

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

El Aprendizaje Cooperativo para el
aprendizaje de la Historia en 4º de ESO, de
la descolonización de los territorios a la
descolonización de nuestras mentes.

Trabajo fin de estudio presentado por:	Leticia Sanjuán Sanz.
Tipo de trabajo:	TFM. Programación didáctica.
Especialidad:	Geografía e Historia.
Director/a:	Sonia María Izquierdo Gutiérrez.
Fecha:	4 de febrero.

Resumen

Si bien muchos autores han destacado el potencial educativo de la enseñanza de la historia en sí misma para el desarrollo de competencias ciudadanas y la formación democrática, se detectan algunas fisuras tanto en los contenidos como en las metodologías que no permiten exprimir al máximo este potencial. Los retos globales del S.XXI exigen una sociedad crítica capaz de dar respuestas a los grandes problemas que enfrenta el mundo actual y a pesar de los cambios legislativos de los últimos años en cuanto a la educación, no se aprecia una mejora en las competencias democráticas de la juventud, sino más bien todo lo contrario. En este TFM nos hemos propuesto diseñar, en el contexto de una programación anual, una situación de aprendizaje de los procesos de descolonización del S.XX mediante el Aprendizaje Cooperativo para un grupo de 4º de E.S.O. de un instituto rural de Extremadura mediante la cual queremos realizar lecturas críticas del pasado para escribir el futuro.

Palabras clave: Historia, Educación para la Ciudadanía, Descolonización, Aprendizaje Cooperativo.

Abstract

Although many authors have highlighted the educational potential of history teaching itself for the development of citizenship skills and democratic education, there are some gaps in both content and methodology that prevent this potential from being fully realized. The global challenges of the 21st century require a critical society capable of responding to the major problems facing the world today, and despite legislative changes in recent years in terms of education, there has been no improvement in the democratic skills of young people, but rather the opposite. In this Master's Thesis, we have set out to design, within the context of an annual program, a learning situation on the decolonization processes of the 20th century through Cooperative Learning for a group of 4th year E.S.O. students at a rural high school in Extremadura, through which we want to carry out critical readings of the past in order to write the future.

Keywords:

History, Citizenship Education, Decolonization, Cooperative Learning.

Índice de contenidos

1.Introducción	5
1.1.Justificación y planteamiento del problema	6
1.1.1 Perspectivas críticas para acercarnos a los procesos de descolonización.	8
1.1.2 La elección del Aprendizaje Cooperativo.	10
1.1.3 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo.	10
1.1.4 En qué consiste el Aprendizaje Cooperativo.	11
1.2.Objetivos.....	13
1.2.1 Objetivo general	13
1.2.2 Objetivos específicos.....	13
2. Programación didáctica.....	13
2.1 Presentación de la Programación didáctica.	14
2.2 Contextualización	15
2.3 Elementos curriculares.	19
2.3.1 Objetivos de etapa.	19
2.3.2 Competencias Clave.	20
2.3.4 Concreción curricular de la SA.	22
2.3.5 Elementos transversales del currículum	23
2.4 Metodología	25
2.4.1 El rol docente en el Aprendizaje Cooperativo.	25
2.4.2 Los distintos tipos de grupos en el AC.....	26
2.5 Organización de los espacios de aprendizaje	28
2.6 Distribución del tiempo	28
2.7 Selección y organización de los recursos y materiales	31
2.8 Atención a la diversidad.....	32
2.9 Evaluación.	35
2.10 Situación de aprendizaje: “De aquellos polvos, estos lodos”.	37
2.11 Evaluación de la Programación didáctica	44
3. Conclusiones	46
1.Limitaciones y prospectiva	47
Anexos	53
ANEXO 1. Objetivos de etapa	54
ANEXO 2. CONTENIDOS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM	56
ANEXO 3. HOJA DE OBSERVACIÓN.....	58
Anexo 4: Hoja de presentación de la SA.	59
ANEXO 5: caja de investigación.	62
ANEXO 6: LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PARTICIPACIÓN PERSONAL.....	70
ANEXO 8: AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO.....	72
ANEXO 9: PRUEBA Y RÚBRICA DE LA PRUEBA.	74

Índice de tablas

Tabla 1. Características de un grupo de aprendizaje cooperativo en comparación con otros grupos que se utilizan en las aulas	13
Tabla 2. Justificación de los objetivos de etapa perseguidos en la SA	20
Tabla 3. Competencias clave de la SA	21
Tabla 4. Concreción curricular.....	23
Tabla 5. Elementos transversales del currículum que se trabajan en la SA	25
Tabla 6. Distribución de SA a lo largo de un curso escolar de 4º de ESO	30
Tabla 7. Distribución de sesiones de la SA.7 “De aquellos polvos, estos lodos”. De la descolonización al neocolonialismo	32
Tabla 8. Recursos necesarios para la SA	33
Tabla 9. Principios DUA y justificación en la SA	34
Tabla 10. Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificaciones	37
Tabla 11. Desarrollo de la SA. “De aquellos polvos, estos lodos”	39
Tabla 12. DAFO de la SA	46

1. Introducción

En este trabajo final de máster se plantea el diseño de una programación didáctica de la asignatura de Geografía e Historia para alumnado de 4º de E.S.O de un instituto rural de Extremadura.

Ante la creciente polarización de la juventud y el aumento de la desconfianza hacia las instituciones democráticas (INJUVE, 2024), la principal motivación de esta propuesta es explorar la potencialidad de la asignatura de Geografía e Historia en la mejora de las competencias democráticas de la juventud en un sentido amplio e integral. Para ello, no solamente nos vamos a fijar en los contenidos a impartir, desarrollando una Situación de Aprendizaje sobre los procesos de Descolonización con una óptica de Historia Reciente Presente (Díaz-Zúñiga, F., Santisteban Fernández, A., y González-Monfort, N., 2025) sino que es de especial relevancia la metodología seleccionada, el Aprendizaje Cooperativo, como catalizador de los valores democráticos, como un ejercicio de convivencia y construcción democrática.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

La Educación para la Ciudadanía siempre ha sido una preocupación de las Ciencias Sociales, en concreto la enseñanza de la historia ha estado muy vinculada a la formación de un modelo de ciudadano que encarne los valores dominantes (Pagès, 2022).

Sin embargo, y aun sabiendo que el origen del problema es multicausal; el aumento del extremismo de derechas, el rechazo a la diversidad en todas sus formas (género, afectivo-sexual, racial, de origen...), la reacción antifeminista y en general la proliferación de los discursos del odio entre la juventud (INJUVE, 2020) quizás nos estén advirtiendo de algunas fisuras en los planteamientos de la enseñanza de la historia o, al menos, deberíamos plantearnos cómo desde la enseñanza de la historia podemos contrarrestar estas derivas.

Se espera que la Educación pueda dar respuesta a los retos locales y globales que enfrentamos en la actualidad. En concreto nos interesa cómo desde la enseñanza de la historia se puede aportar a la construcción de una ciudadanía comprometida con las problemáticas que enfrenta.

A partir de la revisión de varios artículos hemos extraído algunas claves que nos van a permitir enfocar la presente programación hacia una enseñanza de la historia en la educación democrática juvenil, promoviendo la participación, la convivencia y la construcción de una cultura de paz.

En primer lugar, la afirmación de que los propios contenidos de la historia pueden contribuir a la formación cívica. Como señala Davies (en Pagès, 2022) la historia ayuda a comprender conceptos políticos generales, conceptos democráticos, creencias e ideologías concretas y permite trabajar sobre interpretaciones históricas.

En segundo lugar, “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía” (Pagès, 2022). Para aclarar a lo que nos referimos con pensamiento histórico nos quedaremos con las tres actividades principales a través de las cuales Heimberg (en Pagès, 2022) lo ilustra “establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias), periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria.”

En tercer lugar, la necesidad del estudio en las escuelas de la Historia Reciente Presente (HRP). “El tratamiento de la HRP en la escuela tiene una relación directa con una educación para la ciudadanía que abogue por una cultura democrática y por la justicia social. La comprensión y el conocimiento de una historia viva, de pasados que siguen presentes, es un factor esencial para comprender cómo las sociedades construyen sus identidades personales y colectivas” (Díaz-Zúñiga, F., Santisteban Fernández, A., y González-Monfort, N., 2025).

El periodo histórico que se aborda en la asignatura de historia de 4º de E.S.O, así como el periodo sensible de la adolescencia, nos parece un buen terreno sobre el que poder trabajar de acuerdo a las claves mencionadas. En concreto desarrollaremos la situación de aprendizaje en torno a los procesos de descolonización de la segunda mitad del S.XX en África y Asia. Creemos que la comprensión de los procesos de colonización, descolonización y neocolonización son fundamentales para desarrollar una nueva consciencia histórica “pour comprendre ce qui a conduit le monde à la situation actuelle, pour lier passé et présent, pour développer la compréhension de la diversité culturelle, pour créer un monde plus sûr et meilleur.” (International Society for History Didactics, 2003. En Pagès, 2022).

Buscamos contenidos que den sentido a la realidad, como Dewey pretendemos convertir a la juventud en pensadora reflexiva y por tanto, protagonistas de la historia, incluir la

vinculación emocional en la enseñanza para el desarrollo de la empatía y la valoración de los Derechos Humanos (Díaz-Zúñiga, F., et al, 2025).

Queremos que nuestro estudiantado entienda que el presente es el resultado del pasado, y que con las decisiones de hoy se está, o mejor dicho, estamos escribiendo el futuro.

1.1.1 Perspectivas críticas para acercarnos a los procesos de descolonización.

Diversos estudios constatan que, a pesar de los esfuerzos de enseñar historia desde perspectivas amplias, plurales y críticas, hoy en día el eurocentrismo sigue estando presente en la cotidianidad de las aulas. Pousa y López-Facal concluyen en su estudio de 2013 en el que analizan y comparan libros de texto de historia que persiste una visión edulcorada de la época colonial y los procesos de descolonización. Lo que en la historiografía crítica anglosajona identifican como “Rosy Tradition”. Esta “tradición optimista” se manifiesta, por ejemplo, cuando se minimiza u omite la violencia colonial y de los procesos de descolonización. Cuando se establecen jerarquías entre los territorios colonizados y la metrópoli, presentando la colonización como una misión civilizatoria e ignorando la historia no europea y transmitiendo una imagen estereotipada de las poblaciones colonizadas y colonizadoras. Diez años más tarde Durna et al. (2023) han realizado un ejercicio similar que nos permite constatar que “la historiografía escolar española sigue estando marcada por modelos narrativos hegemónicos que privilegian la continuidad, la centralidad de Europa Occidental y la exclusión de memorias periféricas subalternas”.

La comparación de estos dos estudios con una década de diferencia entre uno y otro demuestra la dificultad para integrar en la *praxis* educativa los paradigmas teóricos que implican una revisión moral. Esta contradicción entre los valores hacia una visión de la historia europea inclusiva que se pretenden promover y la reproducción de las estructuras de poder puede explicarse según las teorías de Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron (1970), estableciendo que no se trata de sesgos individuales, sino estructurales que precisan mecanismos de transformación colectiva.

A partir de la constatación de esta contradicción, afortunadamente, los estudios consultados ofrecen algunas orientaciones que nos han permitido esbozar esta lista de elaboración propia para poder desarrollar una educación histórica crítica:

- Presentar los elementos en relación. Metrópolis y colonias, colonialismo y descolonización, etc. y establecer relaciones con otros procesos históricos como la construcción y solidificación del Estado-nación o los cambios ideológicos propios del contacto cultural y las lógicas de dominación del pensamiento colonial.
- Analizar las consecuencias del colonialismo y los procesos de colonización en el presente. A nivel global a través de fenómenos actuales como los conflictos internacionales, pero también a nivel local o más concreto, como las sociedades multiculturales, los conflictos interculturales, el racismo, etc.
- Mostrar la relación de los procesos de colonización y descolonización con la configuración de las sociedades europeas y no europeas actuales.
- Incluir contenidos de la época precolonial y presentar la historia desde otros puntos de vista “no europeos”.
- Presentar la historia como un proceso dinámico. Fijarse en casos que muestren los cambios, por ejemplo, países que pasan de ser territorios dominantes a dominados.
- Analizar las imágenes y mensajes propagandísticos de estos periodos.
- Cuestionar la cartografía tradicional.
- Abordar cuestiones controvertidas, no evitar el conflicto.

1.1.2 La elección del Aprendizaje Cooperativo.

*Enseñar exige pensar acertadamente y coherencia
con lo que se dice y lo que se hace.*

Freire, P. (2006)

La contradicción de la que hablábamos en el punto anterior es una cuestión abordada de manera recurrente en pedagogía. En la justificación de este TFM planteábamos la detección de fisuras en la enseñanza de la historia que puedan explicar la distancia entre los valores que promulgan las leyes educativas (Democracia, Ciudadanía Global, Solidaridad, Cooperación...) y los que actualmente están aumentando entre la juventud española. Un estudio reciente del CIS ha detectado que el 38% de los españoles menores de 24 años no les importaría vivir en un régimen “poco democrático” si eso garantiza una supuesta “mejor calidad de vida”. Este dato, junto con otros similares que muestran distintas encuestas publicadas, indican la necesidad de que el sistema educativo se replantee la forma de educar a la ciudadanía global crítica y comprometida capaz de “evitar cualquier tipo de discriminación o violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad”. (LOMLOE).

Una de las premisas que barajamos para explicar la lejanía que se está evidenciando entre los principios de ciudadanía global que promulga de manera oficial el sistema educativo y el aumento de las narrativas discriminatorias de la juventud española es precisamente la falta de coherencia entre discurso y práctica. Como afirma el propio Paulo Freire “el educador que dice una cosa y hace otra, es éticamente irresponsable, no es sólo ineficaz: es perjudicial” (Freire, 1997, como se citó en Rodríguez, 2023).

Esta afirmación nos lleva al Aprendizaje Cooperativo como metodología principal de esta programación. El Aprendizaje Cooperativo (AC en adelante) es una metodología didáctica que nos permite una práctica educativa coherente con los valores democráticos que pretendemos promover en la medida que es tan importante lo que se aprende como las habilidades sociales que se ponen en marcha para aprender. Las competencias Personal, Social y Aprender a Aprender, así como la Competencia Ciudadana están siempre presentes en el transcurso de esta metodología.

1.1.3 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo.

Son numerosos los beneficios que distintas investigaciones han probado a lo largo del tiempo.

