión 5 – Tiempo de cambios. Los años 70 y 80	Sesión 6 – Un final y un nuevo comienzo. La disolución de la URSS	Sesiones 7 y 8 – Actividad evaluativa y reflexión

Nota. Elaboración propia.

La primera sesión corresponde a la introducción de las sesiones y la futura actividad evaluativa que desarrollarán; la segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta hacen referencia a la época determinada que trabajarán; y, por último, la séptima y octava hacen referencia a la actividad evaluativa y a la reflexión de cierre.

Sesión 1: Presentación de la unidad.

Objetivos didácticos:

- Familiarizar al alumnado con la dinámica de las futuras sesiones, así como el desarrollo de la actividad evaluativa y sus características.
- Adquirir el principal material con el que se trabajará y familiarizarse con su uso correcto.
- Reorganizar el espacio de la clase.
- Organizar los dos grupos de trabajo y establecer los roles de los alumnos dentro de cada grupo.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Los alumnos se sentarán en la zona del equipo al que pertenezcan una vez se les haya entregado y seleccionado su equipo. Estarán sentados en parejas o grupos de tres.

Recursos: Los materiales con los que el alumno realiza los apuntes; los materiales que el profesor dará a cada alumno para las sesiones; pizarra digital y ordenador.

Duración: Una hora (una sesión).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor (Véase Anexo “Rúbrica, observación directa del profesor”) y la hoja de personaje de cada alumno (Véase Anexo “Hoja de personaje”).

Atención a la diversidad: Se usa el trabajo cooperativo (grupos) para realizar la actividad.

Explicación y temporalización actividad:

(20 minutos). La clase empezará con una breve explicación del contexto que estudiará en las siguientes sesiones, la Guerra Fría, se les presentarán los principales aspectos básicos del tema (que serán desarrollados con más profundidad durante las siguientes sesiones) y, a través de preguntas en lo relativo al periodo histórico, el profesor podrá observar qué conocimientos tienen los alumnos y qué saben sobre el periodo datado entre 1945 y 1991.

Tras finalizar la introducción, se determinará cómo trabajarán los alumnos y el profesor este periodo histórico y el uso que se le dará a un elemento clave de las sesiones: la caracterización de personajes y la formación de los grupos según los bloques. Se les explicará en qué consistirá esta caracterización del personaje y se les presentará que este proceso que se llevará a cabo durante todas las sesiones buscará hacerles reflexionar sobre lo que irán aprendiendo y a comprender el contexto histórico, situarlo cronológicamente y determinar los componentes

multicausales que definen los acontecimientos históricos desde una perspectiva distinta a la que están acostumbrados, enfatizando también que la separación de la clase en grupos según el bloque les ayudará en este proceso.

(10 minutos). A continuación, se les entregará el material de trabajo: un sobre con la ficha del personaje y la bandera del bloque al cual pertenecerá e inmediatamente después, se organizará la clase (distribución de mesas, sillas y colocación del alumnado) en función del bloque al que pertenecen.

(15 minutos). Después, se explicarán las características de la ficha, el uso que deberán hacer de la hoja del personaje y cómo trabajarán con ella a lo largo de las sesiones. Una vez termine la explicación y resueltas las dudas que puedan aparecer, se procederá a rellenar los primeros elementos clave de la ficha entre todos los alumnos.

(15 minutos). Para finalizar la clase se hará una introducción al temario de la siguiente sesión, Europa tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, y se lanzará una pregunta al aire para que ambos grupos reflexionen de cara a la siguiente sesión: “¿qué papel jugó vuestra potencia (en referencia a los EE. UU. y la URSS) en la reconstrucción de Europa?” además de observar si todos los conceptos que les han quedado claro en la sesión de hoy, y resolver dudas en caso de que existan.

Esta sesión usa elementos del método expositivo y de participación activa de los estudiantes; el profesor es quien dirige y lleva el hilo conductor de la introducción, pero cuando se comienza a trabajar sobre la ficha serán los alumnos quienes tengan un papel activo a la hora de desarrollarla y plantear dudas. Además, la presentación del temario de la siguiente sesión se adaptará según las dudas y preguntas presentadas durante su introducción y la actitud de los estudiantes.

Sesión 2: Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial

Objetivos didácticos:

- Profundizar en las características sociales, económicas y políticas de Europa tras el fin del conflicto.
- Analizar las diferentes posturas de los bloques y determinar su por qué. Comprenderlas.
- Observar y reflexionar sobre la complejidad de un suceso histórico y la multicausalidad.
- Aprender a trabajar en equipo y a cooperar.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Durante la sesión los alumnos estarán sentados según los grupos a los que pertenezcan.

Recursos: Los materiales con los que el alumno realiza los apuntes; los materiales que el profesor dará a cada alumno para las sesiones; pizarra digital, ordenador, documentos y mapa político europeo.

Duración: Una hora (una sesión).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor y la hoja de personaje de cada alumno.

Atención a la diversidad: Trabajo cooperativo como medida de atención a la diversidad e instrucciones claras sobre lo que debe buscar.

Explicación y temporalización actividad:

(5 minutos). Se empezará la sesión con las respuestas de ambos grupos en relación a la pregunta de la anterior sesión: *“¿qué papel jugó vuestra potencia (en referencia a los EE. UU. y la URSS) en la reconstrucción de Europa?”*.

(25 minutos). Después, el profesor profundizará y resolverá las dudas que hayan aparecido con esa pregunta. Presentará el contexto político, social y económico de Europa tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, exponiendo los elementos más importantes y destacables que repercutirán en el tiempo, además de nombrar aquellos en los que los bloques (URSS y Estados Unidos) tuvieron más participación. La explicación será breve pero directa, para que les dé tiempo a desarrollar la siguiente fase de la sesión en el que los alumnos tendrán un papel más activo.

Usará como apoyo un mapa político de Europa y además va resolviendo las dudas que surgen a lo largo que se desarrolla su explicación.

(15 minutos). El siguiente punto de la sesión consistirá en presentar la actividad que elaborarán en equipos en relación a un documento que se les entregará a cada bloque y a una pregunta de tres fases: *“Después de leer el documento y de lo que hemos observado que sucede en Europa, ¿cuáles son los principales puntos de interés de los bloques para actuar como lo hicieron? ¿Y dónde actuarán? ¿Por qué; o por qué no?”*. Cada grupo, según el bloque que les haya tocado, deberá determinar la posición de su bloque en relación a la reconstrucción de Europa, las medidas que tomó y dónde actuó, además de establecer una defensa de por qué lo hizo así. El

profesor les ayudará a resolver dudas mientras observa cómo trabajan los estudiantes con el material que tienen, la información que han recibido y su grado de trabajo en equipo. Los estudiantes deberán de emplear los recursos a su disposición y cooperar entre grupos para realizar esta actividad, con un margen de 15 minutos de preparación.

(15 minutos). Una vez finalizado el tiempo, el profesor hará una selección aleatoria de uno de los grupos para que comience a responder a las preguntas formuladas. Lo harán, sin embargo, por fases: después de que el grupo seleccionado al azar responda a la primera fase, lo hará el otro grupo; y cuando éste termine pasarán a responder a la siguiente fase en similar orden, hasta responder a las 3 preguntas. Finalmente, se animará a que ambos grupos reflexionen acerca de las respuestas del otro grupo y del suyo; y determinen si esas medidas se seguirán llevando a cabo durante toda la Guerra Fría. Esta actividad en clase estará enfocada a que, en primer lugar, hayan trabajado en equipo para desarrollar las respuestas; en segundo lugar, que hayan logrado conectar los sucesos explicados por el profesor con la información del documento y, en tercer lugar, que relacionen y determinen causas y efectos en consonancia con la política y las bases que defendía uno y otro bloque. Indirectamente, los estudiantes estarán aprendiendo a enlazar argumentos, sucesos y acciones, recordándolos y construyendo un aprendizaje entre todos, tanto los de un grupo como los del otro; pues la escucha activa también les ayudará a aprender.

En esta sesión influyen dos metodologías de aprendizaje: el método expositivo para la introducción del temario y el método cooperativo para la realización de la actividad en la segunda fase de la sesión. En la primera fase, el profesor explica los conceptos y los alumnos apuntan las ideas principales; y en la segunda fase los alumnos ya empiezan a trabajar de manera cooperativa, fomentando actitudes positivas de cara a la realización de la actividad, el emprendimiento y el desarrollo cognitivo y de habilidades de cooperación.

Sesiones 3 y 4: Marea baja y alta. Los años 50 y 60

Objetivos didácticos:

- Observar las características sociales, económicas y políticas de los Estados Unidos y de la URSS en los años 50 y 60; analizarlas en su contexto.
- Analizar y comprender la Guerra de Corea y esclarecer su papel en el nuevo orden mundial.
- Reflexionar acerca de la respuesta y posicionamiento que tuvieron los Estados Unidos y la URSS sobre la Crisis del Canal de Suez y los conflictos de Oriente.
- Analizar y reflexionar acerca de los intereses de los Estados Unidos y de la URSS en

acontecimientos en países fuera de su bloque y determinar su implicación y posición en sucesos como la Crisis de los Misiles de Cuba, la Crisis de Berlín y la Guerra de Vietnam.

- Identificar las causas de la Guerra de Vietnam, analizar su coste humano, económico, político y social.
- Trabajar en equipo, cooperar y observar las diferencias de trabajo y reflexión entre un equipo y otro.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Durante la sesión los alumnos estarán sentados según los grupos a los que pertenezcan.

Recursos: Los materiales con los que el alumno realiza los apuntes; los materiales que el profesor dará a cada alumno para las sesiones; pizarra digital, ordenador, documentos, un mapa de la península de Corea, varios mapas mapa de Vietnam, Laos y Camboya, un mapa del Caribe, y un mapamundi.

Duración: Dos horas (dos sesiones).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor y la hoja de personaje de cada alumno.

Atención a la diversidad: Trabajo cooperativo como medida de atención a la diversidad e instrucciones claras sobre la actividad y su enunciado.

Explicación y temporalización actividad:

(15 minutos). El profesor hará una introducción de la sesión tratando las características sociales, económicas y políticas de los Estados Unidos y de la URSS que predominaban en los años 50. Planteará esta introducción haciendo comparaciones de cada aspecto (político, económico y social) de ambos bloques, para que los alumnos vayan comprendiendo las diferencias y similitudes.

(15 minutos). A continuación, el profesor mostrará un mapa político de la península de Corea, les hará una breve introducción al conflicto que aconteció y les introducirá la actividad que tendrán que realizar. La actividad consistirá en lo siguiente:

Cada bloque deberá de seleccionar a un representante de cada oficio para que salga al estrado y trabaje directamente sobre la pizarra digital, donde estará expuesto el mapa de la península

de Corea. Estos representantes deberán de obedecer las pautas e instrucciones que les den sus compañeros para trabajar en él.

Después, cada equipo deberá de determinar en el mapa unos puntos clave y asociados a su bloque:

El equipo de la URSS deberá indicar la zona bajo control original de los comunistas coreanos al inicio de la guerra; el límite al que llegó el ejército comunista coreano y los voluntarios chinos y rusos; los países que apoyaban al bando de los comunistas coreanos.

El equipo de los Estados Unidos deberá indicar la zona donde se replegó la República de Corea del Sur durante la ofensiva de los comunistas coreanos; el límite al que llegó el ejército norteamericano durante su ofensiva; los países que apoyaban el bando de los republicanos (incluida la ONU).

Durante la realización de la actividad, el profesor lanzará algunas preguntas al aire para observar si los alumnos comprenden el impacto de esta guerra en el escenario mundial, como, por ejemplo, enfatizar en su localización y proximidad a China y la URSS; la proximidad a un Japón vencido tras la Segunda Guerra Mundial y supeditado ahora a los norteamericanos, etc.

(15 minutos) Una vez concluida la actividad y después de que los alumnos representantes regresen con su equipo, el profesor introducirá y presentará el cambio de liderazgo de los dos bloques (de Truman a Eisenhower y de Stalin a Nikita Jrushchov) así como sus posiciones principales. A continuación, les expondrá a los alumnos la última actividad de la sesión. Dicha actividad consistirá en lo siguiente:

Después de hacer una introducción breve de la Crisis del Canal de Suez, cada bloque deberá determinar y reflexionar acerca de los posibles cambios/causas que llevaron a su bloque a no participar en el bloqueo y captura del Canal de Suez; a la crítica pública que hicieron y su condena en la ONU en relación a las acciones de Francia y Reino Unido.

Para ello, ambos bloques deberán de hacer un ejercicio de reflexión, analizando el por qué actuaron así después de su intervención en el escenario de Corea y señalar las posturas políticas de ambos enlazándolas con sus políticas exteriores. Tendrán 10 minutos para preparar un discurso que expondrán ante el otro bloque como si tuvieran que “legitimar y defender” su postura ante el rival.

(15 minutos). Realización de la actividad. El papel del profesor tendrá una función de apoyo: irá pasando entre los grupos, controlando que se está realizando el trabajo y haciendo una

reflexión y averiguación de las posturas de su bloque correspondiente. Al mismo tiempo, ayudará a todos aquellos grupos que requieran de su ayuda. Durante la realización de la actividad, irá haciendo preguntas que susciten nuevos puntos de vista a los grupos que a lo mejor no habían contemplado ciertas opciones y también para activar la capacidad analítica y crítica de los estudiantes. Cuando hayan transcurrido los 10 minutos, de forma aleatoria elegirá a un bloque para que exponga su discurso, y después, será el turno del siguiente bloque.

(30 minutos). Pausa por el descanso.