Johnson et al. (1999) destacan principalmente tres:

- El mayor esfuerzo por un buen desempeño que tiene como resultado una mayor productividad y rendimiento más elevado.
- Relaciones más positivas entre el alumnado. Mayor cohesión de grupo, fomento de la conducta prosocial conductas de solidaridad, cuidado y apoyo (académico y personal), valoración de la diversidad, desarrollándose actitudes positivas hacia compañeros con necesidades educativas especiales.
- Mejor salud mental. Desarrollo de la propia identidad, integración, autoestima y capacidad para enfrentar problemas.

García et al. (2019) sintetizan resultados de distintas investigaciones entre los que resaltamos la capacidad del AC para “mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos”. También promueve el desarrollo moral a través del debate y la consideración de distintos puntos de vista.

Además, Ovejero (1990), señala que “un contexto cooperativo es la mejor vía, y tal vez la única,” para que el alumnado con necesidades educativas y/o que forman parte de minorías tengan oportunidades de una inclusión eficaz y satisfactoria.

1.1.4 En qué consiste el Aprendizaje Cooperativo.

El AC se basa en el concepto de cooperación que consiste en trabajar juntos por objetivos comunes. En una situación cooperativa se busca el mayor beneficio individual y grupal posible. Por tanto, el AC consiste en “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. (Johnson et al. 1999), pero cuidado, el AC es trabajo en grupo, pero no todo el trabajo en grupo es AC.

Tabla 1. Características de un grupo de aprendizaje cooperativo en comparación con otros grupos que se utilizan en las aulas.

GRUPO DE PSEUDOAPRENDIZAJE	GRUPO DE APRENDIZAJE TRADICIONAL	GRUPO DE AC
- Se basan en una lógica individualista del aprendizaje. - Existe la fantasía de que se trabaja de forma conjunta, pero en realidad no es así. - Se detectan dinámicas competitivas entre los miembros del grupo (obstaculizar el trabajo ajeno). - Se entiende la evaluación ligada al desempeño individual. - Rol pasivo del profesorado. - La suma del total es menor que el potencial individual de los miembros del grupo.	- El grupo trabaja en conjunto, pero las tareas están planteadas de tal forma que no requieren del conjunto. - Tienen un planteamiento de corto plazo o puntual. - Se entiende la evaluación ligada al desempeño individual. - Se interactúa para el reparto y aclaración de tareas, pero no es necesario compartir conocimientos y aprendizajes, la interacción es mínima, así como la disposición a ayudar y compartir. - Se dan dinámicas de aprovecharse del trabajo ajeno. - Rol pasivo del profesorado. - La suma del total es mayor al potencial de algunos miembros, pero quienes son más responsables trabajarían mejor de forma individual.	- El objetivo es grupal. Si un miembro fracasa, fracasan todos. - El grupo de AC es un grupo formal. Tienen un planteamiento de largo recorrido. Aunque también pueden hacerse grupos para actividades concretas o tareas de corta duración. - Son heterogéneos. - Cada miembro asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. - Se trabaja para producir resultados conjuntos. Cada miembro promueve el buen rendimiento de los demás, ayudando, compartiendo, explicando y animando (en lo escolar y en lo personal). - Se les enseñan habilidades de relación interpersonal y se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas. (CPSAA). - El grupo evalúa su proceso de trabajo y sus resultados. - Rol activo del profesorado, observando, acompañando y guiando el aprendizaje. - El grupo es más que la suma de sus partes, y cada persona tiene un mejor desempeño que si hubiera trabajado de manera individual.

Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson et al. (1999)

Somos conscientes de la dificultad de llevar a cabo una programación anual basándonos en esta metodología. Se trata de una metodología muy compleja que lleva años llegar a dominarla. Además de las dificultades docentes, pueden surgir resistencias tanto por parte del alumnado que puede rechazar la exigencia de llevar un rol activo en su aprendizaje y

responsabilizarse de sus resultados y los de los demás, así como de las familias que pueden tener dudas acerca de los beneficios y el rendimiento individual que proporciona la metodología. El resto del profesorado del centro también puede mostrar reticencias y mostrarse crítico y poco colaborador por el esfuerzo que implica el AC, así como por sentir cuestionados sus métodos. Al fin y al cabo, la implementación del AC implica un cambio en la cultura de centro, que por otro lado es lo que pretendemos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar, en el contexto de una programación anual, una situación de aprendizaje de los procesos de descolonización del S.XX, mediante el Aprendizaje Cooperativo en 4º de E.S.O.

1.2.2 Objetivos específicos

- Explorar la capacidad de la enseñanza de la historia para desarrollar un análisis crítico del presente y la puesta en práctica de valores democráticos.
- Diseñar una situación de aprendizaje que integre los saberes básicos y las competencias seleccionadas, conforme a la legislación educativa vigente.
- Desarrollar instrumentos de evaluación coherentes con el diseño y los objetivos de la programación didáctica.
- Realizar una autoevaluación crítica del diseño de la programación y del propio desempeño docente.

2. Programación didáctica.

2.1 Presentación de la Programación didáctica.

En este Trabajo Final de Estudio, presentamos el diseño de una Situación de Aprendizaje, en adelante S.A., sobre los procesos de descolonización del S.XX de tal forma que nos ayuden a entender la configuración del mundo actual e identificar los retos de futuro. Esta S.A. Se concreta en el contexto de una programación didáctica del curso escolar de 4º de E.S.O que puede desarrollarse como una futura programación.

En la función docente, la programación es esencial. La programación es la guía de la acción docente, aplicada de forma flexible permite la organización del tiempo y los recursos haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz, permite la adaptación a las características y necesidades del alumnado, siendo una herramienta fundamental de atención a la diversidad. También facilita la coordinación con otros docentes y otros agentes educativos, así como supone una oportunidad de reflexión y mejora de la práctica docente.

Las referencias legislativas de esta programación son la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Esta ley conocida como LOMLOE constituye un marco normativo idóneo para los planteamientos pedagógicos que hemos presentado en la introducción, al estar alineada con los retos globales del S.XXI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En esta programación, por tanto, se incorporan los elementos que según el artículo 6 de la LOMLOE integran el currículo, teniendo en el horizonte el perfil de salida: Los objetivos de etapa, las competencias clave y específicas, los saberes básicos (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), las metodologías didácticas activas y los criterios de evaluación.

Para la concreción legislativa nos basamos en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Conforme a sus directrices se desarrolló el Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, lo que permite precisar los elementos curriculares anteriormente mencionados en el 4º curso de E.S.O de un instituto rural extremeño.

Otra de las señas identitarias de este marco normativo es la apuesta por una educación inclusiva y una enseñanza personalizada, al tiempo que se pone en valor la diversidad. Por ello se aplicarán en esta programación los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, basándonos en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Y la Instrucción 2/2015, por la que se concretan determinados aspectos sobre la atención a la diversidad, según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Por todo lo anterior, planteamos una programación didáctica de Geografía e Historia de 4º de E.S.O organizada en 15 situaciones de aprendizaje que abordarán el periodo histórico que va desde la transición a la edad contemporánea hasta la globalización y los retos del mundo actual. Esta secuencia de aprendizaje se distribuye a lo largo del curso en aproximadamente 5 situaciones por evaluación aproximadamente. En nuestro caso vamos a desarrollar la situación de aprendizaje que aborda los procesos de descolonización en el S.XX, conectando estos procesos con fenómenos actuales como las migraciones, la convivencia intercultural y los conflictos bélicos. Al tiempo que se abordará desde una perspectiva antropológica, buscando las raíces culturales de las relaciones internacionales a lo largo de la historia pues tal y como señala Boaventura de Sousa Santos la colonialidad “es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces por quienes se benefician de él y por quienes lo sufren” (Sousa Santos, 2010).

2.2 Contextualización

Esta programación ha sido diseñada para un instituto rural de Educación Secundaria Obligatoria de una localidad extremeña de unos 5.000 habitantes situada en un enclave de frontera, al noreste de la provincia de Badajoz lindando con la provincia de Cáceres y Portugal.

2.2.2 Contexto Socioeconómico.

La población tiene un nivel socioeconómico bajo, y está notablemente envejecida. Los principales sectores económicos son el primario, y el terciario. No hay prácticamente población migrante debido en buena medida, a los altos índices de desempleo y la temporalidad del trabajo agrícola. Existe una pequeña comunidad gitana asentada en el pueblo que es un lugar tranquilo y en el que, por lo general, hay una buena convivencia.

2.2.3 Infraestructuras y Servicios de la Zona.

La localidad cuenta con servicios básicos importantes como Centro de Salud, Casa de la Cultura con una gran sala de teatro y Biblioteca, el instituto se localiza en uno de los extremos del pueblo, muy cerca de instalaciones deportivas municipales: pabellón polideportivo, campo de fútbol y pistas de atletismo, que amplían las instalaciones propias del centro.

2.2.4 El centro.

El centro recoge todas las características exigidas por el REAL DECRETO 132/2010, del 12 de febrero por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, primaria y secundaria. El IES cuenta con sala de informática, estudio de radio, biblioteca, gimnasio, un salón de actos, una reciente aula del futuro, una pista polideportiva y distintos espacios verdes en el patio de recreo que es bastante amplio.

El instituto cuenta con unos 400 alumnos repartidos en 4 cursos de E.S.O, los dos niveles de Bachillerato que oferta las modalidades de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología. Además, ofrece un programa de FP Básica de Agricultura y Ganadería.

Como todos los centros públicos de la región, el centro se organiza siguiendo las Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de

Extremadura. La estructura organizativa del centro consta de un Equipo Directivo, un Claustro de Profesores, un Consejo Escolar y órganos de coordinación docente como el Departamento de Geografía e Historia al que pertenece la asignatura que nos ocupa. Solamente unas 60 familias del centro están asociadas a la AMPA, y si bien el sector de padres y madres está representado en el Consejo Escolar la participación de las familias en la vida del centro es muy baja.

2.2.5 El grupo de 4º de E.S.O. “B”.

Esta programación se va a desarrollar en uno de los 3 grupos de 4º de E.S.O con los que cuenta este IES. El alumnado tiene entre 15 y 17 años, se encuentran en el periodo establecido como adolescencia media. Esta etapa se caracteriza por los conflictos familiares, a la par que cobra especial importancia en la vida el grupo de iguales. Se trata de un periodo muy sensible en el que hay mayor probabilidad de iniciar conductas de riesgo. La metodología seleccionada para desarrollar esta programación, el Aprendizaje Cooperativo, nos permitirá aprovechar el potencial que nos brinda esta etapa. Por un lado, la importancia de las relaciones entre iguales como efecto motivador y por otro el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la negociación y la toma de decisiones, fundamentales a la hora de gestionar conflictos.

2.2.5.1 Características del grupo.

La LOMLOE establece la ratio de máximo 30 estudiantes por aula. En nuestro caso, el grupo está compuesto por 13 alumnos y 14 alumnas, que suponen un total de 27 estudiantes. Proceden en su mayoría de la localidad, aunque también hay quienes llegan de otras localidades que tienen asociado este centro o de fincas rurales dispersas de la zona.

2.2.5.2 Nivel socioeconómico y cultural.

Como es propio en el medio rural, al tratarse del único centro de educación secundaria de la zona, en el grupo clase se abarca toda la diversidad de niveles tanto socioeconómicos como culturales. Sin embargo, la tónica general viene marcada por un nivel socioeconómico medio-bajo, con alumnado proveniente en su mayoría de familias trabajadoras del campo y del sector servicios. En casi todas las familias es habitual que sólo trabaje el padre, y que la madre lo haga de forma eventual como aportación esporádica a la economía familiar o que se tenga como complemento la actividad agroganadera.

El nivel de estudios general de las familias es básico, siendo en su mayoría familias con estudios obligatorios, aunque también las hay con estudios superiores y que ejercen profesiones liberales, pero son las menos.

2.2.5.3 Relaciones interpersonales.

Todas las personas del grupo se conocen desde hace tiempo, en su gran mayoría han compartido parte de su escolaridad, excepto el alumnado que viene de otra localidad vecina (8 personas en total, 5 chicos y 3 chicas) que se conocen desde primero de la E.S.O. A pesar de eso, no es un grupo especialmente cohesionado.

Van por un lado los 5 chicos del otro pueblo, y dos subgrupos de chicos (en uno de ellos se encuentra el repetidor) y otros dos subgrupos de chicas, que no se llevan mal pero tampoco tienen una relación muy fluida. Dos personas presentan algún problema de integración con el grupo, un chico que tiene TDAH y que cada vez muestra más problemas de adaptación al grupo y al instituto. Y una chica que vive en el campo, y que nunca ha tenido mucha vida social, pero tampoco parece que eso le suponga ningún problema, además esta chica tiene problemas de lecto-escritura.

Con todo ello es un grupo con un clima no dañado, y por tanto receptivo a trabajar conjuntamente y que puede recibir de buen grado los contenidos de la asignatura mediante metodologías activas que despierten su motivación intrínseca por aprender.

2.2.5.4 Nivel académico.

Si bien hay algunas personas con dificultades de aprendizaje, y otras personas con menos interés en lo académico, el grupo tiene un nivel adecuado a su curso. El reto es incentivar su motivación por aprender, pues sí que se encuentran en una deriva hacia el desinterés que se pretende revertir con una dinámica distinta de aprendizaje a través del Aprendizaje Cooperativo y relacionando los contenidos de la asignatura con la actualidad.

2.2.5.5 Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

El grupo es heterogéneo en cuanto a su nivel de madurez y el interés académico está muy marcado por quienes quieren seguir estudiando Bachillerato y quienes están deseando acabar el último curso de educación obligatoria.

Entre el alumnado encontramos un repetidor con algunas dificultades de aprendizaje, pero sobre todo muy poco interés en la asignatura y que arrastra a un par de compañeros más hacia

la desatención y la dejadez. Un alumno con TDAH que desde el año pasado ha empezado a tener problemas de comportamiento hacia el profesorado, y una chica con problemas de lecto-escritura. Para este alumnado se tendrán en cuenta las pautas DUA.

2.3 Elementos curriculares.

La fundamentación curricular de esta programación se basa en la legislación actual estatal y autonómica. El Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, recoge los objetivos de etapa determinados por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Estos objetivos guían esta programación y pueden consultarse en el Anexo I.

2.3.1 Objetivos de etapa.

Los objetivos de etapa específicamente trabajados en la SA desarrollada en este TFM se justifican en la siguiente tabla:

Tabla 2. Justificación de los objetivos de etapa perseguidos en la SA.