(20 minutos). El profesor volverá a retomar la clase, introduciendo el temario a través de una actividad:

A través de los oficios de personaje que tiene cada alumno cada grupo realizará una actividad diferente pero que tenga relación con el temario: Alemania. Los alumnos con el oficio “político” deberán acercarse al centro del aula y hablar con sus homólogos del otro bloque para, entre todos, intentar llegar a un acuerdo sobre el futuro de Alemania (tanto de la RFA como de la RDA) en su unificación; los alumnos con el oficio “económico”, por separado, deberán empezar a trabajar acerca de los beneficios e inconvenientes de unificar Alemania (exclusivamente para su bloque); y los alumnos con el oficio “militar” deberán, también por separado, averiguar el documento cedido por el profesor para determinar el nivel de amenaza de éste para su bloque. Todos los grupos deberán realizar esta actividad empleando el material a su disposición y el conocimiento que hayan adquirido a lo largo de las sesiones. Durante la realización de la actividad, el profesor ayudará a los alumnos con sus dudas y preguntas, al mismo tiempo que les ayuda a comprender la situación de las dos Alemanias e irá introduciendo nuevas pautas para la actividad. La realización de la actividad y las pautas que se vayan actualizando, tiene como objetivo que los alumnos comprendan la complejidad del contexto histórico de Alemania en ese periodo y de observar “in-game” como afectó la creación del Muro de Berlín a este proceso para ambos bloques.

(20 minutos). Una vez hayan terminado la actividad, el profesor introducirá a los estudiantes el contexto previo entre los Estados Unidos, los países suramericanos y la Unión Soviética previo al suceso de la Crisis de los Misiles de Cuba.

Después, presentará los sucesos de la Crisis de los Misiles y construirá el temario a través de una actividad participativa: El profesor irá haciendo preguntas de corte general o específico (ejemplo de corte general: ¿Qué podía suponer un aumento de las tensiones para ambos bloques?; ejemplo de corte específico: ¿Realmente Kennedy estaba dispuesto a llevar una

invasión de la isla de Cuba o desde el primer momento contempló el bloqueo naval?) a cada bloque con el fin de que los alumnos logren hacer un ejercicio de reflexión y contextualización, y así poder construir y revelar los sucesos. La idea consistirá en que, a medida que más preguntas vayan haciendo o más ideas vayan presentando, el profesor los irá guiando hasta el desarrollo del evento, ayudándoles allí donde lo necesiten y promoviendo su curiosidad.

(10 minutos). Una vez hayan terminado la actividad/temario con relación a la Crisis de los Misiles, el profesor explicará la Guerra de Vietnam. Explicará con detalles las fases del conflicto, su localización, cómo se percibió en la sociedad norteamericana y como esta visión fue variando con los años, el tipo de estrategias militares empleadas por los bandos partícipes, el coste humano, social, económico, geográfico, etc. Al finalizar, los alumnos realizarán una última actividad:

(10 minutos). El bando norteamericano deberá de buscar los beneficios que aportó la Guerra de Vietnam para los Estados Unidos, y el bando de la Unión Soviética deberá de buscar los inconvenientes y problemas que causó la guerra a los Estados Unidos. Ambos grupos deberán de redactar los puntos en una lista que, hacia el final de la sesión, el profesor cogerá y presentará a todos los estudiantes para que comparen y reflexionen los objetivos de una lista y de otra, y puedan determinar y reflexionar sobre el coste de la guerra y sus consecuencias tanto para el agresor como para el agredido y otros estados que, aunque no participaron, fueron testigos.

En esta sesión el método expositivo se emplea para la presentación del temario, el aprendizaje experiencial en tanto a la construcción del temario o descubrimiento de éste por la experiencia, el método cooperativo para la realización de las actividades y del trabajo en grupo. Todo ello, como parte de la verificación de la teoría de este Trabajo de Fin de Máster, incluye características del aprendizaje experiencial y la gamificación de las sesiones y actividades, promoviendo además el trabajar de manera cooperativa, la autonomía de grupo y el desarrollo cognitivo y de habilidades de cooperación.

Sesión 5. Tiempo de cambios. Los años 70 y 80

Objetivos didácticos:

- Observar las características sociales, económicas y políticas de los Estados Unidos y de la URSS en los años 70 y 80; analizarlas en su contexto.
- Analizar y comprender el cambio político y económico de los Estados Unidos en relación a China. Determinar la postura de la Unión Soviética con China y los Estados

Unidos en relación al cambio.

- Identificar las causas, reflexionar acerca de la respuesta y posicionamiento que tuvieron los Estados Unidos y la Unión Soviética respecto a la Guerra del Yom Kippur y a otros conflictos de Oriente Medio.
- Analizar las consecuencias y repercusiones de la carrera armamentística, industrial y económica por parte de las dos potencias en su búsqueda por la hegemonía y la victoria sobre el contrario.
- Evaluar y reflexionar acerca de los continuos fracasos políticos por un acercamiento entre ambas potencias y relacionarlo con el contexto político externo e interno de las dos potencias.
- Trabajar en equipo, cooperar y observar las diferencias de trabajo y reflexión entre un equipo y otro.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Durante la sesión los alumnos estarán sentados según los grupos a los que pertenezcan.

Recursos: Los materiales con los que el alumno realiza los apuntes; los materiales que el profesor dará a cada alumno para las sesiones; pizarra digital, ordenador y un mapamundi.

Duración: una hora (una sesión).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor y la hoja de personaje de cada alumno.

Atención a la diversidad: Trabajo cooperativo como medida de atención a la diversidad e instrucciones claras sobre la actividad y su enunciado.

Explicación y temporalización actividad:

(10 minutos). El profesor repartirá entre los alumnos el material necesario para trabajar durante la sesión y presentará el desarrollo de la clase y de la actividad:

(40 minutos). Los alumnos deberán de crear una línea de evolución de su bloque en relación a tres aspectos clave: social, político y económico, y para ello, cada grupo deberá de trabajar en el aspecto más acorde a su oficio (militar, político, economista).

Los alumnos construirán la línea de evolución a través de preguntas clave: por cada pregunta clave, el profesor dará al bloque una breve introducción oral que incite a realizar otra pregunta

a la par que responde esa. Por ejemplo: si el bloque de los Estados Unidos pregunta sobre la situación económica del país, el profesor podrá responder a ésta explicando la crisis del petróleo de la década de los 70, elemento que también estará relacionado con la situación de Oriente y que fomentará otra pregunta y situación a tener en cuenta a la hora de determinar la evolución del bloque. La curiosidad será un principal elemento a tener en consideración para realizar las preguntas.

La realización de la actividad tendrá como objetivo que los alumnos comprendan la complejidad del contexto histórico de sus bloques a medida que vayan descubriendo y construyendo, por sí mismos, su evolución.

(10 minutos). Una vez concluida la actividad el profesor pedirá que cada bloque seleccione a un alumno que les haga de representante. Cuando hayan sido seleccionados, subirán al estrado, frente a la pizarra digital. Allí, deberán de dibujar un eje cronológico con los sucesos que hayan ido apareciendo en la sesión, cooperando ambos representantes para realizar la actividad.

En esta sesión el método expositivo se emplea para la presentación del temario, el aprendizaje por experimentación en tanto a la construcción del temario o descubrimiento de éste, el método cooperativo para la realización de las actividades y del trabajo en grupo. Todo ello, incluye características del aprendizaje experiencial y la gamificación de las sesiones y actividades, promoviendo además el trabajar de manera cooperativa, la autonomía de grupo y el desarrollo cognitivo y de habilidades de cooperación.