Objetivo de etapa trabajado en la SA.	Justificación.
A, B, D y G.	El AC implica la asunción de compromiso con el propio aprendizaje y con el de los demás, esto supone el ejercicio para el aprendizaje de habilidades prosociales alineadas con los objetivos de etapa A, B, D y G.
C	Se presentan herramientas para aplicar un análisis con perspectiva de género en la fase de investigación durante las actividades de investigación y aprendizaje.
E	Las técnicas de la SA persiguen la consecución de este objetivo. Específicamente la técnica “puzzle”.
H	El AC exige el desarrollo del lenguaje oral mediante las explicaciones a compañeros, la elaboración y expresión de opinión propia y en general las habilidades comunicativas. La realización de un informe y el comentario de un mapa, así como la elaboración de una prueba escrita hacen que se ejerciten capacidades para conseguir el objetivo H.

L	En distintos momentos de la SA se facilitan materiales artísticos que contribuyen a la consecución de este objetivo, al tiempo que se da libertad para expresar de utilizar diversas formas de expresión (por ejemplo, en el informe).
---	--

Fuente: elaboración propia a partir de DECRETO 110/2022.

2.3.2 Competencias Clave.

Para elaborar este apartado nos hemos fijado en la [web del Ministerio de Educación](#) a través de la cual se accede todas las competencias clave y sus descriptores operativos. En nuestra propuesta de intervención se trabajan las siguientes competencias clave.

Tabla 3. Competencias clave de la SA.

Competencias clave.	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Contribución al su desarrollo.	X			X	X	X	X	
Descriptores operativos.	CCL1 CCL2 CCL3 CCL4 CCL5			CD1 CD2 CD3 CD4	CPSAA1 CPSAA3 CPSAA4 CPSAA5	CC1 CC3 CC4		

Fuente. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (s.f.)

- **Competencia en Comunicación Lingüística.**

En nuestra SA la comunicación lingüística se trabaja de forma holística, a través de una metodología y actividades específicas que tal y como define el Ministerio de Educación esta competencia movilizan “conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. (...) constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber”. (Ministerio de Educación, s.f.). Como se aprecia en la anterior tabla, nuestra SA trabaja todos los descriptores operativos de esta competencia.

- **Competencia Digital.**

La SA contempla actividades de investigación que de forma directa o transversal facilitan la puesta en marcha de los descriptores 1, 2, 3 y 4 de esta competencia.

- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender.**

La metodología AC que hemos seleccionado para desarrollar nuestra programación anual activa las capacidades que persigue esta competencia. La “capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva (...) adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.” (Ministerio de Educación, s.f.)

- **Competencia Emprendedora.**

Esta competencia tiene relación con la creatividad, con la disposición a aprender y gestionar la incertidumbre, así como “tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos” (Ministerio de Educación, s.f.). El AC que implementamos en esta programación permite el despliegue de estas capacidades.

2.3.4 Concreción curricular de la SA.

En la siguiente tabla, ponemos en relación todos los elementos del currículum que interaccionan en la SA.

Tabla 4. Concreción curricular.

CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA SA								
ÁREA: Geografía e Historia (Ciencias Sociales).								
Competen- cias clave.	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Perfil de salida.	1, 2, 5.			1 y 3.	1, 3, 4, 5.	1 y 3.	2 y 3.	
COMPETENCIA ESPECÍFICA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN			SABERES BÁSICOS		
1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.			Criterio 1.1. Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea e identificando la desinformación y las falsas noticias.			A.1.4.2. Cultura mediática. Técnicas y métodos de la Geografía e Historia: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Tecnologías de la información geográfica. B.1.4.3. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas del tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración.		
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, desarrollando un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, y contribuyendo a la construcción de la propia identidad y al enriquecimiento del acervo común.			Criterio 2.2. Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global.			A.3.4.1. Geopolítica y principales conflictos en el presente. Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz. Los movimientos ciudadanos contra la guerra. Injerencia humanitaria y justicia universal. B.1.4.4. Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.		

		C.3.4.3. Compromiso cívico y participación ciudadana. Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo.
9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.	Criterio 9.2. Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los ODS.	B.2.4.4. Interpretación del sistema capitalista desde sus orígenes hasta la actualidad. Colonialismo, imperialismo y nuevas subordinaciones económicas y culturales. B.2.4.12. Los fundamentos geoestratégicos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, la política de bloques, los conflictos de la descolonización y el nuevo orden mundial. El papel de los organismos internacionales.

Fuente: Creación propia a partir del DECRETO 110/2022.

2.3.5 Elementos transversales del currículum

Los elementos transversales contribuyen a la madurez personal y social del alumnado, y deben abordarse desde todas las materias. La normativa en Extremadura recoge que estos contenidos son los siguientes, y vamos a marcar en **negrita** los que concretamente se atienden en nuestra SA:

- **La comprensión lectora y la expresión oral y escrita.**
- La comunicación audiovisual.
- **La competencia digital.**
- **El fomento del espíritu crítico y científico.**
- **La educación emocional y en valores.**
- **La creatividad.**
- La formación estética.
- La educación para la sostenibilidad y el consumo responsable.
- **El respeto mutuo y la cooperación entre iguales.**

Además, se consideran elementos transversales los contenidos relacionados con los temas que hemos sintetizado en la siguiente tabla, en la que hemos señalado en **negrita** los elementos transversales que se abordan en nuestra SA y marcado en un tono de azul más intenso los que específicamente se trabajan y en un tono de azul más suave los que se trabajan de manera tangencial.

Tabla 5: Elementos transversales del currículum que se trabajan en la SA.

IGUALDAD - De trato, respeto y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal, social o cultural, evitando comportamientos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. - De género, de capacidades... - Y prevención de la violencia por cualquiera de estos motivos.	PREVENCIÓN Y LUCHA CONTRA EL ACOSO ESCOLAR - Prevención de la violencia entre iguales en el ámbito escolar y su entorno. - También prevención del ciberacoso. EDUCACIÓN PARA LA SALUD - Física y psicológica. - Hábitos de vida saludables. - Prevención de adicciones. - Afectivo-sexual.
GESTIÓN DE CONFLICTOS - Resolución pacífica de conflictos. - Promoción de valores que sustentan la libertad, la justicia, el pluralismo político, la paz, la democracia, DDHH (...).	EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE - El consumo responsable. - La protección medio ambiental. - Los peligros del cambio climático.
ESPÍRITU EMPRENDEDOR Afianzar el emprendimiento desde actitudes como: - Creatividad, autonomía, trabajo en equipo, solidaridad, confianza y sentido crítico.	COMPROMISO SOCIAL - Desarrollo del asociacionismo en el centro. - Participación en asociaciones de su entorno.

Fuente: Creación propia a partir del DECRETO 110/2022.

2.4 Metodología

Nuestro reto es llevar a cabo una programación didáctica anual teniendo como metodología principal el AC, es decir, no entendiéndola como una metodología puntual para determinada situación de aprendizaje o incluso para una actividad, sino llevar sus principios y valores a lo largo de todo el curso como metodología base de la asignatura de Geografía e Historia de 4º de E.S.O. Varias de las publicaciones consultadas apuntan a la necesidad de llevar a la práctica el AC, pues todavía se encuentra poco implantado (Hervada et al., 2022) como para comprobar el impacto positivo que este tipo de metodologías puede tener y mantener esa práctica a lo largo del tiempo con un mismo grupo y en un mismo centro con varios grupos (Tamargo y Rodríguez, 2015).

Lo anterior es perfectamente compatible con otras metodologías activas que son complementarias con el AC, como pueden ser el Aprendizaje Basado en Retos, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Servicio, la Clase Invertida, que pueden darse en otras SA de la programación (Peralta Lara, y Guamán Gómez, 2020).

2.4.1 El rol docente en el Aprendizaje Cooperativo.

Algunas de las críticas hacia el AC van dirigidas a la complejidad del rol docente en esta metodología. Es un rol completamente distinto al de la educación “bancaria”, utilizando un concepto *freiriano*, o tradicional siendo mucho más complejo pues requiere de la puesta en marcha de diversas habilidades al mismo tiempo y “exige mucho esfuerzo y disciplina” (Johnson et al., 1999). Para comprender la transformación que requiere el rol del profesorado, resultan elocuentes las palabras de Medina Bustamante (2021) que define a los docentes como “mediadores que organizan y orientan el proceso de los aprendizajes”. Podemos establecer 4 etapas en la labor docente:

- **Decisiones previas:** Esta etapa corresponde a la programación didáctica, planificando todos los detalles desde los presupuestos del AC. Marcará los objetivos conceptuales y actitudinales. Confeccionará los grupos y la distribución y roles del alumnado, así como los tiempos de trabajo en común. La preparación del aula y materiales didácticos.
- **Trabajo cooperativo:** Es el momento de explicar cómo se va a llevar a cabo la tarea, y garantizar que se den los elementos esenciales del AC.

- **Supervisión del trabajo en equipo:** Mientras los grupos trabajan el docente debe supervisar el trabajo e intervenir cuando sea necesario. Este es el espacio para poner en marcha las tareas de observación, y también de retroalimentación positiva como guía y motivación del aprendizaje. En esta fase el docente también debe ayudar al alumnado a cerrar el trabajo.
- **Actividades posteriores:** La evaluación también es una actividad prevista previamente, habiendo establecido los criterios con anterioridad a la hora de planificar. Además, va intrínsecamente ligada al diagnóstico, que también es planificado a conciencia. La evaluación se basa en las observaciones realizadas en el aula y en el desempeño, no en los resultados.

Autores como Fernández-Río (2021), Medina Bustamante (2021), Pérez Salgado et al. (2021) recogen en sus artículos que, para poder llevar a cabo esta metodología, es necesario que el docente garantice explícitamente los siguientes elementos en cada clase y a lo largo de todo el proceso:

- 1. Interdependencia positiva:** Los miembros del grupo han de percibirse mutuamente necesarios para resolver las tareas del equipo. Esto significa compartir objetivos y recursos.
- 2. Responsabilidad individual y grupal:** Cada miembro se responsabiliza de los objetivos comunes. El grupo debe ser capaz de evaluar la consecución estos y los esfuerzos individuales de cada miembro.
- 3. Interacción “cara a cara”:** Permite el desarrollo de actividades cognitivas e interpersonales que sólo pueden darse cuando el estudiante promueve el aprendizaje de sus compañeros. A través de explicaciones verbales sobre resolución de problemas, o nuevos conceptos (Johnson et al. 1999).
- 4. Aplicación de prácticas de trabajo en equipo.** Al mismo tiempo que se aprende la materia escolar es necesario aprender las técnicas para trabajar en equipo. Habilidades de comunicación, liderazgo, toma de decisiones, gestión de conflictos.
- 5. Evaluación grupal.** Para que el aprendizaje se produzca y el grupo pueda aumentar su eficacia es necesario que el grupo sea capaz de evaluar el proceso de trabajo.

2.4.2 Los distintos tipos de grupos en el AC.

Ovejero (1990) nos recuerda que “todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo”. Teniendo esto muy presente, es importante que aclaremos que lo que es un **grupo formal** de AC:

- Funcionan durante un tiempo que puede ser una hora o varias semanas. La clave es que el alumnado trabaja en común “para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada” (Johnson et al. 1999).
- Aseguran la participación del estudiantado en la toma de decisiones sobre su propio trabajo (organizar los materiales, explicarlo, resumirlo y hacerlo propio) y desarrollando su capacidad intelectual y la toma de decisiones.
- El rol docente es muy determinado, siguiendo las cuatro etapas que hemos desarrollado previamente.

Aparte, existen los **grupos informales** que pueden usarse para unos pocos minutos o hasta una hora de clase, en actividades iniciales, o concretas, para despertar la motivación y actividades de cierre para garantizar los procesos cognitivos asociados al trabajo en grupo (organizar la información, explicarla, resumir e integrarla en las estructuras conceptuales existentes). La tarea de estos grupos suele consistir en una conversación de varios minutos organizada de distintas formas (diálogo entre pares, diálogo de todo el grupo en torno a un material presentado, etc.).

Por último, existen los **grupos base** de AC. Son grupos que funcionan a largo plazo, pueden tener la duración de un curso escolar, incluso más. Se caracterizan por ser heterogéneos y su objetivo es que sus miembros se presten el apoyo para tener un buen rendimiento y cumplir sus obligaciones escolares (hacer las tareas, asistir a clase, aprender...) así como promover el desarrollo psicosocial.

En nuestra programación utilizaremos los tres tipos de grupos, pero en el desarrollo de nuestra SA vamos a utilizar los grupos formales e informales.

Otro factor determinante para el diseño de la SA es el uso de **esquemas de AC**, Johnson et al. (2019) los definen como “procedimientos estandarizados”, son rutinas y actividades recurrente que “una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo”.

A las alturas de curso a las que se implementará esta SA, el alumnado habrá podido alcanzar un alto nivel de destreza, tanto en las habilidades para poder llevar a cabo los esquemas, como cualquiera de las técnicas del AC. En concreto en nuestra SA llevaremos a cabo como técnica central la **Técnica Puzzle de Aronson**, que es probablemente la más representativa del AC, y que, aunque desarrollaremos más detalladamente en la SA, ha sido seleccionada en buena medida por los resultados positivos de su aplicación en Educación Secundaria demostrados por Blasco-Magraner et al. (2023).

2.5 Organización de los espacios de aprendizaje

Lo ideal para poder desarrollar cómodamente el AC sería disponer de espacios amplios, mobiliario fácil de mover y que facilite el trabajo en distintos tipos de grupo. Lamentablemente en los IES extremeños encontrar espacios así para dar clase no es fácil, puesto que desde inicios de los años 2000 todas las aulas cuentan con unos pupitres fijos dispuestos en filas unas detrás de otras.

Este inconveniente, no puede ser un impedimento para el desarrollo de metodologías activas como el AC, se usará el aula de historia en las dos primeras sesiones de la SA y para un trabajo en grupo más cómodo durante la técnica “El puzle” se reservará el aula del futuro, un espacio mucho más versátil y acorde con los requerimientos de esta metodología.

Cuando los grupos base trabajan en el aula de historia con los pupitres fijos, se sientan unos miembros hacia delante y otros hacia atrás compartiendo la mesa de quienes se sientan hacia delante. Se distribuyen 3 grupos en el lado izquierdo del pasillo central de la clase y dos en el lado derecho.

Además, será necesario contar con el aula de informática para la actividad de los cómics. Y para la exposición final se utilizarán espacios comunes como el recibidor y el pasillo de la biblioteca.

2.6 Distribución del tiempo

La LOMLOE establece que los centros educativos disponen de autonomía organizativa, pedagógica y de gestión. En nuestro caso, el principio de autonomía se concreta en el Capítulo VII del decreto autonómico 110/2022 de Extremadura y que permite a los centros de la región organizar y secuenciar saberes básicos dentro de cada etapa y curso.

En el Departamento de Geografía e Historia de nuestro centro, en consecuencia de todo lo planteado en la justificación de este TFM, ha decidido que, para que puedan abordarse contenidos de historia reciente presente, 4º de ESO inicie su cronología de temas por la Primera Guerra Mundial, dejando el final del Antiguo Régimen en 3º de ESO, para que en el último curso de la ESO se puedan tratar con mayor profundidad los temas actuales y que suelen quedar relegados al final de curso, y por tanto se ven con prisa o incluso se obvian por falta de tiempo.

En la siguiente tabla, proponemos la secuencia de contenidos de la programación didáctica anual:

Tabla 6: Distribución de SA a lo largo de un curso escolar de 4º de ESO.

Geografía e Historia de 4º de E.S.O en Extremadura		
Trimestre	Título de la S.A.	Número de Sesiones
1	SA.1 “Deme un mapamundi de mi pueblo”. La primera guerra mundial.	8
1	SA.2 “¿A qué te suena? El periodo de entreguerras”	8
1	SA.3 “Españolito que vienes al mundo...” La Segunda República y la Guerra Civil Española.	10
1	SA.4 “¿Cómo poner fin a una Guerra? La Segunda Guerra Mundial.	8
1	SA.5 “La guerra siempre se sirve en plato frío. La Guerra Fría.	7
2	SA.6 “En carne propia.” La Dictadura Franquista.	10
2	SA.7 “De aquellos polvos, estos lodos”. De la descolonización al neocolonialismo.	9,5
2	SA.8 “Unos por otros”. Último tercio del S.XX. De la disolución de la URSS a la UE.	7,5
2	SA.9 “Camino a la democracia”. La transición española y primeros gobiernos democráticos.	8

2	S10. "Piensa global, actúa local". La globalización.	4
3	S11. "El nuevo (des)orden mundial"	6
3	S11. "La España de las autonomías y la administración local."	7
3	S12. "La UE y sus retos"	7
3	S13. "Estados y geopolítica".	4
3	S.14 "Desigualdad en el mundo"	4
Total sesiones		108

Fuente: Elaboración propia a partir de los Manuales de Historia de 4º de ESO de las editoriales Oxford y Santillana y el Decreto 110/2022.

En la siguiente tabla presentamos la distribución de sesiones a lo largo de 4 semanas de duración que hemos programado para nuestra SA:

Tabla 7: Distribución de sesiones de la SA.7 “De aquellos polvos, estos lodos”. De la descolonización al neocolonialismo.

Sesiones	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
1	Actividad 1. Introducción.			
2	Actividad 2. “Puzle”. Presentación e inicio del “Puzle”.			
3	Actividad 2. “Puzle”. Grupos de expertos.			
4		Actividad 2. “Puzle”. Grupos de expertos.		
5		Actividad 2. “Puzle”. Puesta en común.		
6		Actividad 2. “Puzle”. Puesta en común.		
7			Actividad 3. “¿En qué se parecen?”. Interpretación de los fenómenos estudiados	
8			Actividad 4. Integración de aprendizajes	
9				Actividad 4. Integración de aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia.

2.7 Selección y organización de los recursos y materiales

Tener en cuenta todos los recursos necesarios para llevar a cabo la SA nos facilitará el desarrollo de la misma. Los recursos que se precisan no son excesivamente complejos, a pesar de ello, hay que prever el uso de espacios y materiales para cada actividad (reserva de aulas, preparación previa de materiales), así como la coordinación con el profesorado de otras áreas.

Tabla 8: Recursos necesarios para la SA.

Recursos humanos	- Alumnado de 4º de E.S.O. - Docente de la asignatura de Geografía e Historia. - Colaboración del profesorado de la Asignatura de Expresión Artística de 4º de E.S.O.
Recursos TAC	- Ordenadores portátiles para que el alumnado pueda buscar información y realizar el cómic con las aplicaciones gratuitas sugeridas. - Acceso a la herramienta gratuita Geacron. (Atlas histórico mundial interactivo, mapas en cualquier año de la historia desde 3000 a.c, hasta nuestros días). - Conexión wifi. - Ordenador para el docente y pizarra digital.
Recursos materiales	-Pizarra y tizas. -Pupitres y sillas para el alumnado y el profesorado. -Papel Kraft, fotocopias, cartulinas, rotuladores, pegamento, tijeras, lápices de colores, cinta de carrocero, folios DIN-A4 y DIN-A3. - Cajas para presentar el material de investigación. - Libros de texto. - Material de estudio del alumnado (carpetas, folios, etc.). - Mapas del aula de historia, línea del tiempo y otros gráficos disponibles en el aula.
Recursos espaciales	- Aula de Geografía e Historia. - Aula del futuro. - Espacios comunes del IES como el recibidor y principales pasillos para colgar la exposición.

Fuente: Elaboración propia.

2.8 Atención a la diversidad

A medida que la diversidad y la heterogeneidad son realidades cada vez más presentes en el sistema educativo, éste ha ido avanzando en la búsqueda de modelos capaces de respetar “las diferentes formas y ritmos de aprendizaje, de acuerdo con los principios de igualdad, no discriminación y participación.” (Hervada et al. 2022). Es muy amplia la literatura académica que destaca la capacidad inclusiva del AC (Ovejero, 1990., Johnson y Johnson, 1999., Correa-Gurtubay, P y Osses-Sánchez, N.A., 2023., Diaz Gamboa, A., 2018.,

Medina Bustamante, S. M., 2021., Hervada et al, 2022). El AC se presenta como una metodología con capacidad para normalizar la diversidad y actuar desde los principios de la inclusión que señalan Hervada et al (2022) igualdad, no discriminación y participación.

Por tanto, la elección del AC para nuestra programación didáctica es una declaración de intenciones con respecto al Diseño Universal de Aprendizaje. Alba Pastor et al. (2024) establecen tres principios básicos del DUA, que hemos seguido en el diseño de nuestra SA:

Tabla 9: Principios DUA y justificación en la SA.

Principio DUA	Justificación en la SA
Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.	– Se ilustran las ideas principales a través de múltiples medios: El material de las cajas está adaptado al alumnado con dificultades y todo el material se comparte en formato digital en Google Classroom para que el alumnado pueda trabajarlo en casa y manipularlo a su ritmo, si es necesario para reforza o incluso para ampliar y profundizar. • Proporcionar opciones para la comprensión: Activando los conocimientos previos, destacando patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones, guiando el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación y maximizando la memoria y la transferencia de información.
Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.	• Proporcionamos varios métodos de respuesta (por ejemplo, el informe del puzle es un formato abierto a la decisión y capacidad de los grupos) y diferentes posibilidades para interactuar con los materiales, así como se facilita el acceso a herramientas TAC. • Proporcionamos opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación, utilizando múltiples formas (oral, escrita, plástica...), usando herramientas para la composición y la construcción, como por ejemplo el mapa virtual. Geacron, incorporando niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje (por ejemplo, pasando de aprendizaje peer to peer a grupos más grandes), guiando el establecimiento de metas adecuadas, apoyando la planificación y el desarrollo de estrategias, facilitando la gestión de información y de recursos y dando feedback y facilitando la autoevaluación continua, mejorando la capacidad para hacer un seguimiento de los avances.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.	• El AC proporciona múltiples formas de implicación de captar el interés y facilita la elección individual y la autonomía. • Minimizamos la sensación de inseguridad, creando un clima de aceptación y apoyo en el aula y minimizando las distracciones cuidando la distribución del espacio, los tiempos y materiales (se estructura el tiempo de las clases y se planifican pausas breves y activas). • Esto también facilita que se mantenga el esfuerzo y la persistencia, algo que también hacemos cuando clarificamos y adaptamos los objetivos y variamos los niveles de desafío y apoyo y fomentamos la colaboración y la comunidad. • Por último, desarrollamos la autoevaluación y la reflexión. Ofrecemos retroalimentación para guiar y damos opciones para la autorregulación (toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y cuándo participar, pausas activas...).
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Alba Pastor et al. 2024.

Más allá de lo expuesto, nuestra programación se ciñe a la legislación autonómica. El DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, 21-10-2014) en su artículo 8, recoge las medidas ordinarias de atención a la diversidad y en su apartado i, refleja las “metodologías basadas en el trabajo colaborativo (...) y que promuevan el principio de inclusión”, aparte de otras tantas medidas que hemos tenido en cuenta en el desarrollo de la SA como son: la organización flexible de espacios y tiempos, “agrupamientos flexibles y desdoblamientos de grupos que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos y alumnas (...) Adecuación de los tiempos y adaptación de los instrumentos o procedimientos de evaluación (....) Medidas curriculares de profundización de contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar al máximo su capacidad y motivación.” (Junta de Extremadura, 2014).

Se trata, por tanto, de medidas que no suponen un ajuste significativo del currículum según la Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre Atención a la Diversidad para la Comunidad Autónoma de Extremadura y que, además beneficiarán no solamente al alumnado NEAE, sino a todo el grupo. En cualquier caso, en este apartado, vamos a detenernos en las necesidades del alumno con TDAH del grupo.

- Disposición en el espacio que evite distracciones (lejos de ventanas, pasillos...).
- Lugar con acceso físico y visual del docente, que facilita el contacto visual para comprobar la comprensión de las instrucciones y explicaciones. Ir consolidando el hábito de atender, comprobar la atención y hacer más autónomo al alumno en este hábito.
- Permitimos e incluso planificamos pausas activas, en aquellas actividades que son menos dinámicas y solicitamos su ayuda para tareas de asistencia del aula (colocar el proyector, etc.) que favorezcan su movilidad.
- Le hacemos preguntas y facilitamos su participación en los plenarios.
- Las actividades planteadas permiten la adaptación de los tiempos al ritmo de cada estudiante, en el caso del alumno con TDAH, se tendrá especial cuidado en ser flexible y ampliar los tiempos para el desempeño de tareas siempre que sea necesario.
- Se adaptarán tanto la cantidad de tareas como los criterios de evaluación de estas.
- Facilitar estrategias atencionales, por ejemplo, dando instrucciones muy claras y concretas, resaltando los aspectos importantes de un tema o indicando los objetivos prioritarios y secundarios.
- Tanto los objetivos como las tareas se fragmentan por etapas.
- El alumno con TDAH (así como los otros ACNEAE) tienen una evaluación adaptada.

2.9 Evaluación.

Johnson y Johnson (2015) definen la enseñanza como “la estructuración de las diferentes situaciones educativas de manera que ayuden a los alumnos a cambiar a través del aprendizaje”. La evaluación no es sino una parte de este proceso, especialmente en el AC y según Johnson y Johnson (1999) tiene unas reglas:

1. Se realiza en el contexto de los grupos de aprendizaje.
2. Retroalimentación continua.
3. El alumnado evalúa su aprendizaje y toma las medidas necesarias para optimizarlo.
4. Sistema basado en criterios (nunca en comparaciones).

5. Amplia variedad de fórmulas de diagnóstico y evaluación.

Debido a la multidimensionalidad de las actividades, resulta muy complejo vincularla a un sólo criterio de evaluación para calificar por criterio. Por tanto, se califica por actividad como se presenta en la siguiente tabla.

Se contemplan contenidos de ampliación para liberar de presión al ACNEAE y se elaborarán rúbricas adaptadas a su nivel.

También se inicia la SA con una breve reflexión sobre las expectativas y temores con respecto al trabajo de la SA (ver hoja de presentación de la SA en Anexo 4).

Tabla 10: Procedimientos e instrumentos de evaluación y calificaciones.

Actividades de aprendizaje	Actividades y procedimientos de evaluación	Instrumentos	Valor en la SA (Total 100%)
Actividad 1. Introducción.	Observación y registro de la participación del alumnado en los grupos y en las rondas de plenario.	Ficha de observación. (Anexo 3).	30 %
Actividad 3. “¿En qué se parecen?”. Interpretación de los fenómenos estudiados	Observación y registro de la participación del alumnado en los grupos y en las rondas de plenario. Autoevaluación de los estudiantes. Individual y por equipos. Cuaderno personal (calidad de apuntes y mapa conceptual).	1. Ficha de observación. (Anexo 3). 2. Listas de cotejo de la participación personal. (Anexo 6). 3. Hoja de autoevaluación individual y de equipos. (Anexo 8). 4. Valoración del cuaderno personal por parte de la profesora.	
Actividad 2. “Puzzle”. Actividad 4. Integración de aprendizajes	1. Informe. 2. Prueba.	1. Rúbrica del informe. (Anexo 7). 2. Rúbrica de la prueba. (Anexo 10).	1. Se puntúa sobre 10 el informe presentado por cada grupo puzzle en base a rúbrica. A cada miembro del grupo se le asigna esa misma calificación.

			2. Se realiza una breve prueba individual de los conocimientos sobre el tema (en la última sesión de la SA). Se puntúa sobre 10. 3. La nota final de cada estudiante será la media entre su nota del informe y de la prueba. La actividad puntúa un 70 % en la SA.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

2.10 Situación de aprendizaje: “De aquellos polvos, estos lodos”.

El título de la SA pretende reflejar la interdependencia entre todos los periodos históricos, y, por tanto, con la actualidad. En este apartado vamos a desarrollar todas las actividades que componen la SA.

Tabla 11: Desarrollo de la SA. “De aquellos polvos, estos lodos”.

SA. “De aquellos polvos, estos lodos”. Actividad 1. Introducción			
Tipología: Detección de conocimientos previos, ubicación en el tiempo histórico, vinculación con otros periodos de la historia.			
Objetivos didácticos	– Despertar la curiosidad por el tema a partir de un conflicto actual a través de los cómics de Joe Sacco, etc. y/o noticias actuales. – Entender la SA, las actividades a realizar y la evaluación. – Aproximarse a los procesos de descolonización tras la II Guerra Mundial. – Ubicar el periodo histórico de la descolonización en la línea del tiempo que hay permanente en la clase. – Vincular la descolonización con procesos anteriores (como el imperialismo) y posteriores (como los conflictos actuales).		
Tiempo estimado	Espacios:	Agrupamiento	Recursos
55 minutos	Aula de Geografía e Historia	Grupo clase y grupos base de AC	Línea del tiempo, presentación digital. Cómics: “Palestina”, “Notas al pie de Gaza”, “El disturbio eterno” y también alguna noticia de actualidad sobre conflictos actuales con raíces en los procesos de descolonización. Mapa proyección de Peters.