Sesión 6: Un final y un nuevo comienzo. La disolución de la URSS

Objetivos didácticos:

- Identificar las causas que conducirán a la Unión Soviética a su disolución.
- Reflexionar acerca de la relación entre los países que formaban parte de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Determinar y comprender la respuesta que dieron en su proceso de independencia y separación de la URSS.
- Analizar, observar y determinar si hay relación entre su rivalidad con los Estados Unidos, la Guerra Fría y su proceso de desintegración.
- Evaluar y reflexionar acerca de los continuos cambios políticos en Rusia durante la Guerra Fría, incluyendo la Perestroika.
- Observar la respuesta internacional a la disolución de la URSS.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Durante la sesión los alumnos estarán sentados según los oficios a los que pertenezcan, pero no a los grupos. Se disolverá el grupo de los Estados Unidos y todos formarán parte de la URSS.

Recursos: Los materiales con los que el alumno realiza los apuntes; los materiales que el profesor dará a cada alumno para las sesiones; pizarra digital, ordenador, varios documentos.

Duración: Una hora (una sesión).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor y la hoja de personaje de cada alumno.

Atención a la diversidad: Trabajo cooperativo como medida de atención a la diversidad e instrucciones claras sobre la actividad y su enunciado.

Explicación y temporalización actividad:

(10 minutos). El profesor disolverá el grupo de los Estados Unidos y reordenará la clase completamente, explicando que en esa sesión todos formarían parte del bloque de la URSS para la realización de la actividad, dejando que los alumnos se puedan sentar libremente siempre. A continuación, los separará en 3 columnas según su oficio (militar, economista y político).

Una vez estén preparados, el profesor explicará las características y el por qué de la unión de los dos grupos: ahora todos deberían de cooperar para un único fin, salvar la URSS e impedir su disolución. Independientemente de que antes fueran del otro bloque, todos deberán de cooperar e impedir que se disuelva. Para ello, el profesor repartirá de forma aleatoria documentos que marquen un suceso importante, cada grupo de oficio en cuestión deberá de determinar si ese suceso forma parte de una Crisis Económica, Crisis Política o Crisis Social.

El profesor pondrá en su mesa tres papeles que representarán los distintos tipos de crisis para que puedan dejar el documento en el grupo correspondiente. Para determinar la cuestión del suceso deberán utilizar el material de sus hojas de personaje, consultar a los compañeros de cualquier oficio y utilizar sus habilidades. A cada documento que se deje sobre una crisis concreta, el profesor planteará dudas a los alumnos acerca de su verdadera naturaleza, por si quisieran cambiarlo, dejarlo o seguir investigando. Detallará, además, que disponen de 30 minutos para su realización.

(30 minutos). Realización de la actividad.

(10 minutos). Hacia el final, independientemente de la selección de sucesos y su

correspondiente crisis, el profesor explicará el factor común de todos: que todos ellos presentan características de las tres crisis, que ninguno funciona de forma aislada y que cualquier suceso histórico es multicausal.

(10 minutos). El profesor explicará las características principales de la actividad evaluativa de la siguiente sesión y de cómo se realizará, respondiendo a cualquier duda que se presentase por parte del alumnado.

El profesor valorará el desarrollo, trabajo, argumentación y análisis que haya hecho cada grupo de oficio en relación a los documentos, a través de su observación directa. Esta sesión es una actividad enfocada completamente a comprender una realidad histórica a través de una experiencia por medio de un ejercicio.

Sesiones 7 y 8: Actividad evaluativa y reflexión

Objetivos didácticos:

- Realizar una actividad evaluativa para poner a prueba la comprensión, el análisis y la reflexión que pueden hacer los alumnos acerca de un periodo histórico y determinar el grado de aprendizaje significativo que han adquirido a lo largo de las sesiones.
- Observar la eficacia de las sesiones a través de un cuestionario y determinar el grado de satisfacción de los alumnos con la metodología empleada.

Espacio: Aula habitual; mesas colocadas por parejas y/o tríos.

Agrupación: Durante las sesiones los alumnos estarán sentados según los grupos a los que pertenecieron mayoritariamente a lo largo de las sesiones, se volverá a separar entre Estados Unidos y la URSS.

Recursos: La actividad evaluativa (Véase Anexo “Actividad evaluativa”). Un bolígrafo o material de escritura con el que emplearán después de la primera sesión. Un cuestionario de opinión (Véase Anexo “Evaluación de las sesiones”).

Duración: Dos horas (dos sesiones).

Instrumentos de evaluación: Observación directa del profesor, guion evaluativo.

Atención a la diversidad: Actividad evaluativa oral, tanto en el plano individual como en el grupal.

Explicación y temporalización actividad:

(60 minutos). Realización de la actividad evaluativa. Los alumnos se sentarán según la pertenencia a su bloque original y se dividirán en oficios (militar, economista, político), y una vez sentados comenzará la evaluación.

(30 minutos) Pausa para el descanso.

(60 minutos). El profesor repartirá a los alumnos el cuestionario de opinión. Durante el resto de la hora, irá resolviendo las dudas de los alumnos en lo respectivo a las preguntas de la actividad evaluativa (dándoles la respuesta correcta si así lo solicitan), preguntando acerca de su visión y reflexión acerca de las sesiones, escuchando sus comentarios y apuntando su feedback. Será una sesión de reflexión y profundización sobre lo que se ha ido realizando a lo largo de la unidad didáctica.

5.10.7. Evaluación

5.10.7.1. Criterios de evaluación

Basándome en el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 187/2015 por el que se establece el currículo básico y la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato, los criterios de evaluación son los siguientes:

1. Describir los hechos políticos, económicos, sociales y culturales que explican el surgimiento de los dos bloques antagónicos, clasificándolos y presentándolos adecuadamente.
2. Distinguir hechos que explican el enfrentamiento entre el bloque comunista y capitalista.
3. Interpretar la Guerra Fría, la Coexistencia Pacífica y la Distensión y sus consecuencias estableciendo acontecimientos que ejemplifiquen cada una de estas etapas de las relaciones internacionales.
4. Comparar analizando el modelo capitalista con el comunista desde el punto de vista político, social, económico y cultural.
5. Identificar la materialización de los dos modelos comunista y capitalista ejemplificando con la selección de hechos que durante este período afecten a las dos grandes superpotencias: URSS y Estados Unidos.
6. Utilizar el vocabulario histórico de la Guerra Fría con precisión, insertándolo en el contexto adecuado.

7. Identificar y caracterizar algunas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que se produjeron en las últimas décadas, valorando la existencia de nuevos centros de poder a la vez que se incide en el impacto de la globalización en las esferas políticas, económicas y culturales. Valorar la incidencia del impacto científico y tecnológico y la desigualdad de su repartición.

5.10.7.2. Procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación

La evaluación de los conceptos a adquirir se hará en función de las variables anteriormente expuestas.