Descripción de la actividad	Actividad de bienvenida (15'): Se espera al alumnado en el aula con los cómics distribuidos en las mesas para que puedan ojearlos por parejas o tríos, mientras el alumnado va entrando al aula se les saluda y se invita a que se sienten a mirar los cómics juntos durante unos 10 minutos (mientras se pasa lista de forma discreta). Se los pueden ir pasando. Cuando pasa ese tiempo se lanza la pregunta ¿Qué tienen en común esos cómics? Se establece un diálogo. Se distribuye la clase en los grupos cooperativos base, cada persona en su pupitre, pero preparada para la división en 5 grupos que se disponen en el espacio como habitualmente los distribuimos. Explicación magistral (30'): Explicación de la SA y reparto de la Hoja de presentación de la SA. Anexo 4. Introducción al tema de la SA y ubicación en la línea del tiempo de la clase. Definición, causas y vías de descolonización (violenta o pacífica). La explicación magistral se combina con la técnica de AC “Parada de 3 minutos”, que consiste en fragmentar la explicación con paradas de 3 minutos en las que el grupo piensa 3 preguntas, los grupos tienen que lanzar una de las que tiene planteadas y si otro grupo la dice antes, salta a la siguiente. Así hasta la próxima parada de 3 minutos. Técnica “Apuntes colaborativos”. Cada persona deberá tomar apuntes o hacer un mapa conceptual o esquema de la explicación y mostrarla a su grupo, quienes podrán tomar ideas y mejorar sus apuntes con las aportaciones de los demás. Presentación de la SA (10'): Presentación de la secuenciación de actividades y de los métodos de evaluación. Ronda rápida de expresión de expectativas y temores.		
Competencias clave	CCL, CPSAA, CC.		
Pautas DUA	– La disposición en el espacio permite el acceso (visual y físico) entre docente y alumnado NEAE. – La estructura de la clase será comunicada al grupo, de tal manera que facilitamos al alumno con TDAH la anticipación. Las paradas de 3 minutos permitirán su movimiento. Y el tiempo se marcará con un cronómetro en la pizarra digital. – Se favorecerá la participación del alumnado con más dificultades en los momentos de plenario y compartir. – La presentación se ofrecerá impresa a la alumna con dificultades de lectoescritura para que pueda manejarla a su ritmo. – Todo el material se comparte en formato digital en Google Classroom. – Se reparten roles en los grupos de tal forma que el alumnado tiene claras sus funciones y pueden realizarlas.		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Observación de la participación del alumnado en los grupos y en las rondas de plenario.	Moment o	Toda la clase.
Agente	La profesora.		
Instrumento de evaluación	Ficha de observación. (Anexo 3)		
SA. “De aquellos polvos, estos lodos”. Actividad 2: “Puzle”. (Sesiones 2, 3, 4, 5 y 6).			

Tipología: Actividad central. Profundización en el tema.			
Objetivos didácticos	– Conocer en profundidad los procesos de descolonización en Asia (India, Sureste asiático y Oriente Medio) y África (África del Norte y África Subsahariana). – Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre la descolonización de cada territorio usando críticamente fuentes históricas y geográficas. – Elaborar y expresar contenidos en varios formatos, también de forma oral. Esquemas, textos, mapas... – Transmitir el conocimiento al resto de compañeros.		
Tiempo estimado	Espacios:	Agrupamiento	Recursos
275 minutos (5 periodos de clase)	Aula de Geografía e Historia (primer periodo) y Aula del futuro.	Grupo clase, grupos puzzle (máxima heterogeneidad) y grupos de expertos.	Hoja de instrucciones. (Anexo 4) Caja de investigación. Una caja elaborada por la profesora. Hay una caja por territorio a investigar. Cada caja contiene con materiales de investigación de cada territorio, fuentes primarias (carteles, viñetas...), fuentes secundarias (mapas, textos, esquemas...). (Anexo 5)
Descripción de la actividad	Actividades de bienvenida. Saludos, pasar lista, comentar cómo va el día... FASE 1: CONFIGURACIÓN DE GRUPOS PUZZLE Y EXPLICACIÓN DEL TRABAJO. (15') Se designan los grupos hechos por la profesora, y se reúnen esos grupos en un lugar específico del aula. Se presenta el tema “La descolonización” dividido por territorios, en 5 partes: 1. India. 2. Sureste asiático, 3. Oriente Medio, 4. África del Norte y 5. África Subsahariana (pueden hacerse una idea de estos temas consultando el libro de texto). Se reparte la hoja de instrucciones y se explica que cada grupo deberá realizar un informe siguiendo las instrucciones, a partir del material de las cajas de investigación. FASE 2: EXPLICACIÓN DEL MÉTODO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD. (15') FASE 3: GRUPOS DE EXPERTOS: Los miembros de cada grupo puzzle deciden de manera consensuada qué persona va a investigar cada parte del tema y transmitirla a sus compañeros del grupo puzzle para la realización conjunta de un informe global. (10') FASE 4: CONSTITUCIÓN DE GRUPOS DE EXPERTOS. Cada grupo de experto está formado por un miembro de cada grupo puzzle. Los grupos abren sus cajas de investigación y consultan el material. Tras una primera aproximación al material, diseñan su plan de trabajo con apoyo docente. (15'). FASE 5: TRABAJO POR GRUPOS DE EXPERTOS (165'). A partir de la segunda sesión el trabajo se realizará en el aula del futuro. Cada grupo de expertos deberá realizar un informe del proceso de descolonización de su territorio a partir del material de las cajas de investigación y de las consultas que pueden hacer en determinados momentos en internet. También utilizarán los ordenadores portátiles para configurar mapas a partir de la herramienta Geacron. Como resultado se obtendrá un informe. Cada experto dispondrá de una copia del informe. FASE 6: PUESTA EN COMÚN DE LOS INFORMES. (110'). Cada experto vuelve a su grupo puzzle, disponen de dos periodos de clase para que cada miembro explique al resto su investigación, debe asegurarse de que es entendida, utilizando el informe como apoyo y haciendo preguntas. Por último, cada miembro del grupo puzzle debe tener toda la información del tema (con los 5 territorios) registrada en su libreta. Los miembros pueden compartir apuntes para complementar información perdida y todos los informes están disponibles en Google Classroom.		

Competencias clave	CCL, CPSAA, CC, CD y CE.		
Pautas DUA	– El material de las cajas está adaptado al alumnado con dificultades y se les plantean las tareas de manera graduada y fragmentada (con listas de cotejo para el autocontrol de realización de tareas). – Todo el material se comparte en formato digital en Google Classroom para que el alumnado pueda trabajarlo en casa si es necesario. – Se estructura el tiempo de las clases y se planifican pausas breves y activas. – El alumnado con dificultades cuenta con el apoyo de sus compañeros.		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento y momento	Evaluación del aprendizaje de participación y trabajo en grupos: 1. Observación de la participación del alumnado en los grupos. (Durante todo el tiempo. Anexo 3). 2. Lista de cotejo de la participación (cada estudiante tras la primera sesión y en las sesiones que cada persona considere). Evaluación del aprendizaje de saberes: 1. Se puntúa sobre 10 el informe presentado por cada grupo puzle en base a rúbrica. A cada miembro del grupo se le asigna esa misma calificación. (Rúbrica, Anexo 7). 2. Se realiza una breve prueba individual de los conocimientos sobre el tema (en la última sesión de la SA). (Prueba, Anexo 9). 3. Para esta actividad. La nota final de cada estudiante será la media entre su nota del informe y de la prueba.		
Agente	La profesora. El alumnado.		
Instrumento de evaluación	Ficha de observación (Anexo 3). Listas de cotejo (Anexo 6). Rúbrica de evaluación del informe (Anexo 7). Prueba (Anexo 9). Rúbrica de la prueba (Anexo 10).		
SA. “De aquellos polvos, estos lodos”. Actividad 3. ¿En qué se parecen? (Sesión 7).			
Tipología: Integración de aprendizajes.			
Objetivos didácticos	– Interpretación del periodo histórico estudiado. – Analizar conflictos actuales en relación con los fundamentos geoestratégicos de la segunda mitad del S.XX y periodos anteriores estudiados. – Reflexionar sobre paz, seguridad, cooperación, valores democráticos y el papel de las luchas civiles en el pasado y el presente. – Comprender conceptos como neocolonialismo, subdesarrollo, Tercer Mundo y relacionarlos con la situación actual. – Elaborar opiniones fundamentadas en acontecimientos y procesos históricos, expresarlas y escuchar las de los demás. – Realizar de forma conjunta una síntesis de los procesos de descolonización a partir de sus similitudes y diferencias, siendo capaces de entenderlos como fenómeno histórico.		
Tiempo estimado	Espacios:	Agrupamiento	Recursos
55 minutos	Aula del futuro	Grupo clase y nuevos grupos informales de	Línea del tiempo, presentación digital. Cómic: “Palestina”,

		máxima heterogeneidad, parejas y tríos.	“Notas al pie de Gaza”, “El disturbio eterno” y también alguna noticia de actualidad sobre conflictos actuales con raíces en los procesos de descolonización. Informes elaborados en la asignatura.
Descripción de la actividad	Actividad de bienvenida (10') : Bienvenida, comprobar asistencia, presentación de la actividad y configuración de los nuevos grupos informales. Desarrollo de la actividad ¿En qué se parecen? (25') . Explicación: Es una actividad que nos va a servir para repasar lo aprendido, pero también para crear conocimiento en grupo pues vamos a tener que elaborar un producto final (puede ser en forma de esquema, de lista, de infografía...) que nos permita recoger las similitudes y diferencias que hemos encontrado entre los procesos de descolonización de cada territorio estudiado. A partir de los informes, cada grupo informal deberá elaborar una lista de, al menos, 5 similitudes y 5 diferencias de esos territorios durante la descolonización, pero también actualmente o en el pasado. Primero se juntarán por parejas o tríos para elaborar el primer listado, después se juntarán en su grupo para elaborar uno común y, por último, se compartirán los listados en el grupo clase, sin repetir lo que hayan dicho los otros grupos. La profesora recogerá la información en la pizarra digital y se decidirá la forma de organizarla. La profesora puede ir haciendo preguntas para ver cómo han llegado a esas conclusiones, cuáles han sido los debates del grupo y muestren los distintos puntos de vista hasta llegar al consenso, etc. También hacer otras preguntas sobre los temas o plantear dilemas. Cierre (20') : Autoevaluación individual y en equipo. Anexo 8.		
Competencias clave	CCL, CPSAA, CC.		
Pautas DUA	– La estructura de la sesión se comunica al grupo, de tal manera que facilitamos al alumno con TDAH la anticipación. – Se presenta y realiza la tarea de forma gradual, primero en parejas, después en grupo informal de AC y después en plenario. Rotando las figuras de portavocía de los grupos para que el alumnado tenga posibilidades de participación y se muestre activo. – Se favorecerá la participación del alumnado con más dificultades en los momentos de plenario y compartir. – El resultado se comparte en formato digital en Google Classroom.		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Observación de la participación del alumnado en los grupos y en las rondas de plenario.	Momento	Toda la clase.
Agente	La profesora.		

Instrumento de evaluación	Ficha de observación (Anexo 3). Autoevaluación individual y en equipo (Anexo 8).		
SA. “De aquellos polvos, estos lodos”. Actividad 4. Actividades de integración de aprendizajes. (Sesiones 8 y 9).			
Tipología: Integración de aprendizajes y evaluación.			
Objetivos didácticos	– Valorar el grado de adquisición de los saberes básicos de la SA de forma individual. – Reflexionar sobre el propio aprendizaje en la SA.		
Tiempo estimado	Espacios:	Agrupamiento	Recursos
85 minutos	Aula de Geografía e Historia.	Individual.	Prueba escrita.
Descripción de la actividad	Sesión 1. Actividad de bienvenida (5'): Bienvenida, comprobación de asistencia, presentación de la actividad y reparto de las pruebas individuales. Cada estudiante cuenta con 50 minutos para elaborar la prueba. Sesión 2. (30'): La profesora reparte las pruebas corregidas a cada estudiante para que vea los comentarios. La profesora explica al grupo los errores y aciertos más comunes en las pruebas. El alumnado puede compartir sus reflexiones sobre el aprendizaje en grupo.		
Competencias clave	CCL, CPSAA, CC.		
Pautas DUA	• Se realizarán dos tipos de pruebas, que, a pesar de tener el mismo contenido, tendrán estructura distinta puesto que una de ellas estará adaptada para el alumnado ACNEAE. En primer lugar, la prueba se fraccionará en 2, ofreciéndoles primero la parte relacionada con los saberes básicos y después la otra para reflexionar sobre las competencias. La prueba tendrá instrucciones claras, breves y las preguntas irán graduadas de menor a mayor complejidad para facilitar la concentración. • El alumnado con ACNEAE podrá tomar breves notas en la prueba para hacer la reflexión sobre las competencias adquiridas en el trabajo en grupo de forma oral si presenta muchas dificultades para hacerla por escrito y no les da tiempo en el periodo establecido.		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Corrección de la prueba mediante rúbrica. Recogida de aprendizajes y reflexión en torno a los mismos (alumnado y profesora). Espacio para compartir los resultados de la evaluación.	Momento	Tras la realización de la prueba.
Agente	La profesora.		

Instrumento de evaluación	Prueba (Anexo 7), rúbrica (Anexo 8).
----------------------------------	--------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

2.11 Evaluación de la Programación didáctica

Para evaluar la propuesta de intervención se ha elaborado un análisis DAFO. Es un instrumento de evaluación y diagnóstico muy útil que organiza el análisis entre elementos positivos y negativos, internos y externos. Presenta las conclusiones de una forma muy gráfica en cuatro cuadrantes que nos permiten una rápida comprensión. En el caso de nuestra programación didáctica, realizar este análisis nos ha servido para prever las amenazas y minimizar sus riesgos. Para conocer las debilidades y contrarrestarlas con las fortalezas, así como para detectar las oportunidades sobre las que abundaremos en el apartado de prospectiva.

Tabla 12: DAFO de la SA.

Debilidades (De origen interno)	Amenazas (de origen externo).
- Resistencias del alumnado al trabajo en grupo por experiencias previas (grupo de pseudoaprendizaje y/o aprendizaje tradicional con enfoque competitivo). - Dificultades para implementar una programación didáctica con el AC como metodología base. - Mucha preparación de material y material muy diverso para llevar a cabo la SA. - Una SA con muchas sesiones que puede repercutir en el tiempo disponible para otras SA. - Metodología que requiere tiempo en clase, y probablemente tareas en casa también. - Tema complejo de abordar, el alumnado requerirá de mucho acompañamiento. - La realización de un informe de un tema tan complejo puede ser muy difícil para el alumnado. - La responsabilidad de ser “experto” puede abrumar y puede ser un rol muy exigente para el alumnado.	- Resistencias o desconfianza de las familias (y del resto del profesorado del centro) al AC. - Dificultad para disponer de otros espacios que no sean el aula común, más versátiles y acordes con el AC. - Problemas con las TAC que dificulten en desarrollo de la actividad o la ralenticen.