Durante todas las sesiones el profesor será el encargado de evaluar, mediante la observación directa, la participación, el interés, la predisposición, etc. de todos los alumnos; teniendo en cuenta que no todos los estudiantes muestran el mismo interés y motivación por realizar la tarea ni hacia la asignatura, ya que cada uno tiene gustos y preferencias distintas. Esa nota se obtendrá según la rúbrica que se encuentra en el Anexo y constituye el 10% de la nota final.

La segunda herramienta que se llevará a cabo para evaluar son las hojas de personaje, el cual constituye otro 10% de la nota: cada alumno tendrá una y deberán ir rellenando, en cada sesión, en respuesta a los sucesos que se estudien. Además de valorar el trabajo que ha desarrollado cada equipo y cómo ha trabajado y participado, cooperado y ayudado con los compañeros a lo largo de las sesiones. Las otras actividades, que constituyen un 10% de la nota, también se evaluarán en función del trabajo desarrollado por los alumnos a lo largo de las sesiones en su totalidad.

La actividad evaluativa constituirá el 30% de la nota final y se evaluará según el resultado observado, detallado y obtenido por cada alumno y de forma grupal. Y la actividad continuada experiencial, un 40% del total, se evaluará según la observación que se haya hecho en los alumnos durante las sesiones y su aplicación en el modelo experiencial, sobre todo valorando la reflexión a la que hayan llegado durante los procesos, actividades y sesiones, valorando el aprendizaje individual que hayan desarrollado los alumnos en todo el proceso.

Para finalizar, la evaluación de la unidad didáctica y del propio profesor se formulará a través de un cuestionario, a rellenar por los estudiantes, que éstos podrán marcar libremente y de forma anónima. Después, podrán expresar sus opiniones y reflexiones con el profesor. A partir de las respuestas obtenidas, se sopesarán posibles cambios para mejorar la actividad, el método, los

contenidos, la evaluación, etc.

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA

Tras la realización del trabajo he llegado a varias conclusiones que expondré a continuación, dejando, sin embargo, patente el hecho de que considero que he conseguido alcanzar los objetivos propuestos y he aprendido nuevos aspectos relacionados con la enseñanza y la programación de una unidad didáctica.

En primer lugar, al terminar las sesiones observé un aspecto relevante: la importancia que tiene la innovación en la educación. Como futuro docente creo que la innovación, la aplicación de distintos modelos de aprendizaje y el uso de diversas metodologías es un factor clave para la mejora del sistema educativo y, sobre todo, en el aprendizaje de los alumnos. Debemos entender que la innovación es un factor en continuo cambio y que si queremos formar a los futuros ciudadanos debemos estar al día de las nuevas aplicaciones, tecnologías y modelos para poder formarlos de la mejor manera posible.

Es importante también entender que se debe hacer un cambio respecto a la metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales, y más concretamente de la Historia. Debemos empezar a destronar el método expositivo como el principal y único modelo de aprendizaje, como el guía absoluto de todo conocimiento y condenando a los alumnos a un papel pasivo y receptivo. El método expositivo puede servir como combinación a otros métodos y puede aplicarse en el aula, por ejemplo, para realizar la introducción del temario. Pero debe comenzar a implantarse con más frecuencia modelos que hagan pensar, reflexionar y cuestionar los sucesos explicados, es decir, que los estudiantes puedan participar activamente y sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Y entre las nuevas metodologías, creo que la propuesta en el trabajo, el aprendizaje experiencial, es una buena herramienta con la que poder trabajar.

Con la realización del trabajo también me he dado cuenta de la importancia que tiene la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en su papel para la consecución de aprendizaje significativo. En primer lugar, debemos entender que los alumnos no son máquinas capaces de almacenar un sinnúmero de conocimientos, y aunque así fuera, el almacenamiento de datos no genera un aprendizaje significativo si no sabe reflexionar sobre él, sino puede aplicarlo ante un problema y determinar qué respuestas puede dar y cómo se puede solventar, si es que

puede solucionarse.

Explicaré esto con un ejemplo extraído de las sesiones: durante la cuarta sesión, y más concretamente durante la realización de la actividad sobre la cuestión de Alemania, a los estudiantes con el oficio “político” les ofrecí dos premisas que tenían que tener muy presentes para el desarrollo de la actividad (negociar los dos bloques en la búsqueda de la unificación de Alemania): los Estados Unidos no podían reconocer la RDA como un Estado, y la Unión Soviética no podía hacer ningún tipo de concesión respecto a la ciudad de Berlín. A los pocos minutos de comenzar a trabajar, los estudiantes del grupo político, dos de ellos se levantaron y se me acercaron para hablar en nombre de los dos bloques. Concluyeron que era imposible llegar a un acuerdo con esas premisas, que si no se cambiaban daría igual cuanto negociaban y las propuestas que se hicieran nunca llegarían a ningún punto. Aquella situación me pareció no solo increíble al nivel de adquisición de un aprendizaje significativo mediante la experimentación (se presenta un desafío, hacen propuestas y buscan una solución, no puede aplicarse ninguna, reflexionan acerca de ello) sino que la inmersión que habían logrado hasta ese punto les hizo venir en calidad de representantes políticos de los bloques y se les vio frustrados por no poder llegar a un entendimiento, además de que el resto de miembros expresó constantemente durante la realización de la actividad que no iban a ceder por su parte, comprendiendo con exactitud la postura de sus respectivos bloques y aplicándola en el aula.

Este fue uno de los muchos resultados positivos que pude observar durante el desarrollo de las sesiones. Y como docentes debemos crear unos estudiantes que sean capaces de pensar por sí solos, con motivación y ganas de emprender, de aprender nuevos aspectos, de reflexionar y empatizar comprendiendo un periodo histórico desde su ejercicio y análisis. Esto no solo les beneficiará en su etapa estudiantil, sino que después les aportará un sinnúmero de beneficios en su vida cotidiana. De hecho, la metodología propuesta en el trabajo, basada en la experiencia como guía y base del aprendizaje, creo que es una propuesta muy interesante en tanto a que, ayuda a desarrollar unos aspectos muy importantes: saber reflexionar. La reflexión es un ejercicio de comprensión, de análisis y de debate con uno mismo y con otros compañeros; de espíritu crítico y desarrollo emocional.

A nivel personal y profesional, con este trabajo he comprendido que una de mis futuras labores debe ser crear programaciones que incorporen innovaciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos y la motivación de estos hacia el temario y la materia. Durante el desarrollo de esta

unidad didáctica he tenido que tener en cuenta a los alumnos (sus características) y los grupos en los que se dividían. Algo tan simple como puede parecer saber las dinámicas de una clase ha hecho que la planificación y realización de las sesiones didácticas y de las actividades hayan sido difíciles, agotadoras y muy revisadas para poder desarrollarlas lo más adecuadamente posible para tratar a todos los alumnos del grupo clase en su distinta variable de situación, en igualdad de oportunidades y condiciones y, al mismo tiempo, tratando de comprender sus niveles y su capacidad de trabajo, para desarrollar un reto asequible que les condujese a una motivación y aprendizaje positivos. Y a pesar de las dificultades y de las horas de trabajo invertidas detrás de su elaboración, investigación y preparación de las sesiones, ha sido muy gratificante desarrollarlas y observar el resultado, ha sido lo suficientemente motivadora para generar ilusión y seguir llevando a cabo este proceso, costase lo que costase e invirtiendo el tiempo y energía necesarios para que se pudiera llevar a cabo.

Entre el feedback de los alumnos tras la realización de las sesiones y los cuestionarios de opinión, además de la observación directa y análisis de las sesiones junto a las evaluaciones, he llegado a estas conclusiones:

1. De los 26 alumnos en clase, 15 han declarado que volverían a realizar en el futuro una sesión similar y que la recomendarían a otros alumnos realizar una sesión de estas características.
2. Cuando comenzó las sesiones, entre los 26 alumnos y por análisis previo de sus comportamientos, actitudes y observaciones, determiné 12 jugadores socializadores (colaboración e inmersión), 8 jugadores conseguidores (recompensas y reconocimientos) y 6 jugadores asesinos (competitivos). Al terminar las sesiones había 17 jugadores socializadores, 9 jugadores conseguidores y ningún jugador asesino.
3. La colaboración entre estudiantes del mismo bloque, pero distinto oficio pasó de ser “esporádica” a “frecuente” a medida que se desarrollaron las clases.
4. La inmersión y dramatización, así como el uso de elementos para su consecución (como las banderas) funcionó y animó a la motivación de los estudiantes.
5. La actividad oral como enfoque evaluativo funcionó en tanto a que los estudiantes se vieron menos presionados para la evaluación, más confiados y lograron hacer una correcta argumentación y declaración de respuestas.
6. Los estudiantes llegaron a desarrollar un clima de competición entre las dos potencias a la hora de realizar las actividades. Pero dicha competición no estaba fija en una

motivación extrínseca ni en el reconocimiento o recibimiento de un premio, sino en superar al rival “por ser mejores a ellos”, produciendo una inmersión de aula hacia el contexto histórico muy destacable.

Con los datos y análisis que he hecho tras la realización del trabajo y las sesiones, creo con bastante certeza, que la aplicación de los juegos de rol mediante el aprendizaje experiencial favorece enormemente el aprendizaje, la motivación, las habilidades, la relación con los compañeros y la predisposición de los alumnos.

7. REFERENCIAS

- autores, V. (2019). Aprendizaje experiencial fortalece las habilidades. *CE Noticias Financieras*. Recuperado de <https://search.proquest.com>
- Baena Graciá, Verónica (Ed.) (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Recuperado de <https://elibro.net>
- Bourke, Joanna (2008). *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Barcelona: Crítica S. L.
- Bushkovitch, Paul (2013). *Historia de Rusia*. Madrid: Akal S. A.
- Campus Virtual UOC, VIU Técnicas (s.f.) *Juego de rol*. Recuperado de https://www.cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecnicas/viu28.htm
- Calvo-Ferrer, José Ramón (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios. Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(1), 191-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato. Publicado en Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya n.º5183, de 29 de julio de 2008, pp. 59042- 59402. Generalitat de Catalunya.
- Díaz Cruzado, Jesús. y Troyano Rodríguez, Yolanda (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Ponencia presentada en III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre, Sevilla, España. Jornada organizada por Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Espinar Álava, Estrella Magdalena, y Viguera Moreno, José Alberto. (2020). Experiential Learning and its Impact on Today's Education. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3). Recuperado de <http://scielo.sld.cu>

Fernández Rodríguez, Eduardo (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 3(12). Recuperado de <http://www.researchgate.net>

Ferreiro, Ramon (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. Sevilla: Trillas.

Fontana, Josep (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica S. L.

Gaete-Quezada, Ricardo Andrés (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>

García-Barrera, Alba (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (45), 1-20. Recuperado de <https://revistas.um.es>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (s.f.) (2021-2021). *Calendari escolar, curs 2021-2021*. Recuperado de <http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/calendari-escolar/curs-2020-2021/>

Granados López, Hedilberto, y García Zuluaga, Claudia Lorena (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org>

Ghanime Rodríguez, Albert; Fernández Ros, José Manuel; González Salcedo, Jesús y Ramírez Aledón, Germán (2015). *Història del món contemporani*. Barcelona: Grup Promotor / Santillana Educación S. L.

Gutiérrez Goncet, Rufina. (1989). Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Gagné. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*,

7(2), 147-157. Recuperado de <https://www.raco.cat>

Guzmán Matamala, Maritza (2016). La Efectividad del Aprendizaje Experiencial. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 1(18), 103-109. doi:10.22287/ag.v1i18.407

Heffer, Jean y Launay, Michel (1992). *La guerra fría. 1945-1972*. Madrid: Akal S. A.

Hernández Alonso, Juan José (2002). *Los Estados Unidos de América: Historia y Cultura*. Salamanca: Ediciones Almar.

Huizinga, Johan (2012). *Homo ludens*. (3^{era} ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Juego (2020). En Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es>

Kapp, Karl (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Kolb, David (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York, NY: Prentice Hall.

Lozano, Álvaro (2007). *La Guerra Fría*. España: Editorial Melusina, S.L.

Melo Herrera, Mónica Patricia y Hernández Barbosa, Rubinsten (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 41-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>

Ortiz Colón, Ana María; Jordán, Juan y Agredal, Míriam (2018). Gamificación de la educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 1-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

- Parra Meroño, María Concepción y Peña Acuña, Beatriz (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(2), 15-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Powaski, Ronald E. (2000). *La guerra fría. Estados Unidos y la Unión Soviética, 1917-1991*. Barcelona: Crítica S. L.
- Institut Prat Educació. Projecte educatiu de centre (2021). Recuperado de https://www.prateducacio.com/wp-content/uploads/2015/11/PEC-Prat_Educaci%C3%B3.pdf
- Prats, Joaquín (Coord.) (2011). *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Vol 8-III). Barcelona: Editorial Grao
- Prats, Joaquín (Coord.) (2011). *Didáctica de la geografía y la historia* (Vol 8-II). Barcelona: Editorial Grao
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Publicado en Boletín Oficial del Estado n.º3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546. Jefatura del Estado.
- Rita, Gomes Antenor (2012). Lectura de imagen y aprendizaje significativo. *Hachetetépe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (4), 137-146. Recuperado de <https://revistas.uca.es>
- Rodríguez Cepeda, Rodrigo (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. Recuperado de <http://scielo.sld.cu>
- Romero Ariza, Marta (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10(8), 89-102. Recuperado de <https://revista.uajen.es>

Soria Alvarado, Esther (2016). *Técnicas de estudio eficaces*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Teixes Argilés, Ferrán (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Recuperado de <https://elibro.net>

Verónica Rivero, Ivana (2016). El joc des dels jugadors. Emprems en Huizinga i Caillois. *Enrahonar. An International Journal Of Theoretical And Practical Reason*, 56, 49-63. doi:10.5565/rev/enrahonar.663

Veiga, Francisco; Ucelay Da Cal, Enrique U. y Duarte, Ángel (2006). *La paz simulada. Una historia de la Guerra Fría. 1941-1991*. Madrid: Alianza Editorial

Vidal-Abarca, Eduardo; García Ros, Rafael y Pérez, González Francisco (Eds.) (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