Fortalezas (de origen interno)	Oportunidades (de origen externo).
• Coherencia entre medios (metodología) y fines (valores). • Actividades variadas, que pueden despertar el interés por la Historia al tiempo que permiten la comprensión del mundo en que vivimos. • Desarrollo de muchas competencias en interacción. • Favorece la autonomía, el compromiso, la responsabilidad y la corresponsabilidad en el alumnado. • Aprendizajes profundos y complejos sobre la descolonización. • Variedad de actividades, tareas, materiales, agrupamientos, formas de evaluación que facilitan la inclusión de todo el alumnado. • Evaluación continua y consciente. • Enfoque global y complejo de la historia. • Uso de herramientas online gratuitas y accesibles desde cualquier dispositivo. • Potencia la cohesión grupal con el AC, y pone en marcha pautas DUA sin establecer diferencias entre el alumnado ACNEAE y el que no las tiene. • No hemos añadido otras actividades interesantes (como la visita de la Asociación Amigos del Pueblo Saharahui porque la SA tiene una duración muy larga).	• El uso de materiales diversos, como el cómic permite la relación con otras materias, por ejemplo, Lengua Castellana y Literatura o Expresión Artística. • La legislación actual favorece este tipo de metodologías. • Haber puesto en marcha la experiencia puede promover su réplica en otras materias. • La buena experiencia puede acercar a las familias a participar en la educación. • Posibilidad de conectar con movimientos sociales extremeños, por ejemplo, la Asociación de Amigos del Pueblo Saharahui y el programa vacaciones en Paz. Sería muy positivo tener un encuentro con una asociación que mantiene un vínculo solidario con un pueblo colonizado y apoya en su autodeterminación. Desde un ejemplo del propio país.

Fuente: Elaboración propia.

3. Conclusiones

Para concluir este TFM, retomaremos los objetivos que nos propusimos a la hora de enfrentarlo. Nos marcamos la meta de diseñar una situación de aprendizaje de los procesos de descolonización del S.XX, mediante el Aprendizaje Cooperativo en 4 de ESO en el contexto de una programación anual. Un desafío que nos ha permitido recorrer el proceso que lleva a cabo un docente a la hora de programar, acercándonos de forma muy realista a esta parte tan decisiva, poco visible y quizás poco presente del desempeño docente.

Es especialmente destacable el planteamiento de una programación a partir de un problema detectado, poniendo en evidencia el poder transformador de la educación y el diseño educativo como parte indispensable del proceso. En ese sentido, también ha sido determinante la selección del Aprendizaje Cooperativo como metodología vehicular de la programación, buscando la coherencia entre los planteamientos teóricos iniciales de la justificación del trabajo y los objetivos a conseguir.

La búsqueda bibliográfica y la lectura han sido una parte fundamental del proceso. Nos ha facilitado explorar las potencialidades y limitaciones de nuestras hipótesis iniciales sobre la capacidad de la enseñanza de la historia y el AC para desarrollar un análisis crítico del presente y la puesta en práctica de valores democráticos en el alumnado. Una vez finalizado nuestro trabajo podemos concluir que esta investigación refuerza nuestras hipótesis iniciales y nos anima a poner en práctica las actividades diseñadas en esta programación, así como continuar con el desarrollo del resto de situaciones de aprendizaje que engloba.

La puesta en relación de los elementos del currículum ha contribuido al manejo de la legislación educativa y su concreción en distintos niveles hasta una SA. Así como la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje y la evaluación.

Por último, hemos realizado una autoevaluación crítica de la programación, un ejercicio que posibilita la anticipación de los puntos débiles de nuestra propuesta y trabajar para minimizar su impacto.

Podemos concluir que el diseño de una programación ha sido un ejercicio integral que ha servido para aplicar de manera compleja todos los aprendizajes del máster, al tiempo que promueve la reflexión y la proyección de la futura práctica docente.

1. Limitaciones y prospectiva

No podemos terminar sin reflexionar sobre las limitaciones y oportunidades de futuro de esta propuesta de intervención. La bibliografía consultada es entusiasta a la hora de señalar las virtudes del AC como una metodología que promueve la motivación intrínseca, las conductas prosociales, la capacidad cognitiva, la salud mental, etc. Pero también hemos encontrado autores que, sin cuestionar estas ventajas, demuestran que existe poca evidencia empírica con respecto a algunas de ellas.

Esto no resta beneficios al AC, sino que pone en relevancia dos certezas. La primera es que el AC se lleva poco a la práctica y que cuando se hace se hace de forma puntual y no como una metodología vehicular del currículum. La segunda certeza nos lleva a la conclusión de que hay poca investigación empírica. Si bien el AC sigue siendo un campo interesante para la investigación, existe mucha revisión teórica, pero adolecemos de estudios empíricos, longitudinales y también de estudios con muestras no normativas. Estos estudios nos permitirían resolver la pregunta "¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión?" (Solís et al. 2022). O saber si el AC despierta la motivación y mejora el comportamiento del alumnado tal y como ponen en cuestión los hallazgos de Tamargo y Rodríguez-Pérez en 2015 en un instituto de Asturias.

Como decimos, en este apartado no cuestionamos los beneficios del AC, sino que venimos a destacar la necesidad de implementar el AC de una manera estratégica y sostenida. Y aquí conectamos con las oportunidades que una programación didáctica como la nuestra nos ofrece.

Creemos que un trabajo de este tipo, que combina la fundamentación teórica académica con una propuesta de intervención práctica es un primer modelo con posibilidades de ser puesto en práctica y replicado.

A lo largo del TFM hemos señalado otras limitaciones, como la dificultad de llevar a cabo una metodología tan compleja y que transforma radicalmente la manera de entender el rol docente, o las resistencias que podemos encontrar en el entorno que obstaculicen su implementación. Pero, las tendencias ideológicas a las que apunta la juventud actual, tal y como nos planteábamos en la introducción de esta propuesta didáctica, evidencian algunas fisuras que podemos empezar a cubrir a través de la enseñanza de la historia con enfoques críticos y una metodología coherente con los valores que queremos promover.

2. Referencias bibliográficas.

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *DUA. Diseño Universal para el aprendizaje*. Edelvives.
- Blasco-Magraner, J. S., Català-Saiz, A., y Marín-Liéban, P. (2023). El aprendizaje cooperativo y la técnica del puzle de Aronson en el aula de música en secundaria. *Praxis*, 18(1), 50–67. <https://doi.org/10.21676/23897856.3909>
- Bordieu, P., Passeron, J.C: (2022). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Clave Intelectual.
- Carrasco Rodríguez, A., Criado López-Picazo, L., Gómez Carrasco, C.J., Guallart Moreno, C., Lázaro Torres, M.L. (2023). *Geografía e Historia*. 4º E.S.O. Oxford University Press.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2024). *Ideología y polarización* (Estudio nº 3480). <https://bit.ly/3Z39tKS>
- Correa-Gurtubay, P y Osses-Sánchez, N.A. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare* 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>
- Díaz Gamboa, A. (2018). TDAH. Cooperar para avanzar. *Publicaciones Didácticas*. 93. 299-313. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/093054>
- Díaz-Zúñiga, F., Santisteban Fernández, A., y González-Monfort, N. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la Historia Reciente Presente y la formación ciudadana. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1- 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60659>
- Durna, F., Sabido-Codina, J., Callarisa, J., y Simsek, A. (2023). Tras la pista del eurocentrismo: Una revisión bibliográfica sobre el eurocentrismo en los manuales de historia de España. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 38, 119–140. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/8700>
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. (2020, julio). *Programación, estrategias de aprendizaje y educación: una ayuda imprescindible. Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (9).

- Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, Javier Fernández-Río (Coords), *Los modelos pedagógicos en educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*, 26-49.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo
- García Pérez, E.M. (2008). *Adaptaciones curriculares metodológicas para escolares con déficit de atención: hiperactivos e inatentos*. COHS.
- García, R., Traver, J.A, y Candela, I. (2019). Aprendizaje cooperativo. Editorial CCS.
<https://edicionesescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Geografía e historia. 4.º Educación Secundaria Obligatoria* (2023). Santillana Educación, S.L.
- Hervada, B., Maneiro, R. y Revesado Carballares, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación*, (26), 261-279. <https://hdl.handle.net/10366/161987>
- Instituto de la Juventud de España (INJUVE). (2024). *Informe Juventud en España 2024. Entre la emergencia y la resiliencia*. (Carles Feixa Pampols, Coord.) <https://bit.ly/3Msp9EA>
- Instituto de la Juventud de España (INJUVE) & Institut de Drets Humans de Catalunya. (2020). *El extremismo de derecha entre la juventud española: situación actual y perspectivas* (A. García Juanatey, Coord.; L. Miranda Leibe, B. Steible, A. Díaz Pagés & N. Sueiro Monje, Investigadoras). <https://bit.ly/4qxqjxY>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2015). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. SM
- Medina Bustamante, S. M., (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *Innova Research Journal*, 6(2), 62-76.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.

- Pages, J. (2022). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (6), 71–89. <https://bit.ly/4ptZE3z>
- Pagès Blanch, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, (7), 67–91. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez Salgado, L. N., Farfán Pimentel, J. F., Delgado Arenas, R., & Baylon Chavagari, R. G. (2021) El aprendizaje cooperativo en la Educación Básica: Una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/345/343>
- Pousa, M., López-Facal, R. (2013). Eurocentric history in Spanish textbooks. *History Education Research Journal*, 12(1), 107–120. <https://bit.ly/3NETfoE>
- Ramos-García, M. A., y Bardales-Encinas, G. D. P. (2024). Desarrollo de habilidades sociales y el método de aprendizaje cooperativo en adolescentes. *Episteme Koinonia*, 7(1), 73-94. <https://bit.ly/4k3ZbEc>
- Rodríguez, M. E. (2023). Ética-práxis educativa: fundamentos freirianos -decoloniales- complejos. *Revista Pedagógica*. 25, 1-22. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7187>
- Sáiz Serrano, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87–101. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634006.pdf>
- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M.A. y Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01-21.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Tamargo, P.M., Rodríguez-Pérez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. 1, 109-114. [0.17979/reipe.2015.0.01.547](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.547)
- VVAA (2023). *Historia 4º ESO. Descubrimos construyendo mundos*. Santillana.

3. Legislación

Junta de Extremadura (2014). Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm 340, de 30 de diciembre de 2020. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Instrucción 2/2015, por la que se concretan determinados aspectos sobre la atención a la diversidad, según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura (DOE) nº 18, 30 de enero de 2015, pp. 1343-1353.

Resolución de 14 de marzo de 2025, de la Dirección General de Personal Docente, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades, para los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, y por la que se convocan procesos para la integración en listas de espera ordinarias y supletorias, y valoración de méritos de integrantes de listas ordinarias de determinados cuerpos (DOE núm. 56, de 21 de marzo de 2025).

Extremadura. Dirección General de Política Educativa. (2006, 27 de junio). Instrucciones por las que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura. Junta de Extremadura. <https://www.sindicatopide.org/Legislacion/2006.06.27-NormasFunto-IES.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. OBJETIVOS DE ETAPA

Objetivos de etapa establecidos por el DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Artículo 6. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

De conformidad con el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permita:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo tanto individual como en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir, con sentido crítico, nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura e historia propias y las de otros, así como el patrimonio artístico y cultural, en especial el de nuestra comunidad.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medioambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

ANEXO 2. CONTENIDOS TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM

Contenidos transversales del currículum establecidos por el DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Artículo 11. Contenidos transversales del currículum.

1. Los contenidos transversales formarán parte de los procesos generales de aprendizaje del alumnado. Para su adecuado tratamiento didáctico, los centros promoverán prácticas educativas que beneficien la construcción y consolidación de la madurez personal y social del alumnado.
2. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales.
3. Los centros educativos incorporarán al currículum de una forma transversal los contenidos relacionados con los siguientes temas:
 - a) Los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención activa de la violencia de género; la prevención de la violencia contra personas con discapacidad, promoviendo su inserción social, y los valores inherentes al principio de igualdad de trato, respeto y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal, social o cultural, evitando comportamientos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.
 - b) La prevención y lucha contra el acoso escolar, entendido como forma de violencia entre iguales que se manifiesta en el ámbito de la escuela y su entorno, incluidas las prácticas de ciberacoso.
 - c) La prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como la promoción de los valores que sustentan la

libertad, la justicia, la igualdad, la pluralidad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a hombres y mujeres por igual, el respeto a las personas con discapacidad, el respeto al Estado de derecho y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

d) La educación para el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la protección medioambiental y los peligros del cambio climático.

e) El desarrollo del espíritu emprendedor; la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y el fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como la promoción de la ética empresarial y la responsabilidad social corporativa; el fomento de los derechos del trabajador y del respeto al mismo; la participación del alumnado en actividades que le permitan afianzar el emprendimiento desde aptitudes y actitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la solidaridad, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

f) El fomento de actitudes de compromiso social, para lo cual se impulsará el desarrollo de asociaciones escolares en el propio centro y la participación del alumnado en asociaciones juveniles de su entorno.

g) La educación para la salud, tanto física como psicológica. Para ello, se fomentarán hábitos saludables y la prevención de prácticas insalubres o nocivas, con especial atención al consumo de sustancias adictivas y a las adicciones tecnológicas.

4. La Consejería competente en materia de educación adoptará medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil, promoviendo la práctica diaria de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

ANEXO 3. HOJA DE OBSERVACIÓN

Anexo 3: Ficha de observación.

Esta ficha ha sido extraída del material ofrecido por Santiago Marín en su curso “Aprendizaje Cooperativo”. Impartido en Alburquerque (Badajoz) en 2015.

FICHA DE OBSERVACIÓN												
EQUIPOS COOPERATIVOS												
INTERACCIONES	1		2		3		4		5		6	
Escucha atentamente las explicaciones del profesor-a.												
Pregunta cuando no entiende algo o quiere que le aclaren algo.												
Organiza bien su tiempo y su trabajo, hace las cosas ordenadamente.												
Ayuda a los componentes de su grupo cuando no entiende algo.												
Participa activamente en su grupo y escucha con atención a los demás.												
Defiende sus propias ideas, sin alterarse, aceptando la decisión final del grupo.												
Se asegura de que todos los componentes del grupo comprenden el tema y las cuestiones antes de seguir adelante.												
CLAVES: S: Siempre CS: Casi Siempre CN: Casi Nunca N: Nunca												

Notas:

ANEXO 4: HOJA DE PRESENTACIÓN DE LA SA.