	10 – 9	8 – 7	6 – 5	4 o inferior
<p>Trabajo e implicación de los miembros</p> <p>(20%)</p>	<p>El grupo ha trabajado correctamente, de manera cooperativa, han participado todos y han respetado los roles de cada alumno.</p>	<p>El grupo ha trabajado correctamente, de manera cooperativa y han respetado los roles de cada alumno. Aunque no han trabajado todos los miembros en igualdad de desarrollo.</p>	<p>El grupo ha trabajado con pequeñas deficiencias, no todos sus miembros han trabajado, pero se han respetado los roles de los alumnos.</p>	<p>El grupo no ha trabajado, no ha cooperado, sus miembros no han participado y no se han establecido roles entre los alumnos.</p>
<p>Contextualización del suceso</p> <p>(20%)</p>	<p>Han logrado hacer una correcta contextualización del suceso y la han interpretado de forma magistral.</p>	<p>Han logrado hacer una correcta contextualización del suceso y la han interpretado de manera correcta.</p>	<p>Han tenido algunos fallos a la hora de hacer una correcta contextualización del suceso y la interpretación necesita mejoras.</p>	<p>No han sabido contextualizar el suceso y su interpretación es deficiente.</p>

Argumentos y reflexiones (50%)	Las ideas, argumentos y reflexiones a las que se ha llegado son fruto de un trabajo dedicado y un análisis riguroso y bien planteado.	Las ideas, argumentos y reflexiones a las que se ha llegado son fruto de un buen trabajo y un análisis bien planteado.	Las ideas, argumentos y reflexiones a las que se ha llegado tienen ciertas deficiencias en su análisis y puesta a prueba.	No han llegado a hacer un correcto ejercicio de argumentación, reflexión y análisis.
--------------------------------	---	--	---	--

Nota: Elaboración propia

Autoevaluación docente

	Nunca	Poco	Bastante	Siempre	Observaciones
Realizo la programación didáctica teniendo en cuenta los parámetros generales de la etapa					
Elaboro los objetivos didácticos de manera que expresan las habilidades que deben adquirir					
Selecciono y organizo los contenidos según la distribución del temario y de la progresión de los alumnos					
Programo las actividades en función de los objetivos y retos planteados					

Planifico las clases de manera flexible y adaptadas a los intereses y necesidades de los alumnos					
Promuevo el interés de los estudiantes durante la unidad didáctica					
Comunico la finalidad de los aprendizajes y su relevancia					
Doy información sobre la evolución personal a cada estudiante, en relación a su progreso y dificultades					
Estructuro los contenidos dando una visión general del tema					
Planteo actividades que aseguren la adquisición de nuevos conocimientos y motivación					

Nota: Elaboración propia

Rúbrica observación directa del profesor sobre los alumnos

	10 – 9	8 – 7	6 – 5	4 o inferior
Trabajo en equipo	Se muestra participativo y con predisposición a ayudar a los demás, participando en la elaboración y desarrollo de todas las actividades.	Se muestra participativo y atento en la elaboración y desarrollo de todas las actividades. Tiene cierta predisposición para ayudar a sus	Se muestra poco participativo y poco predispuesto a los demás, aunque desarrolla y participa en todas las actividades.	No trabaja en equipo, ni muestra predisposición a ayudar o a realizar las actividades.

(20%)		ganas o motivación.		
-------	--	---------------------	--	--

Nota: Elaboración propia

EVOLUCIÓN DE DOS MUNDOS DIFERENTES

LA GUERRA FRÍA

FICHA DEL PERSONAJE



NOMBRE Y APELLIDO:

PERSONAJE (PJ) Y OFICIO:

PUNTOS DE EXPERIENCIA:

SUCESOS Y EVENTOS (NOMBRE/AÑO/LUGAR/PRINCIPAL AUTOR):

EVOLUCIÓN DE DOS MUNDOS DIFERENTES

LA GUERRA FRÍA

FICHA DEL PERSONAJE



NOMBRE Y APELLIDO: EJEMPLO 1

PERSONAJE (PJ) Y OFICIO: NATASHA (NOMBRE FICTICIO) / MILITAR

PUNTOS DE EXPERIENCIA: 6+3+2+4

SUCESOS Y EVENTOS (NOMBRE/AÑO/LUGAR/PRINCIPAL AUTOR):

EUROPA TRAS LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945/EUROPA/TODOS)

GUERRA DE COREA (1950-1953/PENÍNSULA DE COREA/COREANOS COMUNISTAS)

CRISIS DEL CANAL DE SUEZ (1956/EGIPTO/REINO UNIDO, FRANCIA, ISRAEL)

CRISIS DE BERLÍN (1961/ALEMANIA/2 BLOQUES)

EVOLUCIÓN DE DOS MUNDOS DIFERENTES

LA GUERRA FRÍA



FICHA DEL PERSONAJE

NOMBRE Y APELLIDO: EJEMPLO 2

PERSONAJE (PJ) Y OFICIO: MICHAEL (NOMBRE FICTICIO) / ECONOMISTA

PUNTOS DE EXPERIENCIA: 5+3+3+5

SUCESOS Y EVENTOS (NOMBRE/AÑO/LUGAR/PRINCIPAL AUTOR):

EUROPA TRAS LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1945/EUROPA/ALIADOS Y URSS)

GUERRA DE COREA (1950-1953/PENÍNSULA DE COREA/COREANOS COMUNISTAS)

CRISIS DEL CANAL DE SUEZ (1956/EGIPTO/REINO UNIDO, FRANCIA, ISRAEL)

CRISIS DE BERLÍN (1961/ALEMANIA/2 BLOQUES)

CRISIS DE LOS MISILES (1962/CUBA/URSS)

GUERRA DE VIETNAM (1965-1975/VIETNAM, LAOS, CAMBOYA/EE.UU.)

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Evolución de dos mundos diferentes. La Guerra Fría

Actividad Evaluativa

La siguiente actividad evaluativa está desarrollada del siguiente modo:

El profesor representará la Organización de Naciones Unidas (ONU) y los estudiantes representarán a su respectivo Bloque (Estados Unidos o la Unión Soviética).

Durante la realización de la actividad, el profesor realizará preguntas a los alumnos (de forma individual, por oficio o Bloques) para poner a prueba la comprensión, el análisis y la reflexión que pueden hacer los alumnos acerca del periodo histórico estudiado y tratado a lo largo de las sesiones, así como determinar el grado de aprendizaje significativo que han adquirido.

Las preguntas que planteará el profesor serán de 3 modalidades distintas:

1. Individuales: preguntas dirigidas a un alumno en concreto, que deberá responder a la pregunta con un tiempo máximo de 1 minuto. Son preguntas enfocadas a determinar si comprendieron el temario.
2. Oficio: preguntas dirigidas a un grupo pequeño de alumnos relacionados con el Oficio seleccionado (Militar, Político, Económico). Los alumnos deberán de debatir entre sus miembros la respuesta y ofrecerla en aproximadamente 2 minutos. Son preguntas enfocadas a determinar el análisis que hayan podido hacer del temario.
3. Bloque: preguntas dirigidas al conjunto del Bloque (Estados Unidos o la Unión Soviética) o ambos. Los alumnos deberán de debatir con su bloque la respuesta y ofrecerla en aproximadamente 3 minutos. Son preguntas enfocadas a determinar el grado de reflexión al que pueden llegar los alumnos utilizando su juicio histórico, sus capacidades cognitivas y las habilidades que hayan desarrollado en las sesiones.