S.A. 7 “DE AQUELLOS POLVOS, ESTOS LODOS”. DE LA DESCOLONIZACIÓN AL NEOCOLONIALISMO.
--

A) Conceptos que vamos a aprender:

1. Causas de los procesos de descolonización.
2. Cronología y Espacios.
 - 2.1. Descolonización en Asia. La India.
 - 2.2. Descolonización en Asia. El sudeste asiático.
 - 2.3. Descolonización en el Norte de África.
 - 2.4. Descolonización en el África Subsahariana.
 - 2.5. Descolonización en Oriente Medio.
3. Conflictos actuales.
4. Tercer Mundo, subdesarrollo y neocolonialismo.

B) Actividades que vamos a realizar:

CLASE 1. Apuntes colaborativos sobre los procesos de descolonización.

Los apuntes los tomará cada persona en su cuaderno, siguiendo cualquiera de los métodos que hemos aprendido desde el inicio del curso.

CLASES (2-6) Técnica Puzle: Informe “La descolonización en ...”.

El informe será colectivo y se presentará en un formato que puede ser digital, analógico o mixto. A partir del material de “Las cajas de investigación” y otros materiales de ampliación que están disponibles en internet.

Cada grupo deberá realizar un informe que refleje los procesos de colonización en el mundo. El informe deberá contener por cada uno de los territorios:

- Contexto del territorio previo a la descolonización.
- Explicación de lo que sucedió con los principales acontecimientos y causas (teniendo en cuenta el pensamiento del momento).
- Presentación de una persona relevante en el proceso de descolonización.
- Mapas de distintos años.
- Imágenes y fragmentos de textos (fuentes primarias).
- Contexto actual del territorio.

Los informes por territorio (grupo de expertos) deberán estar terminados el día

Los informes finales de cada grupo se entregarán a la profesora el día

CLASE 7: En qué se parecen, de la descolonización al neocolonialismo.

Esta clase nos servirá para repasar contenidos y conocer lo que ocurrió después de la descolonización.

- Elaboraremos colectivamente una lista de similitudes y diferencias de los procesos.

- Veremos lo que ocurrió después de la descolonización. Surgimiento del Tercer Mundo, el subdesarrollo y el neocolonialismo. Se tomará apuntes y se elaborará un mapa conceptual de forma individual en el cuaderno personal.

CLASE 8 Y 9: Haremos una **prueba final individual** en la que se evaluarán los conocimientos adquiridos a partir de todas las actividades anteriores. Será necesario pues, el estudio de los informes y otros materiales generados en clase y disponibles en Classroom. Recuerda que siempre puedes utilizar el libro de texto como referencia.

C. EVALUACIÓN Y CALIFICACIONES DE LA SA.

1. El informe presentado por cada grupo puzzle se calificará sobre 10 en base a rúbrica que se entregará con la caja de investigación. A cada miembro del grupo se le asignará la calificación obtenida en el informe.
2. Se realizará una prueba individual de los conocimientos sobre el tema. Se puntuará sobre 10.

Fecha de la prueba:

3. Se hará una media entre la nota del informe y de la prueba. Que supondrá el 70% de la nota de la SA.
4. El 30% restante se calificará a través de la autoevaluación de la cooperación, el trabajo individual en el cuaderno (apuntes y recogida de información, mapa conceptual, actividades de ampliación...) y los resultados de la observación de la profesora.

¿QUÉ TE PARECE? Expresa en la siguiente tabla tus expectativas y temores con respecto a la SA. Al final, veremos si se han cumplido o no.

EXPECTATIVAS	TEMORES

ANEXO 5: CAJA DE INVESTIGACIÓN.

En este anexo, a modo de ejemplo, presentamos el contenido de una de las cajas. El resto de las cajas contendrán material similar. Cuando hablamos de cajas lo hacemos en sentido literal, queremos que el material

sea analógico y manipulable. Se ofrecerá de forma complementaria acceso a material digital a través de un repositorio de enlaces recomendados y por supuesto a la herramienta Geacon.

LA DESCOLONIZACIÓN EN ASIA: LA INDIA.

- Texto de introducción a la descolonización en la India chrome-extension: Fuente: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://profesoremilio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/tema-10-descolonizacic3b3n-y-tercer-mundo.pdf>

La independencia de la India

Como sabemos, Gran Bretaña era el imperio más poderoso; y la India, su colonia más importante.

Desde el periodo de entreguerras, existía el Partido del Congreso, que reunía a sectores más conservadores y a otros más progresistas, y que tenía como objetivo la independencia de la India. Bajo el liderazgo de Pandit Nerhu y, sobre todo de Mahatma Gandhi, el partido creció mucho, sobre todo por la incorporación de los campesinos y de las clases populares urbanas.

Gandhi tenía el convencimiento de que la mejor forma de luchar contra los ingleses era a través de la no-violencia y de la desobediencia civil. Consistía en movilizar a las masas hindúes en un movimiento de resistencia y enfrentamiento con el Imperio. En 1942, el Partido del Congreso fue ilegalizado y sus militantes, perseguidos (60.000 detenidos, 1.000 muertos y 2.000 heridos).

Por su parte, la minoría islámica había creado la Liga Musulmana, liderada por Muhammad Ali Jinnah, que aspiraba también a la creación de un estado propio. En 1945, la llegada al poder en Gran Bretaña del laborista Clement Attlee facilitó las negociaciones y fijó 1948 como fecha para abandonar la colonia. Liga Musulmana, Partido del Congreso y representantes británicos acordaron un proceso que fue finalmente aprobado por el Parlamento.

En agosto de 1947, la colonia británica accedió a la independencia pero dividida en dos estados:

- La Unión India, de mayoría hindú.
- Pakistán, de mayoría musulmana.

CONTENIDO DE AMPLIACIÓN: CÓMO NACIERON LA INDIA Y PAKISTÁN

Durante el proceso de independencia de la India, un nuevo conflicto se unió a la insurrección contra el Imperio Británico. 3En los territorios de la colonia británica, coexistían dos grupos culturales y religiosos:

- Los hindúes, mayoritarios.
- Los musulmanes, cuyos líderes tenían claro que no quería coexistir en el mismo estado con los hindúes porque temían que estos le quitaran protagonismo.

Gandhi y el Partido del Congreso eran partidarios de un solo estado, pero en las negociaciones con los británicos se impuso la partición en dos:

- La Unión India, con los territorios donde los hindúes eran mayoría
- Pakistán, dividido en dos zonas: Oriental, al este de India. Pakistán Occidental, al oeste de India.

Pero la división fue traumática y causó enormes costes para la población:

- La guerra civil entre musulmanes e hindúes causó más de 500.000 muertos.
- Más 17.000.000 de personas tuvieron que desplazarse, quizás en el que haya sido el mayor éxodo de la historia (el temor a represalias llevó a la población musulmana de India hacia Pakistán y a la hindú de Pakistán, hacia la India).

Por otra parte, entre las dos zonas de Pakistán había más de 2.000 km. de distancia, y la zona oriental estaba poblada por bengalíes de religión musulmana. Una larga guerra de secesión daría lugar al nacimiento de un nuevo estado, Bangladesh (1971). No podemos dejar de señalar, para completar el panorama, la situación de Cachemira, una región de la India poblada por musulmanes. Todavía hoy sigue siendo un foco de tensión entre India y Pakistán.

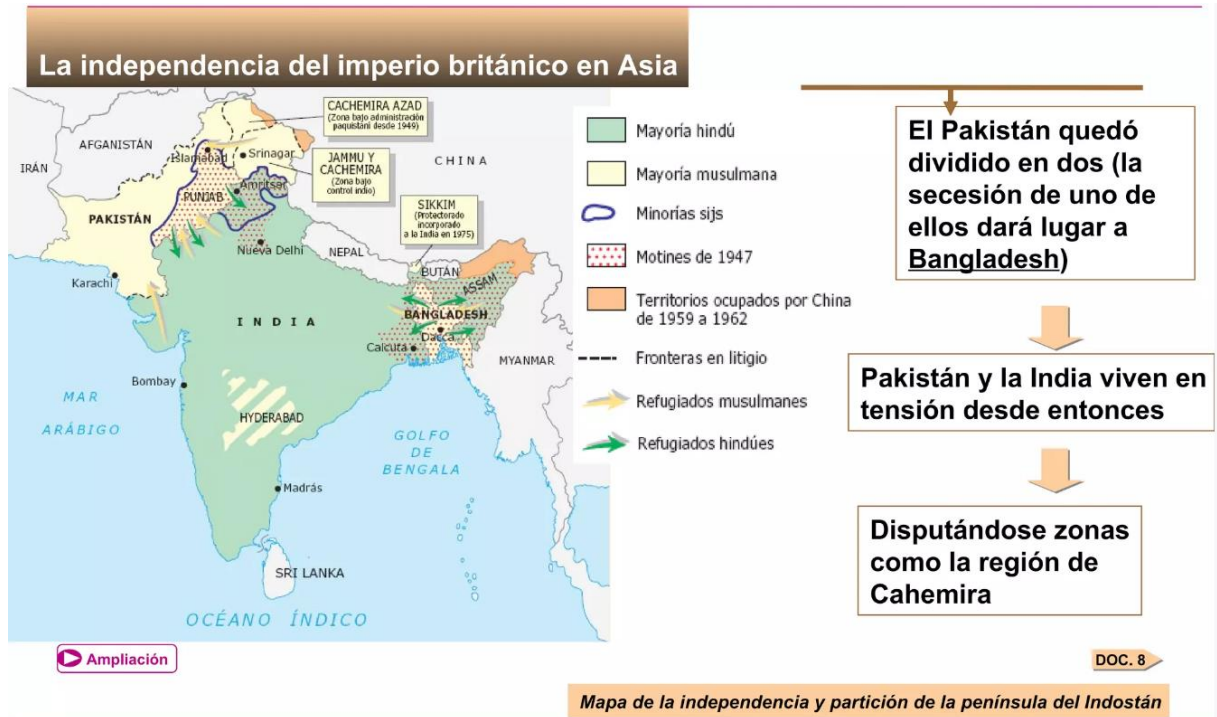
MAPAS



Fuente: <https://es.slideshare.net/slideshow/la-descolonizacin-la-india-y-sudfrica/62610857#9>

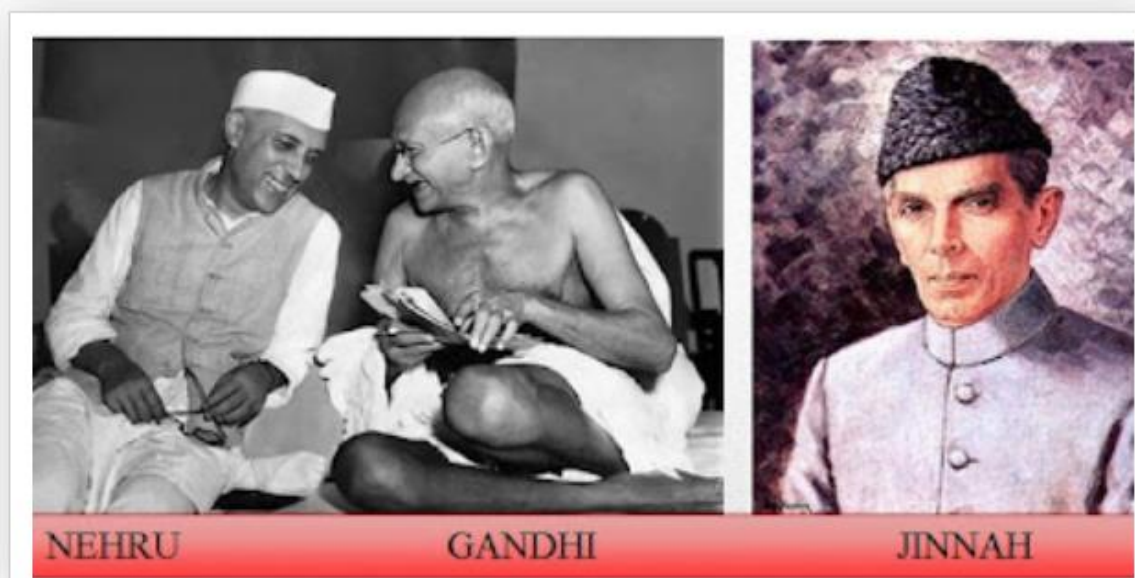


La partición de la India Británica dio lugar a dos nuevos países: la Unión India y Pakistán.



Geografía e historia. 4.º Educación Secundaria Obligatoria (2023). Santillana Educación, S.L.

PERSONAJES RELEVANTES



Nehru y Gandhi dirigieron el partido del congreso de base hindú, Alí Jinnah dirigió la Liga Musulmana.

Foto procedente del blog del profesor Pedro Oña.
<https://blogdelaclasedehistoria.blogspot.com/2011/06/la-descolonizacion-de-la-india.html>

La Historia de los Partidos nacionalistas indios:

Desde el principio se van a dar dos movimientos nacionalistas irreconciliables, unido cada uno a una religión distinta, por un lado se va a fundar en 1885 el Partido del Congreso (engloba a los indios de religión hindú) y por otro la Liga Musulmana, creada en 1906 y que agrupa a los musulmanes de la India.

Como vemos, desde el principio encontramos una división entre los dos movimientos, su antagonismo va a ser creciente, y los enfrentamientos entre ambos también. Los dos movimientos tienen en común el apoyo de las clases medias, que son movimientos principalmente urbanos y que están presididos por líderes educados en Gran Bretaña (Gandhi, Nehru...).

El Congreso Nacional Indio o Partido del Congreso inició su andadura política en 1885 con un tono muy moderado, al principio solicitaba reformas sociales y el acceso de los nativos a la administración de la colonia. A principios del siglo XX piden ya una amplia autonomía, y en la década de los veinte, abiertamente la independencia. Desde el año 1923 estará presidido por Mahatma Gandhi que pondrá en práctica su método de resistencia pasiva y de no violencia que le llevará a la cárcel.

Fuente: Instituto Histórico Bachiller Sabuco. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sabuco.com/historia/Descolonizacion1.pdf](https://www.sabuco.com/historia/Descolonizacion1.pdf)

DISCURSO

Mahatma Gandhi "El arma de la No-Violencia" Fragmentos del discurso pronunciado el 7 de Agosto de 1942 en el Congreso Indio en plena Segunda Guerra Mundial

Hay gente que tiene odio en sus corazones hacia los británicos. Yo he oído a gente decir que estaban disgustados con ellos. La mente de la gente común no diferencia entre un británico y la forma imperialista de su gobierno. Para ellos ambos son lo mismo. Hay gente a la que no le importa la llegada de los japoneses. Para ellos, quizá, significaría un cambio de amos (...).

Pero podemos mostrar nuestra firmeza y valor solamente cuando esta sea nuestra propia lucha. Entonces cada niño será un valiente. Lograremos nuestra libertad luchando. No caerá del cielo (...).

Yo sé muy bien que los británicos nos tendrán que dar nuestra libertad cuando hayamos hecho suficientes sacrificios y probado nuestra fuerza. Debemos remover el odio a los británicos de nuestros corazones. Al menos, en mi corazón no hay tal odio.

Mi amistad demanda que yo debo ponerlos al tanto de sus equivocaciones. Como yo no estoy en la posición en que ellos se encuentran, yo estoy en condiciones de señalarles sus equivocaciones. Yo sé que ellos están al borde del abismo, y que están casi por caer en él. Sin embargo, aún si ellos quieren cortarme las manos, mi amistad demanda que yo debo tratar de empujarlos lejos de tal abismo. Esta es mi pretensión, ante la cual mucha gente puede reír, pero no me importa, yo digo que esta es la verdad.

Puede ser que, en un momento de enojo, ellos puedan hacer cosas que puedan provocarlos. Sin embargo, ustedes no deben recurrir a la violencia; eso pondría a la no-violencia en la deshonra.

La no-violencia es un arma incomparable, que puede ayudar a todos. Yo sé que no hemos hecho mucho por el camino de la no-violencia y sin embargo, si tales cambios sobrevienen, asumiré que es el resultado de nuestro trabajo durante los últimos veintidós años y que Dios nos ha ayudado a alcanzarlo. Cuando yo levanté el lema "Dejen India" el pueblo de la India, que estaba entonces abatido, sintió que yo había puesto ante él una cosa nueva. Si ustedes quieren la libertad verdadera, habrán de unirse, y tal unión creará verdadera democracia – igual a la que no hace mucho fue intentada o presenciada.

IMÁGENES



Fuente: https://alchetron.com/Swadeshi-movement#google_vignette

El movimiento Swadeshi, parte del movimiento independentista indio y del nacionalismo indio en desarrollo, fue una estrategia económica destinada a expulsar al Imperio Británico del poder y mejorar las condiciones económicas de la India siguiendo los principios del swadeshi (autosuficiencia; svadēśī), que tuvo cierto éxito. Las estrategias del movimiento Swadeshi consistían en boicotear los productos británicos y reactivar los productos y procesos de producción nacionales. Fue introducido principalmente por Gandhi.

GLOSARIO

Descolonización: Proceso histórico por el cual las colonias consiguen su independencia política respecto a los países europeos colonizadores.

Nacionalismo: Movimiento político que defiende que cada pueblo tenga su propio Estado independiente.

Capitalismo: Sistema económico basado en la propiedad privada y búsqueda del beneficio económico.

Autodeterminación: Derecho reconocido internacionalmente por el que un pueblo puede decidir libremente sobre su futuro político.

OTROS CONTENIDOS

Cómic: Sacco, J. (2025) *El disturbio eterno*. Penguin Random House.

Vídeo recomendado (Biografía de Ghandi de 10 minutos): <https://www.youtube.com/watch?v=fbRrRk4pZH8>

Vídeo recomendado si quieres saber más (sólo son 20 minutos).
<https://www.3milhistorias.com/documentales-y-pel%C3%ADculas/gandhi>

Película si quieres saber mucho más: Ghandi. De Richard Attenborough.

Enlace a GeaCron: <https://geacron.com/home-es/?lang=es>

Para que podáis hacer mapas en distintos momentos de la historia para contextualizar vuestro informe.

ANEXO 6: LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PARTICIPACIÓN PERSONAL

Nombre:

LISTA DE COTEJO DE MI PARTICIPACIÓN PERSONAL	SI/NO
He escuchado con atención las explicaciones de la profesora.	
Me he organizado bien el tiempo y el trabajo. Haciendo las cosas de manera ordenada.	
He ayudado a componentes del equipo cuando no entendían algo.	
He pedido ayuda a componentes del equipo cuando no entendía algo.	
He escuchado con atención las aportaciones de cada miembro.	
He defendido mis propias ideas sin alterarme frente al equipo.	
Me he asegurado de que todos los miembros del equipo comprendían la resolución de las actividades y tareas antes de llevarlas adelante.	
He trabajado diariamente llevando el cuaderno de clase al día y haciendo los ejercicios y actividades correspondientes.	
He cumplido los compromisos adquiridos.	
He mejorado el rendimiento en la asignatura respecto a SA anteriores.	

Comentarios:

Necesidades y ofrecimientos:

(Fuente: Elaboración propia a partir de materiales del profesor Santiago Marín, no publicados).

ANEXO 7: RÚBRICA INFORME EVALUACIÓN

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL INFORME					
CRITERIOS	Insuficiente 0 – 4,9	Suficiente 5 – 5,9	Bien 6 – 6,9	Notable 7 – 8,9	Sobresaliente 9 – 10
CRITERIO 1.1 <i>Buscar, seleccionar, organizar y presentar información histórica y geográfica usando fuentes fiables y distintos formatos. Contexto previo · Acontecimientos y causas · Mapas · Imágenes y textos (fuentes primarias)</i>	Informe incompleto o desordenado. La información es incorrecta o muy superficial. No se incluyen mapas adecuados ni fuentes primarias, o se usan sin explicación.	Incluye los apartados básicos del informe con información correcta pero poco desarrollada. Los mapas, imágenes o textos aparecen sin apenas análisis o relación con el proceso histórico.	Presenta la información de forma clara y organizada. Describe el contexto previo y los acontecimientos principales. Incluye mapas de distintos años y fuentes primarias con una explicación sencilla.	Informe organizado de manera coherente y bien estructurada. Explica con claridad el contexto, las causas y el desarrollo del proceso de descolonización. Analiza mapas y fuentes primarias relacionándolos con el contenido histórico.	Informe completo, riguroso y bien presentado. Selecciona información relevante y la integra correctamente. Analiza con profundidad mapas, imágenes y textos, demostrando dominio de las técnicas de trabajo histórico.
CRITERIO 2.2 <i>Explicar procesos históricos y elaborar juicios propios con pensamiento crítico y contextualización histórica. Aspectos evaluados Causas · Principales acontecimientos · Pensamiento de la época · Contexto actual del territorio.</i>	Se limita a enumerar hechos sin explicación ni contextualización. No relaciona el proceso de descolonización con su contexto histórico ni con la actualidad.	Explica de forma básica los acontecimientos y causas, con escasa relación entre ellos y poca referencia al pensamiento del momento.	Explica correctamente el desarrollo del proceso de descolonización y menciona el pensamiento de la época. Relaciona de forma sencilla el pasado con la situación actual del territorio.	Analiza las causas y acontecimientos teniendo en cuenta el contexto histórico y las ideas del momento. Establece relaciones claras entre el proceso de descolonización y la realidad actual.	Elabora explicaciones profundas y bien argumentadas, integrando causas, pensamiento histórico y consecuencias actuales desde una perspectiva global y crítica.
CRITERIO 9.2 <i>Valorar los conflictos históricos, los derechos humanos y la convivencia desde una perspectiva de ciudadanía global. Aspectos evaluados Protagonistas · Conflictos derivados · Situación actual · Valores democráticos y derechos humanos.</i>	No explica correctamente el papel de los protagonistas o lo hace de forma confusa. No reconoce conflictos ni problemas de convivencia.	Presenta de forma básica a las personas relevantes y menciona algunos conflictos o problemas derivados del proceso de descolonización.	Explica adecuadamente a los protagonistas y su papel en la descolonización. Reconoce conflictos y problemas de derechos humanos asociados al proceso.	Analiza el papel de las personas relevantes y los conflictos derivados del proceso, valorando la importancia de la paz, la convivencia y los derechos humanos.	Realiza una valoración crítica y comprometida del proceso de descolonización, destacando el papel de figuras históricas, los retos actuales y la importancia de una ciudadanía global responsable.

ANEXO 8: AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO.

AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL Y EN EQUIPO

Recuerda responder con sinceridad. Es muy importante porque esta evaluación es para aprender y además,

repercutirá en la calificación de la SA.

CLAVE I: insuficiente. 0-4,9 S:Suficiente. 5-5,9 B: Bien. 6-6,9 N:Notable. 7-8,9 SB: Sobresaliente.9-10	Nombre 1	Nombre 2	Nombre 3	Nombre 4	Nombre 5
He escuchado con atención las explicaciones de la profesora.					
Me he organizado bien el tiempo y el trabajo. Haciendo las cosas de manera ordenada.					
He ayudado a componentes del equipo cuando no entendían algo.					
He pedido ayuda a componentes del equipo cuando no entendía algo.					
He escuchado con atención las aportaciones de cada miembro.					
He defendido mis propias ideas sin alterarme frente al equipo.					
Me he asegurado de que todos los miembros del equipo comprendían la resolución de las actividades y tareas antes de llevarlas adelante.					
He trabajado diariamente llevando el cuaderno de clase al día y haciendo los ejercicios y actividades correspondientes.					
He cumplido los compromisos adquiridos.					
He mejorado el rendimiento en la asignatura respecto a SA anteriores.					
En base a las reflexiones anteriores, creo que merezco la siguiente calificación:					

CLAVES	S: Siempre CS: Casi Siempre CN: Casi Nunca N: Nunca
Hemos escuchado con atención las explicaciones de la profesora.	
Nos hemos organizado bien el tiempo y el trabajo. Haciendo las cosas de manera ordenada.	
Nos hemos ayudado mutuamente cuando no entendíamos algo.	
Todos hemos participado activamente y escuchado con atención las aportaciones de cada persona.	
Hemos alcanzado soluciones de equipo para todas las cuestiones y actividades.	
Nos hemos asegurado de que todos los componentes del equipo comprendían el tema y sus ejercicios.	
Nos hemos asegurado de que todos los componentes del equipo comprendían la resolución de las actividades y cuestiones antes de seguir adelante.	
Hemos trabajado diariamente llevando el cuaderno de clase al día y haciendo los ejercicios y actividades correspondientes.	
Hemos cumplido los compromisos grupales adquiridos.	
Ha ido mejorando nuestro rendimiento escolar en Historia.	
En base a las reflexiones anteriores, creemos que merecemos la siguiente calificación. I: insuficiente. 0-4,9 S:Suficiente. 5-5,9 B: Bien. 6-6,9 N:Notable. 7-8,9 SB: Sobresaliente.9-10	

(Fuente: Elaboración propia a partir de materiales del profesor Santiago Marín)

ANEXO 9: PRUEBA Y RÚBRICA DE LA PRUEBA.

Nombre y apellidos:

Curso:

Fecha:

1. **Explica las causas de la descolonización.**
2. **Analiza y comenta los siguientes mapas. ¿Qué proceso ilustran?**



3. **Realiza un breve comentario sobre el siguiente texto y después explica el fenómeno histórico del que trata.**

El neocolonialismo actual representa al imperialismo en su etapa final, quizá la más peligrosa [...]. La esencia del neocolonialismo es que el Estado que le está sujeto es, en teoría, independiente y tiene todas las galas externas de soberanía internacional. Pero, en realidad, su sistema económico y, con ello, su política, son dirigidos desde fuera [...]. El resultado es que el capital extranjero se utiliza para la explotación más que para el desarrollo de las partes menos desarrolladas del mundo. La inversión, bajo el neocolonialismo, aumenta mucho más de lo que disminuye la distancia entre países ricos y países pobres del mundo.

Kwame N'Krumah

Neocolonialismo: la última etapa del imperialismo (1966)

PREGUNTA DE AMPLIACIÓN: A partir de esta imagen explica qué fue el *apartheid*, detallan las leyes que se impusieron, nombra protagonistas y cuenta cómo finalizó.



RÚBRICA DE LA PRUEBA

CRITERIOS	Insuficiente 0 – 4,9	Suficiente 5 – 5,9	Bien 6 – 6,9	Notable 7 – 8,9	Sobresaliente 9 – 10
PREGUNTA 1. Causas de la descolonización Criterios evaluados: 1.1 - 2.2	No identifica las causas de la descolonización o presenta errores importantes. La respuesta es muy incompleta o desordenada.	Identifica algunas causas básicas (económicas, políticas o sociales), pero de forma poco desarrollada y sin relación entre ellas.	Explica de manera clara varias causas de la descolonización, diferenciando factores internos y externos, aunque con escasa profundidad.	Analiza correctamente las principales causas de la descolonización, estableciendo relaciones causa-consecuencia y contextualizándolas históricamente.	Explica de forma completa y estructurada las causas de la descolonización, relacionándolas con el contexto internacional del siglo XX y demostrando pensamiento crítico.
PREGUNTA 2: Comentario de los mapas sobre la descolonización de Oriente Medio y la creación del Estado de Israel Criterio evaluado: 1.1	No interpreta los mapas o lo hace de forma incorrecta. No identifica cambios territoriales ni procesos históricos.	Reconoce algunos elementos básicos de los mapas (territorios, fechas), pero sin explicar el proceso histórico que representan.	Describe correctamente los cambios territoriales reflejados en los mapas y los relaciona de forma sencilla con la descolonización.	Interpreta adecuadamente los mapas explicando el proceso de descolonización en Oriente Medio y la creación del Estado de Israel.	Analiza con profundidad los mapas, relacionando los cambios territoriales con el conflicto árabe-israelí y el contexto geopolítico posterior a la Segunda Guerra Mundial.
PREGUNTA 3: Comentario de discurso. 1.1, 2.2 y 9.2	No explica los fundamentos geoestratégicos y no maneja conceptos.	Define de forma básica algunos de los fundamentos geoestratégicos del S.XX y con escasa contextualización del tiempo histórico, y con escaso manejo de conceptos.	Identifica correctamente algunos de los fundamentos geoestratégicos del S.XX y contextualizando el tiempo histórico, manejando algunos conceptos clave.	Analiza el texto identificando fundamentos geoestratégicos del S.XX y contextualizando el tiempo histórico, manejando algunos conceptos clave.	Analiza el texto con profundidad, identificando fundamentos geoestratégicos del S.XX y contextualizando el tiempo histórico, manejando conceptos clave (capitalismo, imperialismo, nuevas subordinaciones económicas y culturales etc)
PREGUNTA 4: El apartheid: qué fue, leyes y protagonistas. Criterios evaluados: 1.1, 2.2 y 9.2	No explica qué fue el apartheid o presenta errores graves. No menciona leyes ni protagonistas relevantes.	Define de forma básica el apartheid y menciona algún elemento clave, pero sin desarrollo ni análisis.	Explica correctamente el sistema del apartheid, citando algunas leyes y protagonistas principales.	Analiza el apartheid como un sistema de discriminación racial, explicando sus leyes, protagonistas y consecuencias sociales.	Realiza un análisis profundo y crítico del apartheid,, valorando la vulneración de derechos humanos y la importancia de la lucha por la igualdad y la convivencia democrática.