En total, la actividad evaluativa consistirá de:

26 preguntas individuales.

6 preguntas de Oficio.

2 preguntas de Bloque.

A continuación, se muestran unos ejemplos de las 3 modalidades de preguntas:

Pregunta individual: ¿Podrías decirme cuál fue el principal motivo por el cual los Estados Unidos participaron en la Guerra Civil Griega?

Pregunta de oficio: Economistas, decidme: ¿Qué interés económico tenía la Unión Soviética en Oriente Medio?

Pregunta de bloque: ¿Era imposible que los Estados Unidos y la Unión Soviética llegaran a un entendimiento sobre las dos Alemanias después de la Crisis de Berlín? (pregunta lanzada para los dos bloques)

Evaluación

Las preguntas individuales contarán 1 punto, las de Oficio 1 punto y las de Bloque 0'5. Al haber 26 alumnos en clase, se formulará una sola pregunta por alumno. Al existir 3 Oficios en cada Bloque (haciendo un total de 6), existirá 1 pregunta para cada Oficio. Y al ser dos Bloques, se realizará una pregunta individual a cada Bloque y una grupal que contará para ambos.

En total, esta actividad evaluativa podrá sumar un máximo de 3 puntos (1 punto de individual, 1 de Oficio y 0'5 + 0'5 de Bloque) al total de la evaluación de las sesiones en cada alumno. Contando un 30% de la nota final de las sesiones.

Preguntas de Bloque

¿Era imposible que los Estados Unidos y la Unión Soviética llegaran a un entendimiento sobre las dos Alemanias antes de la Crisis de Berlín (1961)? (pregunta lanzada para los dos bloques)

¿Perjudicó a los Estados Unidos la aplicación severa de las diferentes doctrinas enfocadas a combatir el comunismo allí donde pudiera o hubiera aparecido? (Estados Unidos)

¿La Unión Soviética podría haber alcanzado o superado a los Estados Unidos como potencia militar y económica durante la carrera armamentística? (Unión Soviética)

Preguntas de Oficio

URSS

Economistas, decidme: ¿Qué interés económico tenía la Unión Soviética en Oriente Medio?

Militares, decidme: ¿Por qué se mantuvieron en Europa del Este varias divisiones del ejército durante toda la Guerra Fría?

Políticos, decidme: ¿En qué grado político perjudicó el distanciamiento entre la URSS y China?

EE.UU.

Economistas, decidme: ¿Qué conllevó económicamente a los Estados Unidos la continua inversión y gasto en aumento de la carrera armamentística?

Militares, decidme: ¿En qué medida estuvo la CIA implicada en la desestabilización de 3 Estados de Oriente Medio (Irak, Irán, Afganistán)?

Políticos, decidme: ¿Por qué la presidencia de los Estados Unidos perdió poder tras Nixon (1969-1974) y el Watergate?

Preguntas Individuales

1. ¿Podrías decirme cuál fue el principal motivo por el cual los Estados Unidos participaron en la Guerra Civil Griega?
2. ¿Cuál era la situación de Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial en los países del Este?
3. ¿Cuál era la situación de Europa tras el final de la Segunda Guerra Mundial en los países del Oeste?
4. ¿En qué consistía el Plan Marshall?
5. ¿Qué era el Pacto de Varsovia?
6. ¿Qué motivo principal condujo a las discrepancias entre Tito de Yugoslavia y Stalin?
7. Después de la Segunda Guerra Mundial, se estableció un Nuevo Orden Mundial, ¿cuál?
8. ¿Qué respuesta dieron los antiguos Aliados (Francia, Reino Unido y Estados Unidos) ante el Bloqueo de Berlín de 1948-1949?
9. ¿Quién inició las hostilidades en la Guerra de Corea (1950-1953)?
10. ¿Por qué el general MacArthur fue destituido durante la Guerra de Corea (1950-1953)?
11. ¿En qué país fueron clave las sanciones lanzadas de la ONU para cesar las hostilidades?
12. ¿Quién fue el verdadero vencedor en la Crisis del Canal de Suez?
13. ¿Qué escándalo destapó Jrushev como parte de su política más abierta?
14. ¿Qué papel desempeñó Kennedy durante la Crisis de los misiles (1962)?
15. ¿Por qué Jrushev fue señalado como el derrotado tras la Crisis de los misiles (1962)?
16. ¿Por qué Johnson condujo a los Estados Unidos a la Guerra de Vietnam (1964-1974)?
17. ¿Qué supuso la Guerra de Vietnam (1964-1974) para la República Democrática de Vietnam (Vietnam del Norte, comunistas)?
18. ¿Por qué se construyó el Muro de Berlín?

19. ¿Qué podrías destacar de la presidencia de Carter (1977-1981)?
20. ¿Cómo reaccionó la URSS ante el acercamiento entre los Estados Unidos y China?
21. ¿En qué medida afectó la Guerra del Yom Kippur a Oriente Medio?
22. ¿Qué supuso la revolución de Irán para los Estados Unidos?
23. ¿Por qué la Unión Soviética entró en guerra con Afganistán (1979-1989)?
24. ¿Qué movimientos políticos tuvo que hacer frente la Unión Soviética durante su desintegración (1989-1991)?
25. ¿Cuál era el principal problema que vio Mijail Gorbachov (1984-1991) en relación a la Unión Soviética?
26. ¿Por qué Ronald Reagan (1981-1989) se mostró primero agresivo y después pacífico en sus relaciones con la Unión Soviética?

"Evolución de dos mundos diferentes. La Guerra Fría"

Evaluación de las sesiones

1. Conocimientos y habilidades

Marca solo un óvalo por fila.

	Nulo	Medio	Normal	Muy bueno	Excelente
¿Qué conocimientos tenías de la Guerra Fría antes de las sesiones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Qué nivel de habilidades o conocimientos has adquirido después de las sesiones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si tuvieras que valorar el nivel de conocimientos que has adquirido, ¿Cómo lo valorarías?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Habilidades y dedicación del profesor

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El profesor detalló el proceso evaluativo y cómo se trabajaría durante las sesiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las explicaciones eran claras y estaban bien estructuradas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor estimuló el interés de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor aprovechó bien el tiempo lectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor se mostraba atento y dispuesto a ayudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Contenido de las sesiones

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las actividades que ha propuesto el profesor eran dinámicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las sesiones estaban bien organizadas y planificadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos pudieron participar activamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido de las sesiones era atractivo, diferente e innovador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En algún momento me he sentido abrumado/a o perdido/a en relación al contenido de las sesiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Recomendación

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No	Tal vez
¿Volverías a realizar en el futuro una sesión similar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Recomendarías a otros alumnos realizar una sesión similar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios