

## MECANISMOS MOTIVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

### Un modelo de aplicación con alumnos de E.S.O.

Joaquín García Andrés.  
UNED. Centro Asociado de Burgos.  
I.E.S. Comuneros de Castilla.  
[jgarcia96@guindo.pntic.mec.es](mailto:jgarcia96@guindo.pntic.mec.es)

#### RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende mejorar el conocimiento de las motivaciones de los estudiantes de enseñanza secundaria en relación con el aprendizaje de la Historia. Con ello se aspira a profundizar, ampliar y matizar algunos de los paradigmas motivadores pre-existentes, así como mejorar la comprensión de esta realidad educativa junto con la del proceso de aprendizaje en sí, al vincular expresamente el fenómeno de la desmotivación con el esfuerzo que representa la misma actividad académica.

La experimentación de un amplio conjunto de materiales didácticos específicamente diseñados para esta investigación, ha proporcionado unos resultados que, si bien no resuelven satisfactoriamente todas las situaciones identificadas, al menos aportan unas orientaciones reveladoras acerca de las necesidades, las limitaciones y las posibilidades reales que existen de cara a estimular la implicación de los alumnos hacia el aprendizaje de la Historia, contribuyendo así a reducir los umbrales en los que se sitúa el fracaso escolar.

Palabras clave: *Didáctica de la historia, motivación, esfuerzo, aprendizaje, fracaso escolar.*

#### ABSTRACT

The aim of this research is to improve our knowledge about the students' motivation on learning the subject of History in the Secondary Compulsory Education. Moreover, this work also intends to deepen, expand and qualify some of the pre-existing models of motivation which are being used nowadays, with the hope of helping teachers to understand the present educative situation and with the aspiration of improving the student's learning process by means of linking the phenomenon of demotivation to the effort that the learning activities take.

A wide range of didactic materials, all of them specifically designed for this research, have been tried out. Although the results do not solve all the identified situations in a satisfactory way, they provide revealing aspects about the necessities, limitations and the real possibilities that teachers face when they encourage students to learn History, contributing to reduce the levels of school failure.

Key words: *The teaching of History, motivation, effort, learning, school failure.*

#### JUSTIFICACIÓN.

A pesar de las recientes y sucesivas reformas del sistema educativo, la motivación sigue siendo una de sus “asignaturas pendientes”, hasta tal punto que bien puede decirse que la desmotivación constituye el verdadero “caballo de batalla” de la enseñanza, un caballo que se resiste a ser domesticado a pesar del tiempo transcurrido y la experiencia acumulada desde que ya en el origen mismo de la civilización los sumerios evidenciaran su existencia y su trascendencia.

En consecuencia, afrontar el espinoso asunto de la motivación además de constituir una preocupación representa, ante todo, una imperiosa necesidad que no sólo alcanza a los alumnos sino también, y sobre todo, a los profesores. Aspectos tales como el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje o la propia complejidad que representa la enseñanza de la Historia,

vienen a solaparse con la escasa formación pedagógica del profesorado, poco conocedor de buena parte de las teorías motivadoras existentes<sup>1</sup>, las cuales son percibidas en muchos casos de manera poco comprensible, limitadas en su ámbito de actuación o escasamente sistematizadas. Unas dificultades y necesidades a las que la Didáctica de las Ciencias Sociales no acaba de dar una respuesta suficientemente práctica o, al menos, vinculada a la realidad cotidiana de las aulas (PAGÉS, 1997: 210).

## OBJETIVOS Y ÁMBITO DE ACTUACIÓN.

Con la pretensión de dar satisfacción a algunas de esas necesidades, la realización de este trabajo se concibió con el triple objetivo de:

- Diseñar, experimentar y evaluar propuestas y materiales específicos dentro del ámbito de la enseñanza de la historia con un sesgo marcadamente motivador.
- Identificar en su seno los posibles mecanismos que rigen el fenómeno de la motivación.
- Establecer un marco de actuación sistemático que facilite la aplicación de los referidos mecanismos motivadores del modo más eficaz y sencillo posible.

Habida cuenta de la amplitud de las necesidades existentes, la investigación se centró en un ámbito de actuación muy específico vinculado directamente al triple esfuerzo que la actividad académica representa para los alumnos: el de prestar atención a los contenidos, es decir, a los *estudios*, el de mantener esa atención durante el proceso de *estudio* que se lleva a cabo en el aula y, en última instancia, el que supone asimilar los aprendizajes que se le proponen a la hora de *estudiar* fuera del aula.

Tres dimensiones, de las que no siempre se es muy consciente y que superan la tradicional concepción de la “motivación inicial” para dar cabida a la que podríamos denominar “motivación procesual o continua”. Una motivación más necesaria aún si se tiene en cuenta que la concepción de la enseñanza de la que se parte se articula bajo la premisa básica de que las distintas actuaciones que se llevaran a cabo para motivar a los alumnos han de cumplir con el requisito de poner en juego la capacidad de razonamiento de los alumnos, aunque sólo sea por aquello de que

---

<sup>1</sup> Particularmente el denominado paradigma de la motivación basada en *metas* que, entre otros, recogen COVINGTON, M. V. (2000) *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 26-27 y 133-161; ALONSO TAPIA, J. (2002) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI, Santillana, pp. 19-41; McCLELLAND, D. C. (1989) *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea, pp. 244 y ss.; BALL, S. (1988) *La motivación educativa. Actitudes. Interés, Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea, pp. 85-107; ACOSTA CONTRERAS, M. (Coord.) (1998) *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 64 y ss.

*La inteligencia no tiene como finalidad primera conocer, sino dirigir el comportamiento*, (MARINA, 1997: 218), sabedores, eso sí, de que, en general los alumnos se resisten a pensar por sí mismos.

Por lo que respecta a la muestra de trabajo, se seleccionó a alumnos del Programa de Diversificación Curricular, por tratarse de un exponente muy representativo a tenor de su prolongada trayectoria de fracaso y desmotivación. En cuanto a los contenidos de aprendizaje, al objeto de evitar susceptibilidades los mismos se circunscribieron a los que exige el currículo oficial, ajustándose a un nivel de dificultad medio extrapolable al de cualquier grupo “normal”.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Con independencia de lo propicio y lo apropiado de la justificación, los objetivos y el ámbito de actuación de esta investigación, las singulares características y naturaleza del tema, el objeto y los sujetos de la misma<sup>2</sup> introducen un sesgo *cualitativo* que choca con la dimensión eminentemente *cuantitativa* que caracteriza a la metodología científica. Esta circunstancia comporta la inquietante posibilidad de reducir lo que aspira a ser una investigación en toda regla a una mera *acción didáctica* (PRATS, 2001: 132), convirtiendo así a la metodología en un auténtico “nudo gordiano”. Un escollo hasta cierto punto comprensible si, tal como reconocen distintos autores (GONZÁLEZ GALLEGO, 2002; FRIERA, 1995), la Didáctica de las Ciencias Sociales no ha llegado a ser aún una disciplina madura, pese a encontrarse en avanzado estado de maduración.

En efecto, la dimensión cualitativa constituye uno de los puntos débiles de esta investigación y, además, no el único puesto que en sí misma implica la preeminencia de lo *subjetivo* frente a lo *objetivo*, y la preferencia de los *modelos* didácticos en detrimento de los *métodos* propiamente científicos. Pero no es menos cierto que, frente a estas “debilidades”, entre la bibliografía consultada también es posible encontrar un nutrido grupo de obras (PRATS, 1996; GIMENO, 1987) que, desde distintas corrientes, matizan la validez de la metodología naturalista cuando se trata de disciplinas no experimentales, como es el caso, y defienden la solvencia de la dimensión cualitativa destacando una serie de “contrapuntos” fuertes que permiten evidenciar el potencial carácter científico de este tipo de investigaciones.

---

<sup>2</sup> Los alumnos implicados en esta experimentación han sido siete, tres mujeres y cuatro varones, de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, integrantes de 4º de la E.S.O del Programa de Diversificación Curricular durante el curso académico 2003-2004, además de los integrantes de un grupo de control del mismo nivel educativo integrado por 25 estudiantes, a los que hay que sumar la veintena de los alumnos de los grupos prospectivos sobre los

Bajo estos presupuestos y ante la compleja, paradójica y, en todo caso, comprometida situación generada, se optó por lo que algunos autores denominan *sincretismo* o *pluralismo multi-metodológico* (ARNAL et al., 1994), que en un deliberado deseo por aprovechar las virtualidades que representa tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, promovió en último término la integración de los paradigmas inductivo y deductivo, tal como se refleja en la figura 1. Una opción metodológica que se materializó, a su vez, bajo los cánones de la llamada *investigación-acción* (ELLIOTT, 1993), en la medida en que los fundamentos teóricos de la misma se desarrollaron a través de la práctica, y fueron modificándose mediante nuevas y sucesivas acciones en el seno mismo del trabajo con los alumnos en el aula, tal como muestra la siguiente figura:

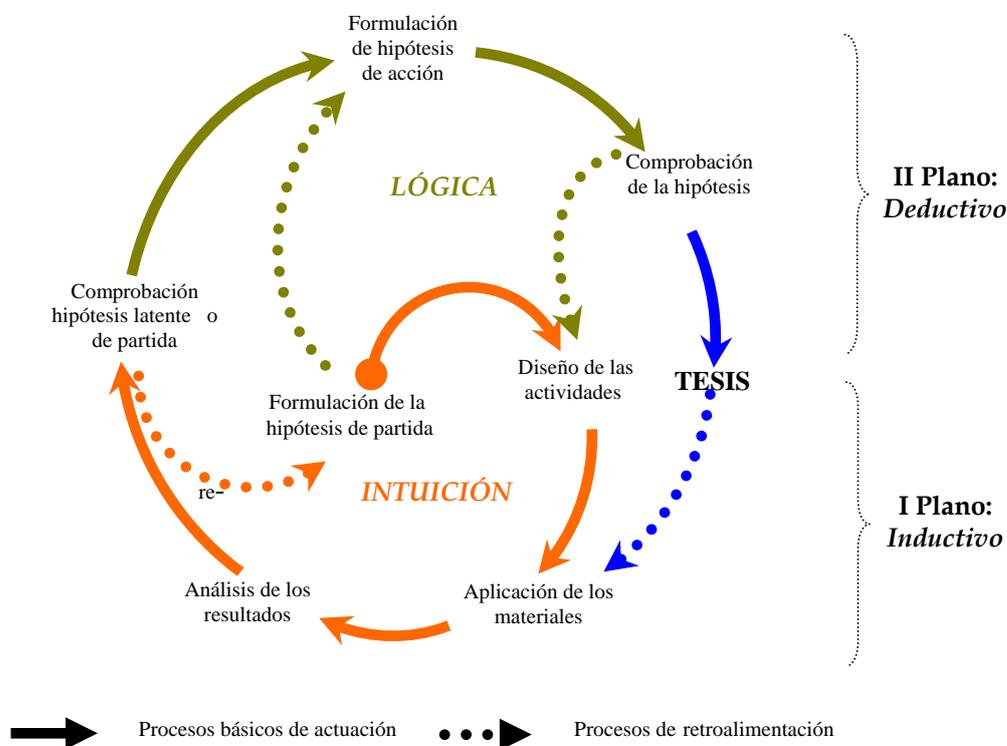


Figura 1

En virtud de este planteamiento, el punto de partida de dichos referentes teóricos lo han constituido básicamente las *hipótesis latentes* que, además de las teorías preexistentes, suscita sobre todo la propia experiencia docente relativa a la motivación. Unas hipótesis conforme a las cuales se diseñaron los materiales didácticos específicos objeto de experimentación, tal como se propone en el primero de los objetivos establecidos. De este modo, y ya desde el inicio de la investigación, se conjugaron la dimensión teórica y la práctica para, sin solución de continuidad,

---

que se llevó a cabo una primera aplicación de los materiales y las estrategias diseñadas, durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003.

afrontar seguidamente la fase esencialmente activa o empírica de la misma, mediante la aplicación de los referidos materiales, lo cual se hizo conforme a los criterios y las variables motivadoras concebidas en la fase precedente.

Esa experimentación durante sucesivas semanas y cursos académicos, eso sí, en condiciones de *repetición no idéntica*, (ANGUERA, 1995) permitió comprobar "in situ" la viabilidad de dichas variables y, además, identificar y verificar la idoneidad de los mecanismos motivadores contemplados a partir de las mismas, en consonancia con el segundo de los objetivos generales. Pero también se consiguió con ello poner las bases para sistematizar dichos mecanismos de cara a su posterior aplicación en contextos diferentes y por personas distintas al propio investigador, como así se hizo de acuerdo con el tercero de los objetivos. A medida que la sistematización fue adquiriendo consistencia se reforzó el protocolo de actuación inicial, lo que retroalimentó la propia metodología de investigación de tal modo que, partiendo de premisas puramente inductivas e intuitivas, se logró establecer un patrón final de actuación motivadora de marcado carácter deductivo.

Como fácilmente puede adivinarse, esta metodología ha experimentado continuos ajustes y reformulaciones a lo largo del proceso investigador, generando un notable cúmulo de reflexiones de las que han surgido -y a las que, en definitiva, cabe atribuir- buena parte de las conclusiones más relevantes de este trabajo. Al teorizar sobre la práctica tales conclusiones constituyen en sí mismas el cuerpo teórico que distingue a toda investigación pero, sobre todo, justifican la naturaleza y la dimensión científica del propio método de investigación<sup>3</sup>, al tiempo que otorgan al docente el papel del *práctico reflexivo* promovido por Shön.

En consecuencia, aun cuando el punto de partida se haya asentado sobre un ámbito tan específico y experiencial como el de la investigación educativa, cabe hablar de la existencia de un conocimiento verdaderamente científico puesto que, tal como propugna la referida *investigación-acción*, se obtienen conclusiones respecto a los objetivos propuestos, se contribuye a la reflexión teórica general y se crean estilos y estrategias metodológicas a nivel didáctico que permiten cambiar la enseñanza desde, por y para la práctica educativa (PRATS, 2001: 136).

Pese a todas estas consideraciones, hay que consignar la ineludible existencia de distintos sesgos, como los de expectativa, reactividad o reciprocidad, así como de limitaciones fruto de la inevitable resistencia del alumno a evaluar de manera abierta las actuaciones del profesor, de la escasa, ambigua e imprecisa información que éste llega a proporcionar, y de su falta de criterio

“profesional” para poder dirimir las variables precisas que explican su motivación o desmotivación.

Al objeto de solventar estos inconvenientes y avalar mejor la metodología empleada, se dispuso de un elenco de *instrumentos de investigación* que, conforme a criterios de validación científica, han sido *intencionales, numerosos y variados* (véase tabla 1), tanto en lo que se refiere a su naturaleza como a su procedencia, lo que de un modo específico y genérico, pero también directo e indirecto, ha permitido evaluar la viabilidad de la metodología motivadora diseñada al efecto, pero también el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido es preciso reseñar el hecho de que los materiales de trabajo concebidos propiamente como instrumento de investigación, al ser al mismo tiempo objeto y sujeto de experimentación adquirieron la consideración paralela de instrumentos de evaluación.

		INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN					
<b>DIRECTOS</b>	<b>INDIRECTOS</b>	<b>GENÉRICOS</b>	Diario aula	Entrevistas	Directas	Diarias	<b>METODOLOGÍA DIDÁCTICA</b>
					Semi-estructuradas	Ocasionales	
				Observación	Implicación	Personal	
					Aportaciones		
				Producciones del alumnos		Orales	
			Escritas				
	<b>ESPECÍFICOS</b>	Pruebas de evaluación académica		Controles			
				Exámenes			
		Cuestionarios de hetero-evaluación		Trimestral			
				Anual			
Juicio crítico de colegas y valoración experimental							
		<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>					

Tabla 1

De entre todos estos instrumentos merece ser destacado el que representa el *Diario de aula* (anexo 2) ya que, además de recoger en sus páginas los resultados de la experimentación y las impresiones de los agentes de la investigación de cara a facilitar su evaluación, a nivel metodológico ha constituido el engranaje que ha permitido dar el salto desde la dimensión inductiva que representan las hipótesis iniciales hasta los planteamientos de índole deductivo que han conformado el patrón de actuación definitivo concebido para lograr la motivación de los alumnos, y del que se da cuenta seguidamente.

<sup>3</sup> Cuando el método científico aborda problemas específicos, el método general, sin perder rigor, se hace flexible, se modifica y se adapta a la naturaleza del fenómeno objeto de estudio. Si estas adaptaciones son suficientemente importantes y generales, adquieren tal entidad que se consideran métodos. *Ibíd.*, p. 19.

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

El establecimiento de la estrategia motivadora sobre la que articular la investigación se centró en primera instancia en intentar clarificar el confuso panorama de la motivación, por cuanto entre las distintas teorías preexistentes no es extraño encontrar un cúmulo de definiciones de toda índole en cuyo seno, y este es el problema, cada uno de los conceptos implicados adquiere una dimensión polivalente o polisémica, hasta el punto de constituir un “totum revolutum” al que, además, hay que agregar las propias intuiciones de los docentes a modo de hipótesis latentes.

De ahí que, como primera aportación singular, se estableció una definición operativa del concepto motivar, asimilado en términos generales como aquél estímulo que permite despertar el *interés* del alumnado, y que desde una perspectiva más operativa se resume sencillamente en *dar motivos*, no tanto para entretener o para lograr que la historia guste, como para comprometer al alumno a afrontar el aludido pero inevitable y necesario esfuerzo que representan los *estudios*, el *estudio* y el *estudiar*.

A su vez, ese despertar interés o dar motivos se vincula directamente con la circunstancia de que lo que se enseñe tenga un valor para la persona, el cual se canaliza de la mano de tres factores motivadores:

- El factor significativo, llamado así por ser en el que descansa el *sentido* del aprendizaje, y que se da cabida a través de la explicitación del valor intrínseco que poseen los contenidos, es decir, los *estudios*, partiendo de la relevancia de los aprendizajes que proporciona la historia.

Ahora bien, mal que nos pese a los profesores de historia, este valor no deja de ser personal, y como tal subjetivo, por lo que no tiene por qué coincidir con los intereses de los alumnos y constituir un estímulo suficiente para lograr la ansiada motivación, como demuestra la experiencia. De ahí la consideración de un segundo factor;

- El factor atractivo, que a modo de *valor añadido* tiene por objeto hacer más estimulantes dichos aprendizajes, en este caso a través del proceso de *estudio*, es decir, no tanto por el *fondo* (el qué aprender) como por la *forma* (el cómo aprender), en la confianza de que mediante estrategias de esta naturaleza se lograra compensar la falta de motivación que la propia materia no logra suscitar necesariamente en los alumnos. Una consideración que en esta misma línea y en última instancia se complementa con un tercer factor;

El factor activo, el cual pretende conferir la necesaria *dimensión personal* que dichos aprendizajes han de tener al objeto de estimular el espinoso escollo que supone el esfuerzo

último que implica el proceso de *estudiar* que los estudiantes han de realizar autónomamente de cara a interiorizar tales aprendizajes.

Tres factores que, a modo de sencillo trípode, establecen las variables macro motivadoras de este trabajo, y que llevados al ámbito de la práctica se concretan en una serie de mecanismos de actuación o variables micro motivadoras (recogidas en la tabla 2) que han permitido aplicar tales factores de un modo operativo y, además, sistemático de cara a su ulterior generalización. Estos mecanismos parten, lógicamente, de las posibilidades motivadoras que directa -pero sólo potencialmente- auspician los propios acontecimientos históricos, mediante una adecuada selección y jerarquización de los no siempre abarcables contenidos curriculares. Ello se hizo en función de su *interés* y su *atractivo intrínseco*, supeditando en torno a estos contenidos los restantes aprendizajes. En este sentido también se consideró básico que los alumnos percibieran de manera reiterada y práctica el *sentido* y la *funcionalidad* que posee aquello que se les invita a estudiar, para así justificar explícitamente su no siempre deseado aprendizaje.

FACTORES MOTIVADORES		MECANISMOS MOTIVADORES						OBJETIVOS OPERATIVOS	
		REFERENTES DIDÁCTICOS		VARIABLES MOTIVADORAS				Con interés personal	
				Genéricas		Específicas (operativas)			
Significativo ES	RELEVANTE	Entidad (justificación formal)	MOTIVACION DIRECTA	Esencia	<i>Explicitar valor</i>	Selección	Características de los contenidos	Interiorizar	
		Trascendencia (justificación social)				Jerarquización			
Atractivo APRENDIZAJES ESTIMULANTES		Curiosidad (atractivo formal)	MOTIVACION DIRECTA	Apariencia	<i>Transmitir relevancia</i>	Actualización de los aprendizajes	Dimensión personal	Interiorizar	
		Comprendividad (atractivo intelectual)				Dramatización			
Activo ES		Participación del alumno (actividad formal)	MOTIVACION INDIRECTA	Autoestima	<i>Despertar el interés</i>	Singularidad	contenido ( <i>fondo</i> )	Captar la atención	Mantener la atención
		Aplicación del razonamiento (actividad intelectual)				Ambientación ( <i>Puesta en escena</i> )	cometido ( <i>forma</i> )		
			MOTIVACION INDIRECTA	Autonomía	<i>Facilitar el aprendizaje</i>	Secuenciación ( <i>Hilo conductor</i> )	Integración de procedimientos	Interiorizar	
						Visualización ( <i>Icónica y gráfica</i> )			
					<i>Implicar al alumnado</i>	Desequilibrio cognitivo			
					<i>Desarrollar capacidades</i>	Proyección confianza ( <i>E. Pigmalión</i> )			
						Integración de técnicas de estudio			
						Planteamiento hipotético	deductivo		
							Inductivo		
		MACRO-MOTIVACIÓN				MICRO-MOTIVACIÓN			Sin interés personal

Tabla 2

A través del factor atractivo, la estrategia motivadora se propuso crear nuevos intereses mediante estímulos formales que, como la singularidad de los aprendizajes o la puesta en escena, despertaran la *curiosidad* de los alumnos, al tiempo que desde un punto de vista intelectual se hizo lo posible para “facilitar” el proceso de aprendizaje. A tal fin se tuvieron en cuenta las premisas del “constructivismo” y del aprendizaje significativo, y a ellos se sumó de manera muy especial el

deseo de hacer *visual* la naturaleza abstracta que caracteriza a buena parte de los conceptos históricos, mediante el concurso de la imagen, los ejemplos y la representación gráfico-esquemática.

Como se puede imaginar, este planteamiento comporta unas implicaciones metodológicas a nivel didáctico que, frente a la opción discursiva o academicista que tradicionalmente ha distinguido, y aún caracteriza, a la enseñanza de la historia, favorecen un *modelo de enseñanza activa*, en consonancia con el tercero de los factores motivadores y conforme a la opción del *aprendizaje por descubrimiento guiado*, promovido por Bruner (1961: 21-32), sin pasar por alto los inconvenientes que comporta<sup>4</sup>. De tal modo que, en esencia, lo que se propone al alumno no es tanto el hecho de descubrir como el de *reconstruir* parte de los aprendizajes, y que lo haga mediante la puesta en juego de sus capacidades cognitivas a través de pequeñas investigaciones y del papel preponderante otorgado a los procedimientos en lugar del que se suele conceder a los conceptos en la enseñanza de la historia (TREPAT, 1995) (véase figura 2). Esta opción supuso un proceso de aprendizaje más personal que otorgó al alumno un notable protagonismo, y en el que el profesor actuó como mediador para facilitar y, en tal sentido, garantizar el éxito motivador.

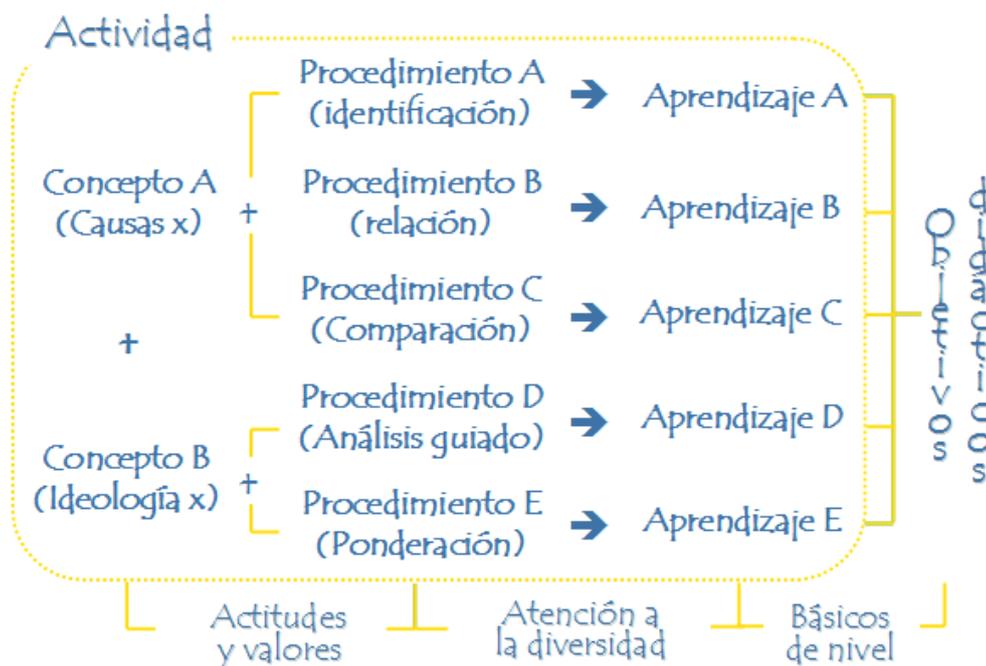


Figura 2

<sup>4</sup> Especialmente planteadas por AUSUBEL, et al., 1982; y LICERAS, 1997.

## RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN.

Establecidas las líneas maestras de la investigación -asumidas como *hipótesis latentes*- se procedió al diseño íntegro y personalizado de los materiales que, si bien abarcaron al conjunto de los contenidos que integran el currículo de 4º de E.S.O., a los efectos de su experimentación y evaluación se seleccionaron tres unidades didácticas, una por trimestre: las correspondientes a “La Edad Moderna. El Humanismo y el Mercantilismo”, “La Revolución Francesa” y “El Neocolonialismo y el Imperialismo”.

Todas ellas se ajustan a unas características comunes en correspondencia con los aludidos mecanismos motivadores, desde el formato, asimilable al de un *cuaderno de trabajo* (como parcialmente ilustra la figura 3), hasta las indicaciones que se incorporan en él con el propósito de guiar su realización y favorecer la autonomía de trabajo de los alumnos.

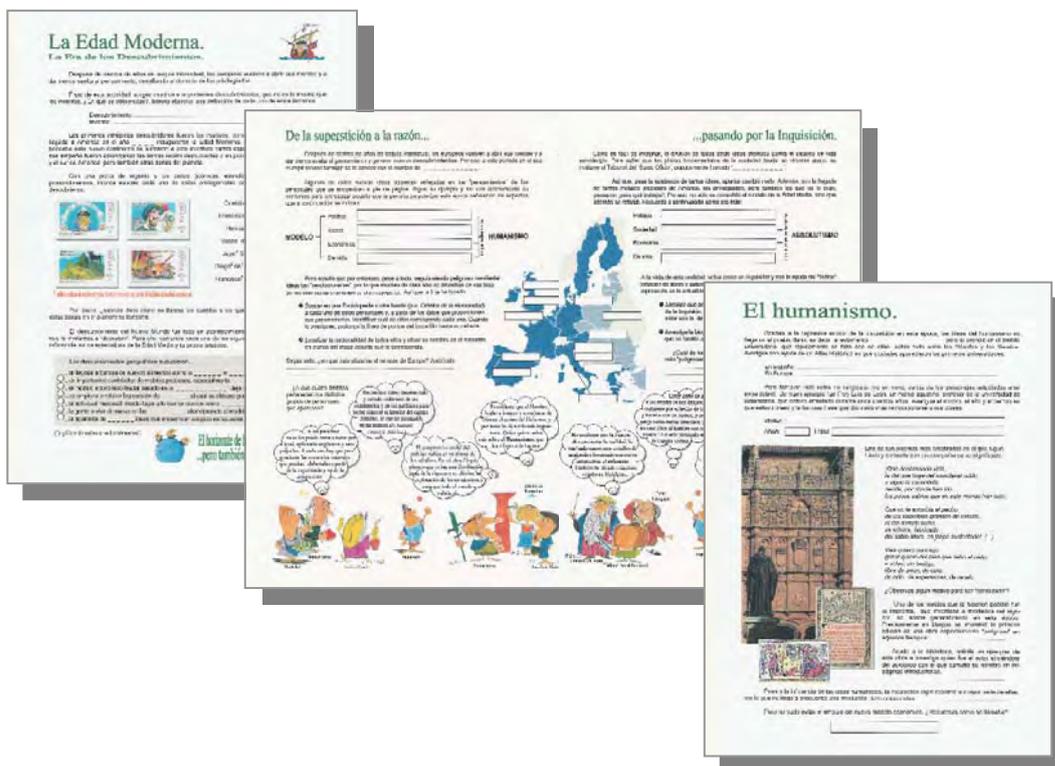


Figura 3

Todas ellas se ajustan a unas características comunes en correspondencia con los aludidos mecanismos motivadores, desde el formato, asimilable al de un *cuaderno de trabajo* (como el que muestra la figura 3), hasta las indicaciones que se incorporan en él con el propósito de guiar su realización y favorecer la autonomía de trabajo de los alumnos.

El modelo de aplicación de los materiales parte de la proposición de una situación problemática que justifique el estudio del tema, para lo cual se altera u omite algún *contenido* que además de esencial sea singular o raro.

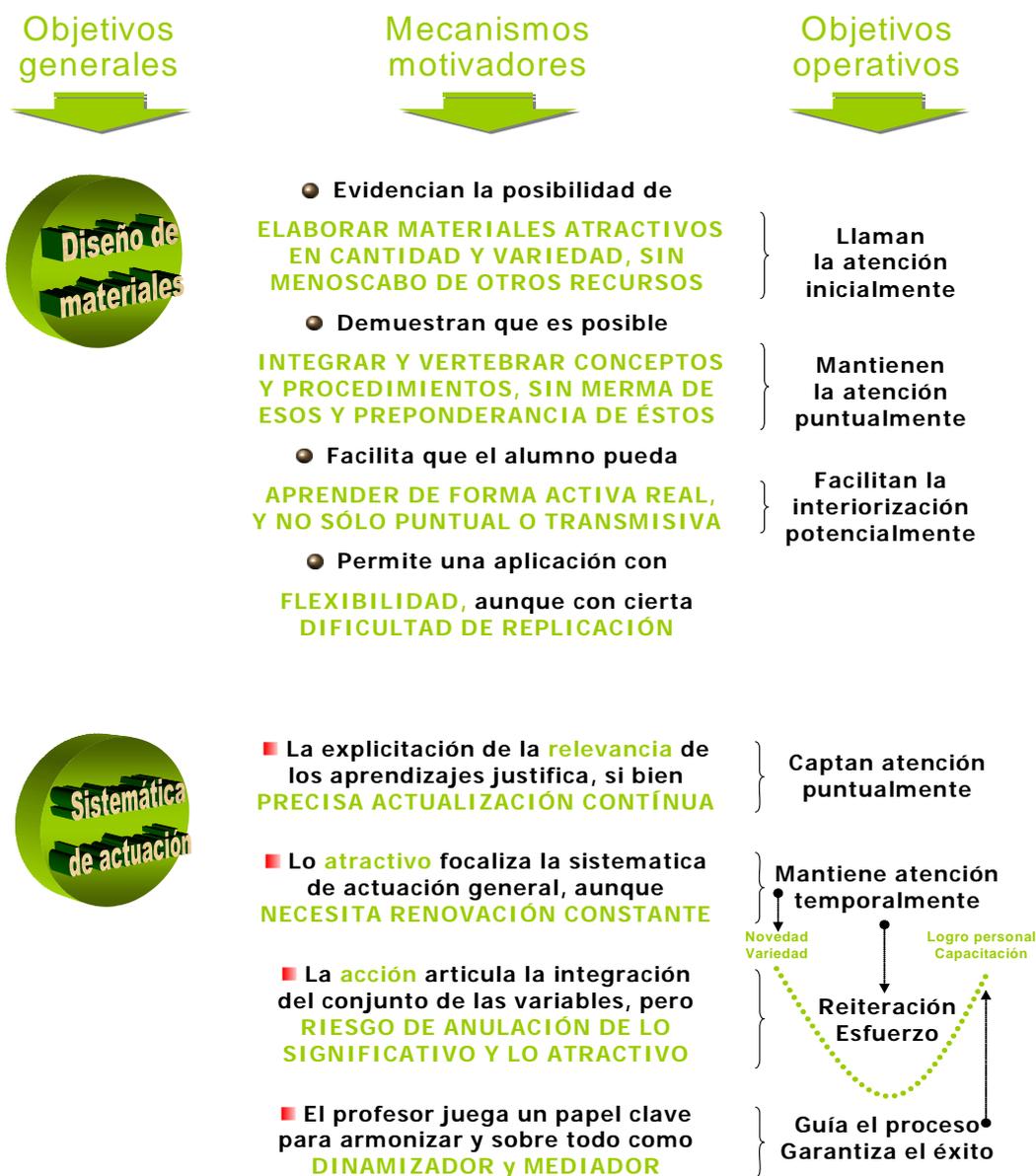
A partir de ello se configura un *cometido* novedoso que, arropado por una adecuada puesta en escena, revista de atractivo formal al trabajo que comporta (véase anexo 1). Sin solución de continuidad se vincula la resolución de este problema a la aportación significativa de los alumnos, a los que de este modo se asigna un rol y una responsabilidad concreta que normalmente se acomete de manera cooperativa. El trabajo se desglosa y especifica con claridad y se desarrolla en distintas fases, asegurando en cada una de ellas la consecución de éxito -individual y/o colectivo- así como la síntesis y recapitulación de los aspectos más esenciales del tema, al objeto de facilitar el trabajo y renovar la justificación del mismo. A lo largo del proceso junto con la puesta en juego de distintos procedimientos se introducen, de manera gradual y sorpresiva, nuevos recursos atractivos en conexión con la realidad presente para evitar que decaiga el interés y compensar el esfuerzo que representa, a los que se suma alguna estrategia cognitiva como las técnicas de estudio y periódicas alusiones orientadas a destacar la capacidad y la autoestima del alumnado.

La aplicación reiterada y sistemática de estos materiales a lo largo de tres cursos académicos ha proporcionado un nutrido conjunto de resultados de los que se ha realizado una exhaustiva evaluación desde un triple ámbito: el de qué, el cómo y el quién evaluar.



Figura 4

A su vez, como puede observarse en la figura 4, el primero de estos aspectos, se centró en los tres *objetivos generales* establecidos, los *mecanismos motivadores* puestos en juego en cada uno de ellos y el *rendimiento académico* de los alumnos, y todos ellos a su vez, en relación con los *objetivos operativos* en los que se concretan los primeros; es decir, los *estudios*, el *estudio* y el *estudiar*. En cuanto a la forma de evaluar, como ya se anticipó al aludir a los instrumentos de investigación, se ha afrontado desde una doble perspectiva: la de auto-evaluación del propio investigador, pero también y sobre todo la realizada por los alumnos implicados en la experiencia, o lo que es lo mismo, la hetero-evaluación. A éstos se sumó el juicio crítico de dos colegas. La figura 5 refleja los resultados más destacados referidos a los objetivos generales planteados y su expresión a nivel operativo a través de los diferentes mecanismos motivadores contemplados.





Dichos resultados ponen de manifiesto que, más allá de las amplísimas opciones que el profesor tiene a su alcance para poder diseñar materiales motivadores en los que aplicar de forma coherente y sistemática los distintos recursos concebidos a tal fin, el potencial motivador de los contenidos históricos es mucho más relativo de lo que los docentes consideran, entre otros motivos porque tales aprendizajes no tienen una verdadera dimensión personal para los estudiantes. Es decir, que el valor que en general es posible evidenciar a los ojos de los alumnos no termina por integrarse dentro de la esfera de sus intereses particulares, condición que se ha comprobado resulta ser esencial a los fines de motivar el gusto y el aprendizaje por la historia.

No obstante, la motivación promovida a través de los recursos eminentemente formales y la propia metodología activa contemplada sí han logrado motivar la actividad académica, esto es, el *estudio*, y también mejorar notablemente su consideración hacia las clases de historia; que no hacia la historia en sí misma. De modo análogo, se ha conseguido mejorar la autoestima de los alumnos y promover en ellos una percepción, una implicación y una actitud más positiva hacia lo que representa la vida escolar, eso sí a costa de un esfuerzo suplementario al que habitualmente se lleva a cabo en el aula, y que al solaparse con el que ya de por sí representa el propio *estudiar*, no ha favorecido la asunción de este objetivo tal como hubiera sido deseable (figura 5). Aún con todo, el rendimiento académico también mejora, logrando rebajar con ello el índice de fracaso escolar.

## CONCLUSIONES.

Es evidente que una investigación de esta naturaleza no aspiraba a encontrar la “piedra filosofal” de la motivación, pero no es menos cierto que la aplicación de los mecanismos concebidos y la experimentación de los materiales elaborados a tal fin ha permitido obtener una visión más ajustada de las posibilidades motivadoras existentes, además de propiciar una revisión de algunos de los fundamentos de las teorías motivadoras pre-existentes.

I.- Por lo que respecta a la dimensión significativa, aunque la explicitación del valor intrínseco (el *fondo*) ha logrado justificar el esfuerzo que representa prestar atención a los *estudios*, no logra motivar, ni el *estudio* ni el *estudiar*. Tal como se suponía, con ser un requisito necesario no es suficiente, entre otros motivos porque lo hace sin la dimensión personal (subjetiva) que se precisa, con lo cual su potencial motivador queda muy restringido a un ámbito muy genérico y puntual.

En tal sentido, la dimensión personal canalizada a modo de valor extrínseco (*la forma*) a través del desarrollo de las capacidades cognitivas, si bien ha logrado atribuir una funcionalidad y con ello un valor extra al proceso aprendizaje en general, no logra proyectar de manera concreta esta motivación hacia los aprendizajes en sí, en particular los de índole procedimental, en gran medida por el nada despreciable papel que esta investigación ha percibido juegan los *prejuicios*. De entre todos ellos destacan:

- ✓ La desmitificación que muchos alumnos proyectan sobre lo que representa el hecho de crecer intelectualmente, prejuicio que es concebido como una medida de autodefensa ante la posibilidad de experimentar un posible fracaso;
- ✓ Que los alumnos pueden estar desmotivados académicamente pero no en general por lo que tienen sus propios valores, muy sólidamente arraigados a esa edad, y que además harán prevalecer frente a los que les planteen sus padres y profesores.

Ello pone en cuestión el alcance relativo de las teorías que consideran un deseo innato de la persona el pensar, razonar, descubrir, investigar<sup>5</sup>, y en relación con ello el valor que el paradigma de la motivación basada en las metas concede a la denominada *motivación de competencia*. En este sentido hay que precisar que los alumnos que arrastran fracaso académico no valoran esa superación personal, aún percibiendo que mejoran académica e intelectualmente<sup>6</sup>, debido precisamente a la incidencia de los prejuicios señalados.

En contraposición esta circunstancia invita a reconsiderar la trascendencia que adquiere, mal que nos pese, las tesis que defiende la teoría de la “Jerarquía de las necesidades” (MASLOW, 1990: 157-182), según la cual la persona opta por elegir cubrir la necesidad de valor más bajo antes que la superior. Es decir, prioriza su interés más inmediato, que no necesariamente el más valorable, lo que explicaría que la superación intelectual –personal-, se sitúe en un plano muy secundario frente a otras necesidades. Conocer esta circunstancia no cambia las cosas, pero ayuda a relajar ciertas frustraciones profesionales y favorece no eludir el desafío profesional que supone motivar.

II.- En cuanto al atractivo intrínseco del contenido, que duda cabe que constituye un recurso motivador de primera mano, pero también que lo es de un modo muy esporádico y

---

<sup>5</sup> *La inteligencia nunca para (...) le gusta aprender, conocer, estar activa y crear cosas nuevas. A pesar de las apariencias los seres humanos soportamos muy mal la inactividad* (MARINA, 2000: 82 y 95).

<sup>6</sup> A tal efecto, se realiza a principio del curso un conjunto de pruebas adaptadas para conocer de forma orientativa su capacidad de razonamiento, que se repite al finalizar el mismo, evidenciando la referida mejora de forma generalizada.

puntual, tanto en su disponibilidad como en su alcance en el tiempo. En cambio, el atractivo extrínseco a través de aspectos *formales*, se erige en un resorte motivador de primera magnitud.

En efecto, la dimensión atractiva en su conjunto logra aportar ese deseado *valor añadido* al proceso de aprendizaje, lo que se consigue en la medida en que promueve la consecución de éxito. Lo cual pone de manifiesto que, más allá de una motivación basada en las metas y en las actitudes de los alumnos, es posible crear nuevos intereses, nuevas metas, aunque sólo sea a nivel formal, superando así el determinismo que parece imponer este paradigma motivacional. Ahora bien, no es menos cierto que ese éxito en el seno de la realización de determinados cometidos no se constata sino *a posteriori*, por lo que el mantenimiento del interés que proporciona queda un tanto limitado. Por ello, a pesar de que se logra motivar el esfuerzo que requiere el *estudio*, no así el que representa tanto el *estudiar* como los *estudios*. A ello también se suma que sobre dicho éxito actúan los señalados prejuicios, en este caso de índole académicos, ya no sólo porque el aprendizaje de determinados contenidos sea rechazado *a priori*, como sobre todo debido a la falta de incentivo que el éxito representa para quienes están acostumbrados al fracaso. En este orden de cosas, la investigación ha permitido demostrar que para este tipo de alumnos la proposición de situaciones de éxito no tiene por qué constituir un resorte motivador intrínseco por cuanto tal éxito:

- ✓ se encuentra muy alejado de sus posibilidades (un salto muy grande con muchas “vallas” por delante) ;aunque se facilite su consecución! más aún si, sobre todo,
- ✓ representa un esfuerzo muy superior al habitual, que en alumnos con trayectoria de éxito escolar y, por tanto, ya motivados intrínsecamente, no es preciso motivar.

Ello pone de manifiesto que se precisa de repetidas experiencias de éxito para superar esos prejuicios, y reducir las barreras que los alejan del mismo y así poder valorar lo que éste representa, al mismo tiempo que viene a cuestionar de nuevo el valor motivador que se concede al hecho de aprender<sup>7</sup> y en tal sentido al papel concebido a la *motivación de logro*. En efecto, obtener o mantener ese logro representa una exigencia muy elevada, salvo para los alumnos que cosechan logros desde pequeños y para quienes el esfuerzo a realizar supone un paso más y no el salto que representa a los que arrastran todo ese desnivel y fracaso educativo.

---

<sup>7</sup> En palabras de Pestalozzi, *Gracias a la curiosidad natural de su desarrollo psicológico y el ansia de saber la motivación está ganada*, tomado por SARRAMONA (1991: 343). También contradice la tesis según la cual, *Sentimos la necesidad de conocer las cosas, y también las posibilidades de las cosas y nuestras posibilidades (...) Necesitamos comprender. Hemos de conseguir que lo ajeno se convierta en propio. En esto consiste el conocimiento: conocer es comprender. Es decir aprehender lo nuevo con lo ya conocido*. (MARINA, 1993: 38-39). Otro sí, *Estamos motivados a aprender, a hacernos expertos, a tomar direcciones nuevas debido, en gran parte, a que hacerlo promete ventajas materiales muy reales* (CSIKSZENTMIHALYI, 1998: 386).

III.- Se ha constatado, en cambio, que a pesar de las limitaciones motivadoras que rodean al éxito, éste se ha demostrado notablemente eficaz cuando se supedita o vincula a la proposición o existencia de **retos**, en cuyo seno es donde realmente adquiere y se manifiesta su valor motivador y se dan cabida a las distintas dimensiones de la motivación (figura 6).

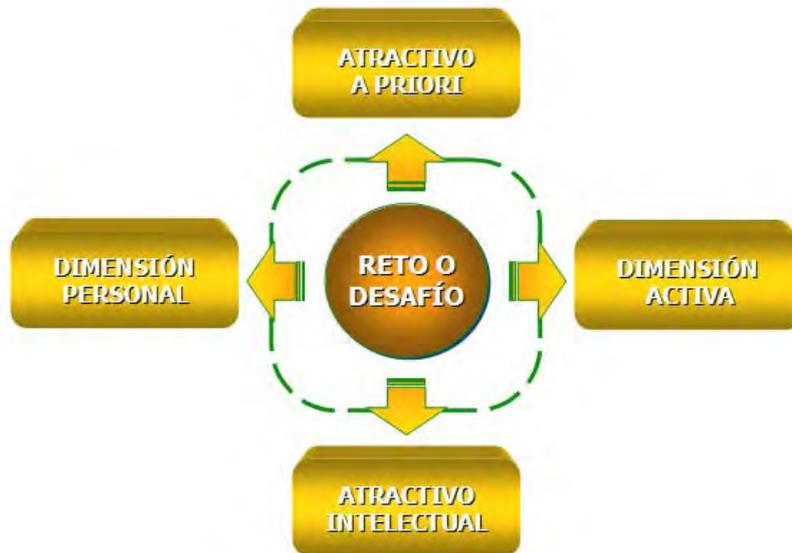


Figura 6

Lo es básicamente debido a que se trata de un atractivo *a priori*, con un componente intelectual que otorga una dimensión personal al proceso de aprendizaje, todo lo cual facilita que se asuma mejor el esfuerzo que representa la propia naturaleza activa del modelo de aprendizaje.

De tal modo es así que el reto o desafío se convierten en algo parecido a un “punto de encuentro” de la actividad motivadora, eso sí, teniendo en cuenta la conveniencia de ser conscientes de las virtualidades del reto y de su explicitación, tal como se planteaba con el valor intrínseco de los contenidos. Como en ese caso puede ocurrir que el docente inmerso en la articulación del proceso de aprendizaje comprensivo que desencadena tal éxito, lo asuma como algo obvio y, en consecuencia, sus benéficos efectos no lleguen a hacerse patentes a los ojos de los alumnos.

IV.- Desde la concepción del aprendizaje activo por el que opta esta propuesta, queda confirmado que la vinculación de los procedimientos a los conceptos constituye una versátil herramienta que posibilita tanto la implicación de los alumnos, como el desarrollo de sus capacidades, la atención a la diversidad y, sobre todo, la dinamización de la actividad académica, haciendo que el esfuerzo que representa el estudio se pueda afrontar de un modo más ameno que como ocurre con las metodologías de naturaleza expositiva (figura 7).



Figura 7

Pero también es verdad que, al margen de estos beneficios de marcado sesgo cognitivo o académico, el excesivo protagonismo de lo activo puede llegar a hipotecar, como contrapartida, el potencial motivador tanto del factor significativo como, sobre todo, del factor atractivo, aunque sólo sea porque *hacer por hacer no motiva*. Una circunstancia que lleva a contemplar la exigencia metodológica por parte del docente de sistematizar adecuadamente los distintos mecanismos motivadores que ponga en juego, y de un modo más concreto, la conveniencia de supeditar la dimensión activa a la aplicación de los restantes factores motivadores que se contemplen.

Asimismo, las medidas para promover un aprendizaje activo tienen un efecto contrapuesto:

- Positivo, por cuanto la ralentización que supone aprender activamente aumenta la comprensividad y las posibilidades pedagógicas para implicar y desarrollar capacidades, tal como reconocen los propios alumnos;
- Negativo, dado que, aparte del esfuerzo que representa en contraposición a metodologías pasivas o discursivas, conlleva una inevitable reiteración que resta dinamismo e introduce una relativa pero perniciosa monotonía.

Aunque todo ello se resuelve agilizando el proceso de aprendizaje, este hecho viene a poner en cuestión la tesis de Bruner según la cual la motivación intrínseca puede promoverse a través de medidas extrínsecas<sup>8</sup>, como es el caso del aprendizaje por descubrimiento.

<sup>8</sup> Desde el punto de vista intuitivo, se infiere la existencia de una relación positiva entre el trabajo que se invierte en el dominio de una tarea y el valor que se adjudica a ésta (KAGAN, 1974: 187).

V.- En este sentido y a pesar de lo anterior, lo que en cambio parece un hecho demostrado es que la motivación extrínseca logra implicar a los alumnos hacia el *estudio*, ya sea a nivel formal, a través de lo activo y de lo atractivo, como sobre todo de la mano del estímulo intelectual que representa la autonomía y la autoestima promovida.

Otro tanto de lo mismo cabe señalar en lo que se refiere a la motivación generada, aunque de un modo menos eficaz, hacia los *estudios*, en este caso a través de la aportación que representa el factor significativo y, de nuevo y en particular, el factor atractivo. En este sentido puede decirse que se ha logrado generar un interés y un sentimiento de competencia nada despreciables, aunque también se constata que tal interés no representa en sí mismo una motivación de índole personal, ni siquiera por lo que respecta a la competencia, lastrada por los aludidos prejuicios relativos al éxito (académico e intelectual).

De manera que, en contra de la hipótesis de la que se partía, ni la autonomía que propicia el aprender a aprender, ni el éxito que auspicia la autoestima, ni siquiera la propia funcionalidad que confiere la dimensión significativa, llegan a ser motivos suficientes para estimular el esfuerzo último que representa el *estudiar*, entre otros motivos porque el esfuerzo que éste comporta también es extraordinario, implica la reiteración sobre unos contenidos que en sí mismos no tienen interés personal, y el valor y atractivo intelectual que representa el hecho de aprender ocupa un plano muy secundario.



Figura 8

De tal modo que, si bien el aprendizaje promovido es valorado como comprensible y *potencialmente* significativo<sup>9</sup>, no ha promovido un aprendizaje *realmente* significativo, de la misma manera que pone en evidencia que la acumulación de mecanismos motivadores no tiene

<sup>9</sup>La significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizás sería más adecuado intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posible (COLL, 1988: 134).

por qué garantizar mayor nivel de motivación. En este sentido resulta enormemente sintomático que el hecho de disponer de técnicas y estrategias de estudio no garantiza en absoluto su aplicación en el ámbito extra-académico. No en vano, *una cosa es el deseo de aprender y otra la decisión de saber*<sup>10</sup>.

De ahí que para garantizar la motivación hacia el aprendizaje, es decir, el *estudiar* en profundidad, y que lo estudiado resulte verdaderamente significativo, se precisa de la existencia una motivación intrínseca, basada en el fondo de los aprendizajes y que conecte con los intereses personales de los alumnos. Un aspecto en el que no inciden ni las teorías motivadoras basadas en las actitudes personales de los alumnos, como la de las metas, ni las últimas reformas educativas, que confunden calidad con cantidad, aumentando los temarios sin tener en cuenta que ello exige mayor nivel de concentración, en el sentido de que, para dejar huella hay que pasar muchas veces sobre un mismo contenido (en relación con la reiteración), con independencia de que ese contenido no guarde una mínima relación con los intereses personales del alumno. De lo cual se deriva -de cara a futuras reformas curriculares- la necesidad de descargar los temarios académicos priorizando la selección de contenidos (no solo conceptuales, sino también los procedimentales y actitudinales) vinculados a los intereses de los alumnos o, al menos, cuya funcionalidad quede patente y no implícita, así como considerar la conveniencia de que la motivación sea contemplada como un elemento transversal, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y no como parece estar considerada hasta ahora como un estímulo meramente inicial.

VI.- A este respecto hay que señalar la importancia que adquiere el componente personal, no ya el que como se viene señalando se refiere al discente, sino igualmente y sobre todo el que concierne al propio docente, debido a la negativa incidencia que ante la aplicación de estrategias innovadoras, en este caso motivadoras, poseen tanto las llamadas *teorías implícitas* que el profesor alimenta desde años, como el propio *feed-back* que establece con sus alumnos. Ambos pueden llegar a condicionar notablemente su trabajo, en la medida en que pueden generar confusión:

- entre el valor intrínseco del contenido y el que personalmente el profesor percibe y le atribuye; así como entre dicho valor y el atractivo que pueda derivarse del mismo.
- entre las expectativas y el resultado del desarrollo de clase; tanto como entre ese resultado y el proceso mismo de aprendizaje, en detrimento de éste;

---

<sup>10</sup> PERRENOUD, 2004: 59. Ítem, una cosa es *tener ganas de algo* y *tener ganas de hacer algo*. MARINA, 1997: 43 y 65.

- entre la importancia que a efectos motivadores se llega a atribuir al valor de los contenidos frente a su atractivo, debido a la asentada costumbre de sobre-valorar los contenidos conceptuales sobre los restantes contenidos y aprendizajes.

Un conjunto de posibles confusiones que pone de manifiesto la importancia que adquiere ya no sólo ser consciente de los mecanismos motivadores y de estos potenciales “inconvenientes”, sino sobre todo del papel determinante que llega a tener la preparación de las clases. Eso sí, una preparación que no debe limitarse exclusivamente al dominio de un *guión expositivo* (esencial para desglosar los distintos factores motivadores y hacerlo con seguridad), sino centrarse sobre todo en la *puesta en escena*: en esa dimensión afectivo-emocional y en esa dinamización (agilizar para conferir novedad y eludir la reiteración) que, como se viene indicando, resultan ser tan decisivas<sup>11</sup>.

VII.- Por último, advertir que la valoración de la eficacia de las medidas motivadoras ha de abordarse en términos relativos y no absolutos, puesto que la motivación no deja de ser una cuestión de grado. En efecto, si nos centramos en el esfuerzo que conlleva el aprendizaje en sí mismo -estudiar- de los contenidos -estudios- es evidente que las medidas aplicadas en esta investigación, aún logrando avances significativos, no pueden considerarse plenamente satisfactorias. Para ello, como ya se ha indicado, es preciso contar con motivos personales que no se han logrado generar.

En cambio, si nos fijamos en el esfuerzo concerniente al proceso de aprendizaje -estudio-, sí cabe hablar de éxito: los alumnos no sólo *tienen* sino que *quieren* implicarse en clase, lo que propicia una nueva percepción de la asignatura que matiza la visión negativa que los estudios y el estudiar pueden generar, creando incluso nuevas metas más allá de las estrictamente personales: las basadas en aspectos formales (cometidos) e incluso intelectuales (reto-éxito).

Ello pone de manifiesto la existencia de dos ámbitos de motivación: el referido al *proceso* de aprendizaje y el del *resultado* del aprendizaje en sí (figura 9), el cual si se antepone al primero, como suele ser habitual, minimiza el potencial margen de actuación que el docente tiene a su alcance de cara a motivar a sus alumnos hacia lo que la actividad académica representa en su conjunto; un resultado que, dicho sea de paso y siendo realistas, mal que nos pese pocas veces es posible conseguir.

---

<sup>11</sup> Una de las condiciones indispensables para la realización de aprendizajes significativos es la necesidad de que el alumno se muestre predispuesto para ello, porque para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje y que el alumno se entregue a la misma con una actitud abierta, es preciso que la considere atractiva, que le interese (...) Así pues, sin esta relación afectiva entre el educando y el objeto que se le presenta para su conocimiento las probabilidades de fracaso en el proceso de aprendizaje resultan elevadas. (LICERAS, 1997: 47).



Figura 9

Si a lo anterior se suma el hecho de que el proceso de aprendizaje es una competencia directa del profesor en el cual lleva a cabo la dimensión más trascendente de su labor docente, la del desarrollo de capacidades, y, en cambio, el resultado al margen de ser efímero es una competencia directa del alumno, ello permitiría no ser tan exigentes para rechazar aquellas propuestas que no dan una satisfacción “absoluta”, y en cambio mostrar más generosidad con ellas si logran motivar alguna de las parcelas de la educación, como la del *estudio*. Más aún si, al fin y al cabo, logran rescatar a los alumnos para el sistema educativo, aunque sea por su *forma*, y a los docentes rebajar la exigencia de contar con aprendizajes que por su *fondo* resulten ser personales de cara al *estudiar* y los *estudios*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ACOSTA CONTRERAS, M. (Coord.) (1998) *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ALONSO TAPIA, J. (2002) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. del, y LATORRE, A. (1994) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BALL, S. (1988) *La motivación educativa. Actitudes. Interés, Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea.
- BRUNER, J. S. (1961) *The act of discovery*. Harvard educ. Rev., nº 31.
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- COLL SALVADOR, C. (1988) “Significado y sentido en el aprendizaje escolar”. *Infancia y Aprendizaje* nº 41. Universidad de Salamanca: Edisa, pp. 131-142.
- COVINGTON, M. V. (2000) *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la educación-acción*. Madrid: Morata.
- ESTEPA GONZÁLEZ, J. M. (1998) “Proyectos Curriculares en Ciencias Sociales para la investigación en el aula”, en TRAVÉ GONZÁLEZ, G. y POZUELOS ESTRADA, F. J. (Eds.) *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 61-78.
- GIMENO, J. (1987) “Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores”. *Revista de Educación* nº 284. Madrid, pp. 245-271.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002) “El conocimiento geográfico e histórico educativos: La construcción de un saber científico”. *La Geografía y la Historia, Elementos del Medio*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: MEC, pp. 9-100.
- GONZÁLEZ TORRES, M<sup>a</sup> C. (1997) *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra

- J. García Andrés (2011). “mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO”, *Clío* 37 <http://clio.rediris.es>. ISSN: 1139-6237.
- KAGAN, J. (1974) “El aprendizaje, la atención y el problema del descubrimiento”, en SHULMAN, L. S., y KEISLAR, E. R. (Coords.) *Aprendizaje por descubrimiento. Evaluación crítica*. México: Trillas, pp. 176-195.
- LICERAS RUIZ, Á. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- McCLELLAND, D. C. (1989) *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J. A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- (1997) *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
  - (2000) *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: El círculo cuadrado.
- MASLOW, A. H. (1990) *La personalidad creadora* (4ª edición). Barcelona: Kairós.
- PAGÉS, J. (1997) “Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales”, en BENEJAM, P. y PAGÉS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PRATS, J. (2001) “Hacia una definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, pp.123-140.
- SARRAMONA, J. (1991) *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- SCHÖN, D. A. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TREPAT CARBONELL, C.-A. (1995) *Los procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. MIE. Barcelona: Graó.
- VERA, J. y ESTEVE, J. M. (2001) *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.
- VYGOTSKI, L. S. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## ANEXO 1: MATERIALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “LA REVOLUCIÓN FRANCESA”

Como muestra de la referida “Puesta en escena” se presentan los materiales que conforman la Unidad Didáctica referida a “La Revolución francesa”. De entrada, la misma se presenta como un pequeño trabajo de investigación a partir de la obtención de un documento, breve, clasificado como “Expediente X” (figura 1) que, junto con la información confidencial, incluye una selección de imágenes ilustrativas de los hechos que recoge (figura 2), así como una serie de sellos marcas “raras” o enigmáticas (figura 3). A tal efecto se otorga a los alumnos el papel de investigadores similares a los que ejercen personajes televisivos, en su momento los protagonistas de la serie del mismo nombre.

Figura 1

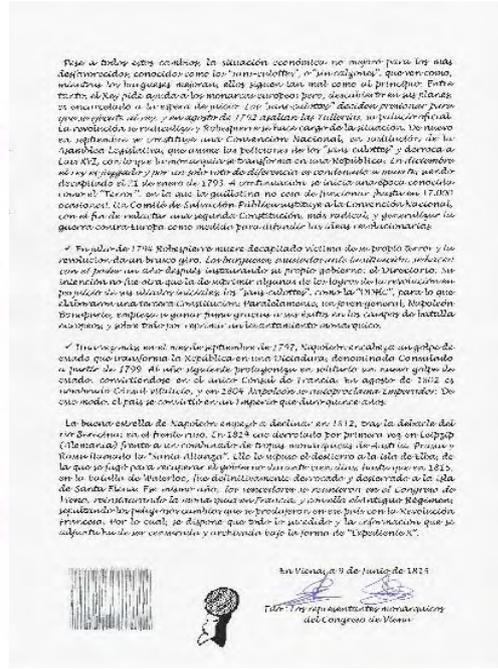
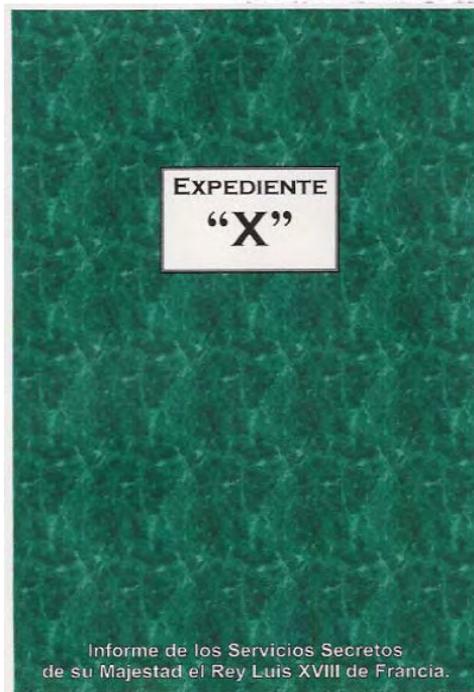


Figura 3

# VIVA LA REVOLUCION FRANCESA

El atractivo del documento, más allá de su aspecto formal y elementos intrigantes, radica en que resume en una hoja un proceso como el de la Revolución francesa al que cualquier libro de texto al uso dedica bastantes páginas. A ello se suma la opción añadida en la contraportada del documento de poder elaborar un resumen gráfico a partir de las imágenes que se adjuntan, eso sí, una vez identificadas, ordenadas y redactado un pie de imagen a las mismas (figura 4).



Figura 2



Figura 4

Una vez concluida esta primera fase motivadora se da paso a un segundo momento de motivación, que llamaremos continua, al objeto de ampliar la información del “Expediente X” de manera solapa, mediante la aportación de una segunda entrega, en esta ocasión de “Pruebas confiscadas” (figura 5). Se trata de una relación de breves reseñas a modo de titulares de prensa, a través de los cuales se propone relacionar la información que contienen con la que ya conocida a través del expediente confidencial. Con ello se pretenden lograr tres objetivos:

- Desvelar el mensaje del “código” enigmático que figura al pie del “Expediente X”;
- Descubrir tres datos falsos que los “traidores” a la Revolución han deslizado en el mismo;
- Identificar diversas coincidencias entre algunas de las fechas, las cuales guardan relación con las supersticiones (históricamente documentadas) del rey Luis XVIII y sirven para reforzar el contexto cronológico.

Para ello, los alumnos deberán convertir las fechas de nuestro actual calendario Gregoriano a las establecidas durante el periodo revolucionario mediante una clave cronológica que se aporta al efecto (figura 6).

### Pruebas confiscadas

**Nace el Himno de la Revolución**

**Fecha:** 26-7-1792. Los diputados de la Convención Nacional, reunidos en la Convención Nacional, decidieron que el himno de la Revolución sería el que se cantara en todas las escuelas de la República.

**Fecha:** 26-7-1792. Los diputados de la Convención Nacional, reunidos en la Convención Nacional, decidieron que el himno de la Revolución sería el que se cantara en todas las escuelas de la República.

**El Directorio, un gobierno burgués**

**Fecha:** 25-8-1795. Tras la caída de Robespierre el poder pasó a manos de un Directorio formado por cinco miembros elegidos por el pueblo. Este gobierno era burgués y buscaba la paz y la estabilidad.

**Fecha:** 25-8-1795. Tras la caída de Robespierre el poder pasó a manos de un Directorio formado por cinco miembros elegidos por el pueblo. Este gobierno era burgués y buscaba la paz y la estabilidad.

**El juramento del Juego de Pelota**

**Fecha:** 20-8-1793. Los jacobinos de la Convención Nacional juraron sobre el Juego de Pelota de París, afirmando su fe en la Constitución y su odio a la tiranía.

**Fecha:** 20-8-1793. Los jacobinos de la Convención Nacional juraron sobre el Juego de Pelota de París, afirmando su fe en la Constitución y su odio a la tiranía.

**Se instaura la Declarada**

**Fecha:** 4-8-1793. La Convención Nacional decretó la Declarada, una medida que permitía a los ciudadanos declarar sus bienes y sus deudas.

**Fecha:** 4-8-1793. La Convención Nacional decretó la Declarada, una medida que permitía a los ciudadanos declarar sus bienes y sus deudas.

**Convocatoria de los Estados Generales**

**Fecha:** 25-6-1789. Ante la crisis económica y política, el rey Luis XVI convocó los Estados Generales, que se convirtieron en la Asamblea Nacional.

**Fecha:** 25-6-1789. Ante la crisis económica y política, el rey Luis XVI convocó los Estados Generales, que se convirtieron en la Asamblea Nacional.

**El ciudadano Capeto es ejecutado**

**Fecha:** 21-1-1793. El rey Luis XVI, conocido como el Ciudadano Capeto, fue guillotinado por la Convención Nacional.

**Fecha:** 21-1-1793. El rey Luis XVI, conocido como el Ciudadano Capeto, fue guillotinado por la Convención Nacional.

**Napoleón, cónsul vitalicio**

**Fecha:** 18-5-1804. Napoleón Bonaparte fue nombrado cónsul vitalicio de Francia por el Congreso de Fontainebleau.

**Fecha:** 18-5-1804. Napoleón Bonaparte fue nombrado cónsul vitalicio de Francia por el Congreso de Fontainebleau.

**La máquina del buen Guillotín empieza a funcionar**

**Fecha:** 14-9-1793. La guillotina se convirtió en el instrumento de ejecución más utilizado durante la Revolución.

**Fecha:** 14-9-1793. La guillotina se convirtió en el instrumento de ejecución más utilizado durante la Revolución.

#### CONVERSIÓN DE FECHAS DEL CALENDARIO REPUBLICANO

Para convertir una fecha republicana en dato correspondiente al calendario gregoriano (el que hoy está en uso) se procede del siguiente modo:

Se busca el año republicano en la primera columna de la tabla A. En las columnas que están a su derecha se hallará el año gregoriano correspondiente, en la primera si es el mes está comprendido entre Vendimiar y Nivoso, en la segunda si es el resto del año.

En la tabla se encontrará la correspondencia de los días del mes de nuestro calendario con cada uno de los meses del calendario republicano.

Año republicano	Año gregoriano	
	Vendimiar-Nivoso	Resto del año
I	(1792)	1793
II	1793	1794
(III)	1794	1795
IV	1795	(1796)
V	(1796)	1797
VI	1797	1798
(VII)	1798	1799
VIII	1799	1800
IX	1800	1801
X	1801	1802
(XI)	1802	1803
XII	1803	(1804)
XIII	(1804)	1805
XIV	1805	1806
(XV)	1806	1807

Día del mes gregoriano	Meses gregorianos											
	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	22	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
2	23	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
3	24	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
4	25	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
5	26	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
6	27	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
7	28	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
8	29	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
9	30	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
10	1	31	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
11	2	1	31	30	30	30	30	30	30	30	30	30
12	3	2	1	31	30	30	30	30	30	30	30	30
13	4	3	2	1	31	30	30	30	30	30	30	30
14	5	4	3	2	1	31	30	30	30	30	30	30
15	6	5	4	3	2	1	31	30	30	30	30	30
16	7	6	5	4	3	2	1	31	30	30	30	30
17	8	7	6	5	4	3	2	1	31	30	30	30
18	9	8	7	6	5	4	3	2	1	31	30	30
19	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	31	30
20	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	31
21	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
22	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2
23	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3
24	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4
25	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5
26	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6
27	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7
28	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8
29	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
30	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10

Fig Figura 6

Como colofón -y evidencia de lo que constituye la denominada motivación final- se proporcionan dos últimos documentos que, ) bajo el denominador común de tener a la mujer como protagonista, pretenden introducir en la “puesta en escena” el efecto sorpresa (figuras 7 y 8).

La portada de una revista actual en la que aparece la modelo Laetitia Casta bajo el título de “Reina de Francia”, para que los alumnos relacionen el contenido de dicho titular con la imagen alegórica de la República francesa;

- Cuatro nuevas pruebas que incluyen el cuento de “Caperucita roja” en una versión original, un gorro frigio como el de los personajes de la serie de “Los Pitufos” (sólo que de color rojo, como la capucha de Caperucita), monedas de Euro francesas de curso legal (con los lemas de la Revolución) y una alusión a la muerte de la reina María Antonieta a través de una guillotina de magia.

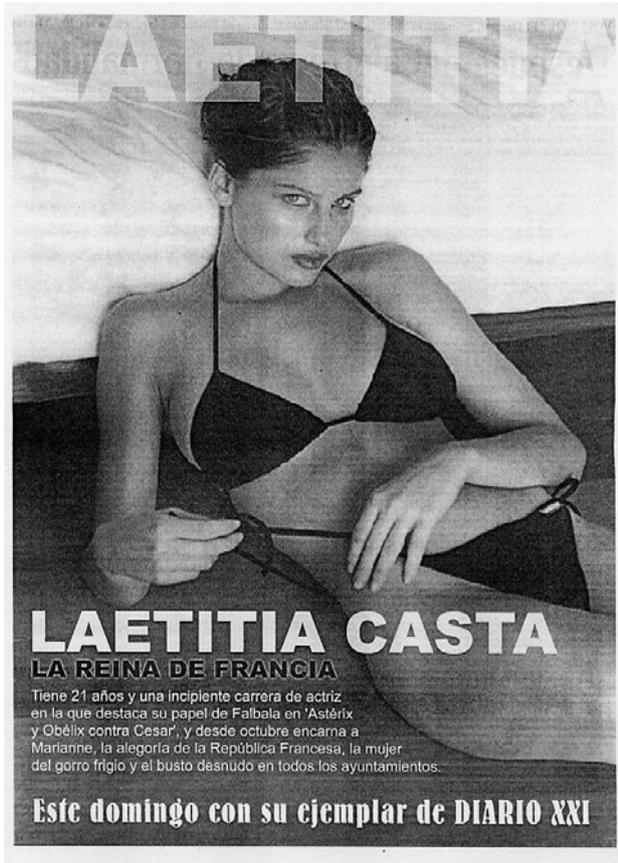


Figura 7



Figura 8



Un proceso gradual, paso a paso, poco a poco, con las suficientes indicaciones y facilidades como para garantizar el éxito de su realización, pero bajo la apariencia de un conjunto de pequeños retos o desafíos revestidos con una apariencia formal potencialmente “atractiva” como para vincular los contenidos académicos con algunos de los intereses particulares de los alumnos. Dicho de otro modo, la “puesta en escena” es una combinación de planteamiento y recursos sugerentes, en cuya presentación la implicación del docente es clave, y a tal efecto la preparación de las clases una fase esencial para que el resultado sea el más adecuado posible.

Si se desea tener una información más detallada, puede consultarse el artículo del autor de este trabajo titulado "Revolucionando la enseñanza de la Revolución Francesa. Una investigación en el aula de historia", en *ÍBER, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55. Enero 2008. pp. 112-123.

## ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DEL DIARIO DE AULA

<b>U. D. “La Edad Moderna. Humanismo y Mercantilismo”</b>	Título de la actividad: <i>“De la superstición a la razón”</i>	Sesión nº 38. Miércoles. 1 hs. (11,40/12,30)
---	---	---

<b>Mecanismos implicados</b>	<b>Planteamiento y desarrollo de la sesión</b>	<b>Valoración del desarrollo de la sesión por parte del profesor.</b>
<p>Objetivos</p> <p>Funcional.</p> <p>Hilo conductor</p> <p>Dimensión significativa</p> <p>Dimensión atractiva</p> <p>Incertidumb</p> <p>Raro versus racional</p> <p>Raro versus prohibido</p> <p>Intriga</p> <p>Refuerzo</p>	<p>La nueva actividad del “Humanismo” tiene por objeto que los alumnos apliquen el método científico para “descubrir” las características de este fenómeno en dos fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Una primera donde establecen hipótesis de manera informal. Consiste como tal en identificar las ideas esenciales.</li> <li>* Una segunda donde de modo explícito no sólo establecen hipótesis sino que las comprueban y elevan a la categoría de conclusiones.</li> </ul> <p>Su justificación viene dada por una doble vía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Lo valioso del su contenido</li> <li>* Lo útil de su presentación sistematizada y organizada en un esquema</li> </ul> <p>La integración en el discurso precedente (del día anterior) se realiza sobre las bases de la siguiente idea: <i>“Los descubrimientos geográficos y sus descubridores fueron los encargados de encender la mecha, pero otros muchos se dedicaron a avivarla y con ella las nuevas ideas, tan interesantes y valiosas como las que acabamos de estudiar. Recordar la frase con la que finalizaba la actividad precedente: “El horizonte de la tierra se empieza ampliar... pero también la mente de la Humanidad”.</i></p> <p>Conforme a este planteamiento iniciamos la realización de la actividad propiamente dicha leyendo el primer párrafo del cuaderno de trabajo cuya finalidad no es otra que la de justificar el trabajo que se les propone.</p> <p>Sin solución de continuidad introduzco y promuevo la acción a través del siguiente comentario <i>“Vamos a ver en qué consisten esas nuevas ideas ¡tan importantes!, que además vamos a resumir en muy pocas palabras para que nos resulte más fácil de estudiar. Unas ideas que, como indica el título abandonan la superstición y la especulación por la razón, esto es por la explicación racional.</i></p> <p><i>Las ideas (que buscamos) las tenemos recogidas aquí, en pocas palabras: dentro de estos “pensamientos”. Pero resulta que tenemos un problema muy serio (¡!) La existencia de estas ideas eran muy <b>peligrosas</b>, por eso sus autores (las caricaturas de los pensadores que figuran a pie de página) no las expresan con suficiente claridad, sino que lo hacen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>en voz baja (en forma de pensamientos)</i></li> <li>* <i>y camufladas, para no quedar en evidencia.</i></li> </ul> <p><i>¡No olvidéis el poder de convicción que genera el miedo! (estudiado con motivo del análisis del modelo feudal)</i></p> <p><i>Así que va a ser necesario “rescatar” esas ideas tan subversivas, es decir, a <b>DESCUBRIR</b> entre las distintas palabras que forman estos pensamientos cuáles corresponden a tales ideas y así poder elaborar con ellas el esquema que tenemos aquí (en referencia al que figura en el cuaderno de trabajo), donde aparecerán de forma <b>CLARA, RESUMIDA y ORGANIZADA</b>. Así lograremos facilitar el trabajo</i></p>	<p><b>VALORACIÓN IN SITU.</b></p> <p>La actividad resultó muy bien, muy dinámica, con la implicación de los alumnos y buen acierto en la identificación y asignación de las ideas a su contexto (político, social, etc.), con lo cual se logró el éxito pretendido.</p> <p>No resultó tan sencillo su transposición al “esquema-síntesis” con sus propias palabras, pero aún con todo, y con mi prevista y anunciada intervención, resolvimos el escollo perfectamente, justo a la conclusión de esta sesión.</p> <p><b>VALORACIÓN POST HOC.</b></p> <p>Interpreto, en consecuencia, que el planteamiento realizado a modo de una investigación guiada basada en el hecho de <b>DESCUBRIR</b> ideas <b>PROHIBIDAS</b> o <b>SECRETAS</b> ha sido el adecuado, coincidiendo en ello con los resultados del año anterior. Tal vez ha influido igualmente el hecho de que la actividad de la sesión precedente hubiera generado una buena impresión, así como al hecho de que el cometido realizado no sólo concluyó con éxito sino que, además, está revestido de una aureola de valor intrínseco: realizar una investigación.</p> <p>La presentación de los contenidos teóricos asociados a las caricaturas no ha sido interpretado como algo negativo, sino que más bien ha supuesto un aliciente que ha llamado su atención y despertado su <b>CURIOSIDAD</b>. También lo han sido algunas referencias un tanto escatológicas incluidas en los pensamientos, como las alusivas al robo de cadáveres o las quejas de Miguel Ángel Buonarotti.</p> <p>En el transcurso de la sesión he aludido a aspectos anecdóticos de la vida de los humanistas, como la condición homosexual de Leonardo, lo que vinculé a su famosa obra la Mona Lisa, la agresión que realizó Torrigiano hacia la nariz de Miguel Ángel, la amistad que unió a Tomás Moro con Enrique VIII, a la postre su verdugo, o las circunstancias de la muerte de Miguel Server. Ello alimentó su curiosidad y ayudó a mantener la</p>

	<i>posterior de estudiar”.</i>	tensión motivadora.
Cometido singular	De este modo integro lo atractivo (mensaje oculto, camuflado), lo activo (el hecho de descubrir) y lo funcional (síntesis esquemática). Establecido el valor y la funcionalidad de la actividad (obtener un resumen de las importantes ideas que definen el Humanismo) planteo el modo de trabajo, que tal y como se ha indicado se divide en dos fases:	El hecho de poner música no ha generado ninguna distorsión; todo lo contrario, ha ayudado a dinamizar la actividad.
Favorecer aprendizaje	<b>Iª Fase: Investigación implícita.</b> <i>“Lo primero que vamos a hacer es aplicar las ideas de dos científicos hijos de esta época: Francis Bacon, padre del empirismo, René Descartes, autor del pensamiento hipotético deductivo, del famoso “Pienso, luego existo”. Y para ello vamos a realizar los siguientes cometidos, conforme al Método científico, de la mano precisamente de la RAZÓN y de la ARGUMENTACIÓN (Explicación):</i>	<b>Valoración global de la sesión por parte de los alumnos.</b>
Paso a paso	<i>1º.- Lectura (comprensiva) de cada “pensamiento”</i>	La sesión fue valorada positivamente, manifestando que se les había hecho corta, y a juicio de (nombre del alumno) ha sido “entretenida”. Este primer acercamiento al Humanismo ha resultado positivo y deja bien emplazada la realización de la IIª Fase.
Garantía de éxito	<i>1.1.- Desenmascarando (descubriendo) las ideas camuflándolas, subrayándolas a continuación.</i> <i>1.2.- Seleccionando si esas ideas guardan relación o no con los ítems (enunciados) del esquema: ideas políticas, sociales, etc.</i> <i>¡Ojo! no todos los pensamientos aportan ideas al respecto.</i> <i>2º.- Una vez leídas e identificadas todas las ideas las expresaremos en pocas palabras (a lo que dado su inherente dificultad, les ayudaré yo).</i> <i>¡Animo y a por todas! Que seguro que se os da mejor de lo que pensáis.</i>	
Lectura comprensiva	De este modo, por aproximación y tanteo vamos identificando y definiendo las características del Humanismo de un modo personal; a modo de hipótesis. Las relativas al “Modo de vida” se obtuvo, en cambio, por deducción recurriendo a la etimología: “El hombre centro del universo” entendido como antropo-centrismo. (explico que la palabra Antropo- proviene del Griego, en tanto que la de Homo-, que significa lo mismo, lo hace del Latín). De este modo cumplimentamos el esquema síntesis y logramos el objetivo previsto	
Cometido singular		
Incertidum. Dimensión guiada		
E Pigmalión	La lectura de los pensamientos se hizo de forma personal e individual, con música de fondo (hacía tiempo que no la poníamos), y con la premisa de que al final podríamos el trabajo en común, en equipo, para COMPROBAR las sospechas o hipótesis individuales. Tras ello fue cuando trasladamos definitivamente las ideas extraídas y así comprobadas la esquema a modo de CONCLUSIÓN.	
Recapitulac.		
Cometido singular		

----- CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN -----

<b>U. D. “La Edad Moderna. Humanismo y Mercantilismo”</b>	Título de la actividad: <i>“De la superstición a la razón”</i>	Sesión nº 40. Lunes. 1 hs. (8,30/9,20)
---	---	---

Mecanismos implicados	Planteamiento y desarrollo de la sesión	Valoración del desarrollo de la sesión por parte del profesor.
Cometido singular	Retomamos al mundo del Humanismo tras el examen (sesión anterior). Hoy el atractivo radica en INVESTIGAR.	<b>VALORACIÓN IN SITU.</b> Creo que esta sesión tiene parte de su éxito en el hecho de que se plantea no como una mera búsqueda de información (que es lo que es con el fin de ejercitar la lectura comprensiva) sino como una pequeña investigación, y que en este sentido la búsqueda de datos:
Recurrencia	Antes de abordar la siguiente cuestión (actividad) del cuaderno de actividades, centramos la atención en las características del movimiento humanista que se definieron en la sesión previa al examen, a modo de refuerzo de las ideas esenciales e hilo conductor. El planteamiento es el siguiente:	- Es asequible, puesto que la información que proporciona la enciclopedia es breve
Hilo conductor	<i>“El otro día “definimos” o caracterizamos el Humanismo bajo la premisa de que las ideas que promovía eran muy importantes, puede decirse que revolucionarias, y que por eso podían ser perseguidas. De ahí que se difundieran medio en secreto (a modo de pensamientos). Pero ¿serán realmente tan importantes?”</i> . Provoco la:	- La actividad no es mecánica o rutinaria sino que, en realidad han de rastrear entre los datos aquellos que precisan, cotejándolos con los que disponen en los “pensamientos”
Dimensión significativa Intriga	* Revisión de las ideas humanistas * Reflexión sobre su valor.	A ello contribuye el hecho de que no existe una relación directa entre número de ideas y de personajes, con lo cual hay que discriminar, más aún si, como ocurre, tampoco en todos los casos aparecen consignadas en los “pensamientos” obras literarias.
Justificación	Tras un ilustrativo coloquio concluimos que: * <i>“En efecto, tienen valor</i> * <i>Hay que reconocer el mérito a sus autores...</i> * <i>Los cuales están de rabiosa actualidad.”</i>	- No obstante reduce la amplitud de la investigación el que los “pensamientos” se encuentran en el cuaderno de actividades físicamente cerca de sus autores.
Actualidad	Confirmada y renovada su importancia introduzco la actividad recordando que; <i>“Como acabamos de señalar, en aquella época pensar así era demasiado “moderno”, y un peligro, por lo que sus autores procuraban enmascarar sus ideas; al menos, ser discretos. Por eso no sabemos a qué personajes de los que figuran a pie de página corresponden estos ocho pensamientos. Una situación que nos aboca a DESCUBRIR, esta vez, la “paternidad” de estas ideas a través de una:</i> <b>IIª Fase: Investigación explícita, la cual afrontaremos, a su vez, en dos momentos, con el concurso de de la RAZÓN y los LIBROS, un invento de esta época:</b>	La búsqueda de la información en la enciclopedia nos permitió recordar y reforzar que este procedimiento se efectúa a través del apellido.
Cometido singular Paso a paso	a) <i>Averiguar (investigar)</i> <i>- la nacionalidad de todos los pensadores, para así situar en el mapa del cuaderno de trabajo donde nacieron.</i> <i>- la autoría de cada pensamiento y así reconocer sus méritos.</i> <i>Dos cometidos que planteo de forma conjunta y en la biblioteca</i> b) <i>Poniendo en común nuestras pesquisas para comprobar su acierto.”</i>	La localización del país de origen de cada autor implicó en algunos casos la búsqueda en un Atlas. Antes de ello, a cada alumno le pedí que estableciera una hipótesis de su posible localización (en función de las cartelas que aparecen en el mapa de su cuaderno de trabajo) para después recurrir al atlas como una fuente de comprobación.
Novedad Rigor	Acudir a la biblioteca no deja de ser un recurso para introducir significativamente le valor de la imprenta, su invento –el libro- y su inventor, y por extensión, como se verá más adelante, el de la Universidad, centro promotor de buena parte de estas ideas. Antes de acudir a la biblioteca indico el objetivo del trabajo (el ya citado) y el procedimiento o “estrategia” a seguir para garantizar el éxito, que consiste en la aplicación del método científico:	Lo más importante es que la actividad de investigación permitió aprender (como entrenamiento de lo que haremos en próximos días en Internet) a realizar una búsqueda rápida aprovechando cierta información que aparece en cursiva, como ocurre con los títulos de las obras de los autores, En este sentido se aspirar a inculcar a los alumnos el hábito de prestar atención a las posibles referencias que puedan existir y así poder aprovechar las ventajas que representan.
Dimensión significativa	<i>“Acudiremos a la biblioteca para consultar la enciclopedia y en ella localizar:</i> * <i>Nombres de los personajes que investigamos</i>	Ello agilizó la búsqueda de información en el contexto de este

<p>Procedmto. Garantía de éxito</p>	<p><i>* País de origen de todos ellos para situar en el mapa, y</i> <i>* Indicios que permitan relacionar pensamientos con autor (si se puede, pues no hay pensamientos para todos los autores)</i> <i>Así establecemos una hipótesis que será la que después comprobaremos”</i></p> <p>Ello implica tener que releer los pensamientos y buscar pistas a través de los nombres de sus obras, que señalo que aparecen destacados en cursiva en la enciclopedia para agilizar la lectura de la misma y evitar un eventual rechazo ante la tarea lectora que tienen por delante) Prosigo las instrucciones con la siguiente advertencia:</p>	<p>simulacro de investigación. De hecho, algunos alumnos finalizaron pronto, incluida la búsqueda de los países en el Atlas, por lo que como medida de atención a la diversidad los emplace a determinar los cuatro ámbitos que representan la docena de pensadores sobre los que centramos la investigación (medicina, política, arte y ciencia)</p>
<p>Refuerzo</p>	<p><i>“Como no podemos consultar todos el mismo tomo de la enciclopedia,</i> <i>- nos repartiremos los personajes y</i> <i>- tras hacer cada uno el trabajo previo intercambiaréis las informaciones para así comprobar las hipótesis,</i> <i>- Confrontadas estas hipótesis y corregidos los posibles errores asignaremos definitivamente los pensamientos a sus autores a modo de conclusiones.</i></p>	<p><b>VALORACIÓN POST HOC.</b> La alusión al invento de la imprenta resultó significativo pero, tal vez, un tanto descontextualizado del cometido. Tuvo su sentido y justificación, pero no se reparó mucho en él.</p>
<p>Trabajo en equipo</p>	<p><i>¡A ver qué tal se os da esto de investigar con ayuda de una enciclopedia!”</i></p> <p><i>De regreso al aula pusimos en común el trabajo realizado para comprobar nuestras sospechas y, tal como es lógico, de algunos personajes no quedaba duda alguna (al haber identificado las obras de las que eran autores), pero de otros, como M. Server o E. de Róterdam o los artistas se suscitaron ciertas dudas ante la falta de evidencias concretas. Ello nos permitió discutir un poco en el contexto de esa comprobación de las hipótesis.</i></p>	<p><b>Valoración global de la sesión por parte de los alumnos.</b></p>
<p>Desafío</p>	<p><i>Concluida la actividad les felicité por el trabajo realizado destacando el hecho de que otros años sus compañeros tardaron más tiempo.</i></p>	<p>La actividad resultó bien, los chicos se implicaron y la hora dijeron nuevamente que se les hizo corta. Su valoración fue positiva, aunque a (nombre de alumno) le gustaría que los espacios en blanco del cuaderno para tomar notas fueran más grandes, y así no tener que escribir con una letra pequeña.</p>
<p>Autoestima</p>		

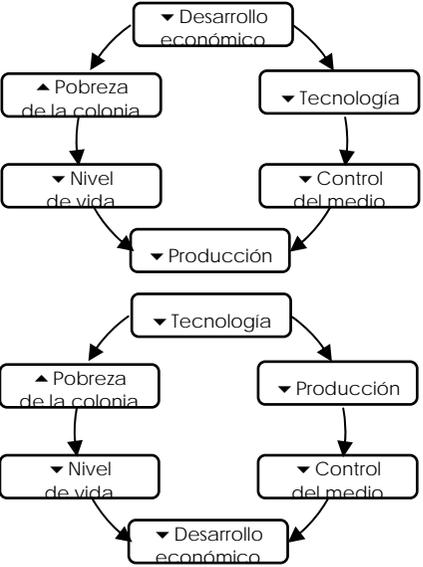
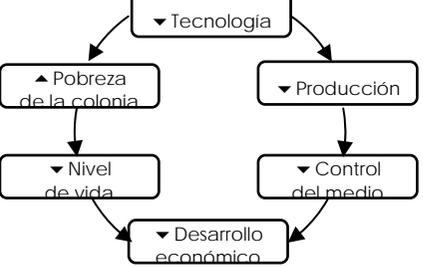
U. D. “La revolución Francesa”	Título de la actividad: “El siglo XVIII, el siglo de las luces”	Sesión nº 60. Lunes, 1 hs. ( 8,30/9,20)
--------------------------------	--	--

Mecanismos implicados	Planteamiento y desarrollo de la sesión	Valoración del desarrollo de la sesión por parte del profesor.
<p>Hilo conductor</p> <p>Recurrencia</p> <p>E.Pigmalión Autoestima</p> <p>Anecdótico Lección Hª</p> <p>Recapitulac.</p> <p>Justificación Funcional.</p> <p>Autoestima</p> <p>Dimensión significativa</p>	<p>Iniciamos el análisis del proceso revolucionario francés contextualizando el mismo en la antesala que representó el movimiento ilustrado y conexionando éste con el fracaso ya estudiado que tuvo el modelo del Mercantilismo en este país.</p> <p>Para favorecer su introducción de manera significativa, en este caso con un sentido propio, nos retrotraeremos a los esquemas-síntesis del Mercantilismo y la <i>Ilustración</i>, haciéndolo en los siguientes términos:</p> <p>“Acabamos de comprobar que la Revolución Industrial supuso un gran cambio para la vida de nuestros antepasados que se materializó lo largo de cerca de 100 años, eso sí: * con sus luces y sus sombras (ludistas, éxodo rural...) ya que en esta vida, recordad, nada hay perfecto, * y gracias al ESFUERZO realizado por los ingleses, pese a las DIFICULTADES que jalonaron el proceso, haciendo bueno la lección que afirma “El que la sigue la consigue”, aunque * no es menos cierto que empujados por la necesidad: descenso precios, descenso beneficios... Bueno, pero al final lo logran, que es lo que cuenta, y hoy nosotros disfrutamos de una vida mejor gracias a aquél esfuerzo.</p> <p>Ahora bien, os recuerdo que este fue un cambio se que se produjo, en principio, sólo en Inglaterra y que lo hizo sólo a nivel económico. En el resto de Europa seguía existiendo un estado de Injusticia y desigualdad, como nos recuerda la chuleta-mural del eje cronológico. Recordad, también, que en Francia, partiendo igualmente de las mismas ideas básicas del Mercantilismo ¿qué paso? Respuesta abierta ^ despilfarro y fracaso ¡Muy bien! Veis, sabéis más de lo que creéis. Por si eso no fuera suficiente, en Inglaterra también acabamos de decir que había obreros descontentos, de ahí que el mundo siguiera necesitando de otra revolución ¡Social!</p> <p>Pues bien, a partir de hoy vamos a estudiar en qué consistió esta revolución, que si la industrial nos “arregló” la vida, esta nos la cambió definitivamente ¡y de que forma! Gracias a ella esa desigualdad e injusticia pasaron a un segundo plano, aunque sólo en un rincón del mundo, puesto que aún hoy en día sigue habiendo muchos países que no saben lo que es la LIBERTAD, la IGUALDAD, y la SOLIDARIDAD de la que disfrutamos en Europa o Norteamérica.... Ahora bien, para que todo este bonito sueño se hiciera realidad era necesario que se dieran dos importantes condiciones ¿recordáis cuáles son éstas? Respuesta dirigida: * Tener ideas * y tenerlas bien organizadas, es decir, relacionadas</p> <p>Pues bien, en el caso de la Revolución Francesa las “dio a luz” la ILUSTRACIÓN, Y tanta luz supuso que, no en vano a este periodo de la Historia se le conoce como “El siglo de las luces”.</p>	<p><b>VALORACIÓN IN SITU.</b></p> <p>La clase no despertó mucha satisfacción. La segunda parte, tras la introducción significativa, resultó mucho mejor. Pero no cabe duda de que no deja de ser, como otros años, una cuestión -un contenido- intrínsecamente poco atractivo y un tanto abstracta.</p> <p>Por otro lado no hay que olvidar que es lunes y 1ª hora de la jornada y, aunque según los propios alumnos esta circunstancia no influye en su valoración, lo que es indudable es que están poco receptivos, menos aún si la dinámica es discursiva, expositiva, pues como también reconocen a 1ª hora ¡todo se hace más corto!... porque la mitad del tiempo lo pasan dormidos. En este contexto es difícil que presten mucha atención a una “parrafada” como la que actúa de marco introductorio.</p> <p>El hecho de plantear la asociación entre las biografías de los ilustrados y las ideas de modo libre, a modo de apuesta, sirvió para justificar, ante la disparidad de opiniones, la adopción de la “vía académica”, es decir la lectura detenida –comprensiva- de sus biografías.</p> <p><b>VALORACIÓN POST HOC.</b></p> <p>Es más que posible que el largo enunciado introductorio reste atractivo formal al material didáctico, si bien el carácter significativo de su contenido aconseja no suprimirlo; tal vez recortarlo. En todo caso no parece haber influido negativamente en el desarrollo de la sesión.</p> <p>La actividad en sí no reviste dificultad, habida cuenta de que todos advierten la relación correcta entre cada uno de los ilustrados y la idea que defienden. El éxito logrado reporta una satisfacción que yo reafirmo destacando que “saben más de lo que creen”.</p> <p>Pese a todo, el contenido no ha despertado entusiasmo alguno, y ha sido asumido como una “obligación”.</p>

Refuerzo Recapitul.	Entrego cuaderno de actividades y leen de forma rotativa y en voz alta el enunciado, al hilo del cual destaco:	Las aportaciones anecdóticas han suscitado su atención y su interés, despertando comentarios de asombro y gratitud, según los casos. Por su parte, la alusión a la idea de Utopía vino bien porque apenas si recordaban no sólo lo que significaba sino cuando y quien fue su autor
Dimensión significativa	<p>* Conexión entre Ilustración y Humanismo, como su antecedente directo y aludo a la lección de la Historia que nos señala que “El que la sigue la consigue” y no sólo eso sino que “El que siembra, recoge”</p> <p>*La fuerza de la razón frente a la de la superstición, retomando la lección de que “Más vale maña que fuerza”</p>	<b>Valoración global de la sesión por parte de los alumnos.</b>
Refuerzo Lección Hª	<p>Iniciamos la actividad en sí justificando la lectura de las biografías de los ilustrados</p> <p>^ Explorar ideas previas relativas a ROUSSEAU, MONTESQUIEU y VOLTAIRE. No tienen idea de su existencia</p>	La implicación de los alumnos ha sido adecuada, si bien no con el entusiasmo deseado.
Refuerzo Lección Hª	<p><i>“Bueno, pues vamos a conocerles un poco más porque les debemos más de lo que imagináis; incluso a ciertos aspectos de vuestra vida personal...”</i></p> <p><i>Realizan la actividad de asociar sus biografías a las ideas de la LIBERTAD, IGUALDAD y SOLIDARIDAD lo que estimulo a modo de apuesta: “A ver quien hace pleno..”</i></p> <p><i>Finalizado su trabajo ponemos en común sus resultados de modo que pregunto quienes consideran que ROUSSEAU defendió la LIBERTAD, y lo anoto en pizarra, y así con los restantes ideales y personajes, a ver si el mayor número de relaciones coincide con la respuesta correcta, a modo de verificación de la apuesta. Aciertan y destaco su capacidad de comprensión</i></p>	<p>La invitación a leer no es bien acogida, aunque tal vez impelidos por la “Ley de la obediencia” acceden a ello.</p> <p>(Nombre alumno) no deja de tocarse el pelo y morderse las uñas, lo que según él es una manía que no puede quitarse pero que no significa que la clase se aburra. De hecho es el que, junto con (nombre de alumno) más y mejor comprenden lo que se trabaja en clase.</p>
Curiosidad Intriga	<p><i>Corregida la actividad introduzco ciertas anécdotas y hechos sorprendentes de estos tres ilustrados:</i></p> <p><i>ROUSSEAU^ Creía buenos a los alumnos + vivía de sus jóvenes amantes.</i></p> <p><i>MONTESQUIEU^ Promovió creación de la Enciclopedia, que tanto os ayuda + justificaba la esclavitud para no poner en peligro el sistema económico.</i></p>	
Desafío	<p><i>VOLTAIRE^ Creó los viajes de estudio + vivía del tráfico de negros.</i></p> <p><i>¡Así se escribe la Historia!</i></p> <p><i>Comento caso de Catalina de Rusia.</i></p>	
E Pigmalión	<p><i>Sin solución de continuidad abordamos la siguiente actividad del cuaderno, la cual introduzco conectando las aportaciones de la ILUSTRACIÓN con la INQUISICIÓN dado el carácter subversivo de las ideas que defendían.</i></p> <p><i>Leemos enunciado y completamos cuestiones, recordando el INDEX y apoyándome en el para presentar a los ilustrados como víctimas de la Inquisición, cuyas obras son “fichadas” y sus personas ocultas bajo un “alias” que será preciso descifrar así como asociar a su verdadero rostro.</i></p>	
Anecdótico Raro Contradic.	<p><i>Aludo a que las “Fichas” que de ellos hizo la Inquisición contienen información comprometedoras y que por culpa de un ratón están en parte estropeadas.... Así se resuelve la Iª hora, que queda en suspense.</i></p>	
Contexto Atractivo Desafío Suspense		

<b>U. D. “El neo-colonialismo y el Imperialismo”</b>	<b>Título de la actividad:</b> <i>“Las consecuencias del neo-colonialismo”</i>	<b>Sesión nº 93.</b> <b>Miércoles, 2 hs. (10,20/11,10; 11,40/12,30)</b>
--	---	--

<b>Mecanismos implicados</b>	<b>Planteamiento y desarrollo de la sesión</b>	<b>Valoración del desarrollo de la sesión por parte del profesor.</b>
<i>Justificación</i>	<i>Proseguimos con la actividad del “círculo vicioso” (como preámbulo de la posterior realización del esquema multicausal) retomando con la misma los motivos que nos llevan a estudiar esta U. Didáctica.</i>	<b>VALORACIÓN IN SITU.</b> <i>Las dos sesiones fueron bien valoradas, con el aspecto indicativo de que Rubén, al inicio de la Iª hora manifestó que le daba la impresión de que no le iba a gustar y, a la conclusión de la misma, había cambiado de opinión.</i>
<i>Recapitulac. Hilo conduct</i>	<i>“Ayer después de conocer la situación en que quedó Europa tras la revolución obrera, y la decisión de recuperar el modelo neo-colonial auspiciado por el Mercantilismo, os comenté que el valor de este “tema” no radicaba en ello, sino en que nos iba a permitir conocer...</i>	<i>Preguntados sobre si el tema les parecía importante (dimensión significativa), respondieron afirmativamente, y sobre si habían aprendido algo nuevo, si sabían que el egoísmo estaba tan arraigado, dijeron poco y que, en cierto modo lo suponían.</i>
<i>Actualidad</i>	<i>* el origen de muchos de los grandes problemas actuales * y también algunas posibles soluciones, para poder realizarlas cualquiera de nosotros * Así como reflexionar sobre la responsabilidad que tuvieron y tenemos nosotros en ello; los países occidentales.</i>	
<i>Compromiso</i>	<i>Porque una cosa es tomar decisiones que luego resultan perniciosas sin ser conscientes de ello. Pero si se es consciente, la cosa cambia...</i>	<i>Hoy he puesto la cámara de vídeo y no sé en qué medida les habrá condicionado. Les expliqué el objetivo de grabarles centrándolo en evaluar mi trabajo y no el suyo. Aun con todo no parecían muy cómodos al sentirse observados. No obstante (nombre alumnos) no ha modificado su conducta de tocarse el pelo o morderse las uñas. Preguntado por este aspecto y la incidencia que el hecho de ser grabado pueda afectarle, señala que aunque le puedan ver otras personas le cuesta mucho cambiar ese hábito.</i>
	<i>Por eso, para aclarar las dudas al respecto nos dedicamos a confeccionar el “círculo vicioso” a partir de algunas consecuencias que si se conocían, y así poder comprobar si tan difícil hubiera resultado caer en la cuenta de la gravedad de esas consecuencias y de su repercusión en el tiempo.</i>	
	<i>Ayer empezamos a ordenar las primeras consecuencias y aunque apenas estuvimos unos minutos, al menos dos de ellas las colocamos bien. O sea, que lleváis hechas 2/5 partes ¡unos fieras! ¿Cuáles eran? ^Se recuerdan entre todos</i>	
<i>Autoestima</i>	<i>Pues nada, a ver que se puede hacer y qué conclusiones sacamos...;Ojo! que hay varias opciones”.</i>	<b>VALORACIÓN POST HOC.</b> <i>La participación fue menor de la esperada a tenor de las respuestas que plasmaron en sus cuadernos de trabajo. Parece como si tuvieran miedo a fracasar y quedan a la expectativa de lo que puedan aportar sus otros compañeros. Eso ha supuesto que mi participación en clase haya sido mayor de la inicialmente esperada, dado que ha sido necesario impulsar su participación anticipando algunas posibles respuestas para, de este modo, alimentar su confianza.</i>
<i>Desafío</i>	<i>Elaboradas sus propuestas las pusimos en común, comprobando que en efecto existían varias opciones y posiblemente todas válidas (lo que aprovecho como medida de atención a la diversidad para emplazar nuevas alternativas a los que</i>	

<p>Dimensión guiada Raz. lógico</p>	<p>van finalizando).</p>  <p>“Pero, pese a todo, cualquiera de ellas nos va a permitir obtener las mismas conclusiones ;Cuáles? * Que las consecuencias de cada idea son siempre negativas: un ▲ (aumento) de pobreza desencadena cinco ▼ . * Que, en cualquier caso, sea la opción que sea, todas son negativas; ninguna beneficia a los países colonizados. * Y que como “círculo vicioso” que es, cada vez va a peor, ¡hasta hoy! (evidencia la importancia de la U.D.)</p>	<p>Al comprobar el acierto de su trabajo mostraron cierta satisfacción, aunque no cabe duda de que el contenido como tal no despierta excesivo entusiasmo. La dimensión egoísta del aprendizaje si lo ha hecho, aunque dan por supuesto que así sea. Para ser la primera aproximación al pensamiento lógico la experiencia ha sido satisfactoria.</p>
<p>Recapitulac</p>	 <p>O sea, que las consecuencias fueron nefastas, y lo siguen siendo. La cuestión es ;resultaba difícil advertirlo, a poco que te pusieras a pensarlo?</p>	<p>Me he dado cuenta de que la problemática genéricamente denominada Norte-Sur no es tan conocida para ellos como yo suponía, lo que resta representatividad al ejemplo que sirve de modelo. Por otros motivos distintos ocurrió lo mismo con el paralelismo realizado de la guerra de Irak; En cualquier caso, la pretensión de poner en evidencia el papel jugado por el egoísmo dio el resultado esperado al mantener la atención durante el tiempo en que se prolongó la actividad, lo que de otro modo tal vez no hubiera sido factible habida cuenta de la desconexión que existe entre los contenidos y intereses de los alumnos. Digamos que el factor intriga actúa convenientemente.</p>
<p>Actualidad Dimensión Significativa</p>	<p>Evidentemente no. Vosotros mismos, siendo estudiantes, no unos expertos en economía, lo habéis averiguado ¡y solitos!. Habéis averiguado no sólo el orden de las consecuencias sino algo más importante aún: que cualquier consecuencia, aunque fuera aislada, era negativa ( ▼ ).</p>	<p>La dinámica del juego resultó positiva, pero es la primera vez que las diferencias de puntos, pero sobre todo las “traiciones” entre ellos no han desembocado en conatos de insulto o broncas. La pasividad que en general distingue a (nombres de los alumnos) puede explicar esta anormal reacción, lo mismo que su actitud aparentemente escasa de sensibilidad hacia estos problemas planetarios. Pero, tal vez también pueda ser debido a la influencia de la cámara de vídeo, lo cual no soy capaz de discriminar. Pese a todo resultó ilustrativo</p>
<p>Importancia raz. lógico</p>	<p>La cuestión, entonces, es ;por qué lo hicieron?... ¡Por egoísmo! He aquí una causa. Porque, aunque las colonias salieran perjudicadas, a ellos, a nosotros, nos iba a ir bien. Es más, cuanto mejor nos fuese a nosotros, peor les iría a ellos, hasta el punto de provocar una situación terrible entre unos y otros, y que es la que hoy divide al planeta en dos grandes mundos a los que coloquialmente llamamos “el norte” y “el sur”, abismalmente separados ;os dais cuenta?</p>	<p>La música sigue constituyendo un factor de dinamización, y las diferencias de gustos musicales no suponen ningún motivo de fricción o de queja entre los alumnos.</p>
<p>Autoestima</p>	<p>Esto es tan terrible, pero al mismo tiempo tan importante, que para que no se nos olvide lo vamos a apuntar en nuestro cuaderno de trabajo, y además lo vamos a hacer de manera que</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- muy gráfico</li> <li>- muy fácil de recordar.... aunque para ello será necesario que completéis el gráfico, lo que no os resultará nada difícil si...</li> </ul>	<p>La música sigue constituyendo un factor de dinamización, y las diferencias de gustos musicales no suponen ningún motivo de fricción o de queja entre los alumnos.</p>
<p>Intriga</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- habéis comprendido realmente lo que acabamos de comprobar</li> <li>- tenéis en cuenta, además, que se trata de un gráfico “especular” donde (explico) <ul style="list-style-type: none"> <li>* el ecuador hace de eje del espejo</li> <li>* la tierra esta reflejada en sus dos hemisferios de forma desigual”.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Valoración global de la sesión por parte de los alumnos.</b></p>
<p>Hilo conductor Dimensión Significativa</p>	<p>Leemos en el enunciado. Una vez completado el gráfico, se corrige, se les felicita e introduzco en la próxima actividad, evidenciando el aspecto que nos interesa: “Completado el gráfico ¿se “ve” más claro... - ...las diferentes consecuencias que tuvo el neo-colonialismo y las diferencias que separan al “norte” del “sur”? - ...lo egoístas que podemos ser? (dominio frente a sumisión)</p>	<p>Relativa implicación pero positiva valoración de los alumnos. Algunos mostraron signos de cansancio, posiblemente debido a los efectos de un fin de semana “intenso”, como algunos reconocieron.</p>
<p>Justificación Visualizar</p>	<p>Leemos en el enunciado. Una vez completado el gráfico, se corrige, se les felicita e introduzco en la próxima actividad, evidenciando el aspecto que nos interesa: “Completado el gráfico ¿se “ve” más claro... - ...las diferentes consecuencias que tuvo el neo-colonialismo y las diferencias que separan al “norte” del “sur”? - ...lo egoístas que podemos ser? (dominio frente a sumisión)</p>	<p>Algunos alumnos manifestaron su dificultad para comprender los conceptos de “Control del medio” o “depredación”, lo que dificultaba, a su vez, la realización de la actividad.</p>

Favorecer aprendizaje	<p>- ...¿y el mecanismo que utilizamos para ello? ¿Cuál será?</p> <p>* Comercio injusto (a tenor del mecanismo de compra-venta de materias primas/productos elaborados a distinto precio</p>	
Conflicto cognitivo Tec. Estudio	<p>* El dominio de la tecnología</p> <p>- ...en definitiva, ¿se ve el valor del tema? Respuesta afirmativa. Bueno, pues espero que no se os olvide y lo tengamos muy presente de ahora en adelante, cada vez que se nos presente la ocasión ¿vale?" Fin 1ª hora.</p>	<p>(Nombre alumno) no está conforme con que se graben las clases, argumentando que el motivo es que no le gustan que le vean otras personas. Esta circunstancia evidencia la preocupación que manifiesta tener por su imagen, como ya se ha comentado con Casilda (orientadora del centro)</p>
Entidad y trascendenc.	<p>Retomamos la dinámica de trabajo: "Después de lo "visto" me/os pregunto ¿Cómo es posible que pudiéramos ser entonces y sigamos siendo aún tan egoístas? Os estoy pidiendo que ayudéis a resolver este problema, pero ¡a lo peor somos tan egoístas que...</p> <p>- no tiene solución!; porque es imposible evitar ser egoístas.</p> <p>- e incluso porque vosotros tampoco podéis evitar ser egoístas y, llegada la hora de la verdad no haríais nada ante esta situación! ¿qué opináis?"</p>	
Compromiso	<p>De este modo provooco una discusión al respecto que me sirve para justificar la siguiente actividad y revalorizar el carácter significativo de la U. D. desde un punto de vista ético. De la discusión surgieron las ideas de que el egoísmo es una causa negativa e innata? pero que, al final, depende de las circunstancias.</p> <p>Aproveché la circunstancia como excusa para introducir la teoría de Adam Smith: "Pues os tengo que decir una cosa al respecto ^ aludo a dicha teoría para concluir con la afirmación según la cual "Si buscas tu propio beneficio lograrás el máximo beneficio para la sociedad" O sea, que según esto ¡no es malo ser egoísta! ¡es bueno! ¡Por eso los hombres y las mujeres debemos ser egoístas por naturaleza! ¡o no? ¿Qué opináis?" ^ Que no es cierto.</p>	<p>NOTA: Acerca de la conducta del alumno al que se hace referencia por su actitud poco higiénica en clase hago notar que se trata del que durante el presente curso escolar quedó huérfano de un hermano y no procede en estos momentos insistir al respecto, como tampoco comunicarlo a la familia hasta pasado el periodo de duelo.</p>
Conflicto cognitivo	<p>Doy pie a nuevas opiniones, casi todas contrarias a esta teoría, como suponía, lo que me lleva a provocar personalmente a los alumnos: "Entonces ¿qué debo interpretar?, ¿qué en un caso así no actuaríais de manera egoísta? Responden que "lo primero es lo primero"; pero dudan.</p> <p>¡Vamos a comprobarlo! Tanto si actuaríais así o no, como si la teoría del "máximo beneficio" es cierta o no. Así de paso vamos a conocer un poco más cómo somos nosotros en realidad....</p>	
Contradicc.	<p>Y para ello vamos a jugar a un juego que ¡atentos! se titula "ganar el máximo posible" Planteo normas del juego (que aquí se omiten). Sin más explicaciones –porque no las requieren- iniciamos el juego (se omite el desarrollo del juego).</p> <p>Vistos los resultados, claramente perjudiciales para todos, excepto para uno (y para la banca) les concedo una última oportunidad en la que:</p> <p>- multiplico por tres el valor de la mayor pérdida para que puedan acabar ganando.</p> <p>- Les vuelvo a decir que se pueden poner de acuerdo</p> <p>- y que el objetivo es "ganar el máximo posible, "a ver si os enteráis".</p> <p>Tras el juego extrajimos unas conclusiones que den respuesta a la cuestión de partida ¿el egoísmo de cada uno beneficia al conjunto"</p> <p>Vistos los resultados pudimos concluir que no; al revés, y además ello:</p> <p>* Genera traiciones ¡fruto del egoísmo!</p> <p>* y en otros casos (otros años) incluso enfrentamientos e insultos, que</p>	

<p>Intriga Dimensión personal</p>	<p>en el mundo real se transforman en guerras, ataques terroristas, etc.</p>	
<p>Dimensión lúdica</p>	<p>“Ahora bien, además de estas conclusiones cabe extraer otras relacionadas con las siguientes cuestiones: a) ¿Se nace o se hace uno egoísta? ^ Se nace; todos fuisteis capaces de poneros de acuerdo y no lo hicisteis. Y si alguna vez os habéis dado cuenta, los pobres son generosos ¡ofrecen lo poco que tienen; el rico parece que siempre quiere más.</p>	
<p>Atractivo</p>	<p>b) Y por otro lado, se nos educa para ser egoístas * Yo lo he hecho en este juego al deciros que el objetivo es “ganar el máximo posible” olvidando deciros que ¡entre todos!. Pero yo no os he engañado; solamente me ha faltado añadir ese detallito ¡Ya sois mayorcitos para daros cuenta de ello! (sarcasmo)</p>	
<p>Dimensión significativa y ética.</p>	<p>* Pero, además, os he dividido en grupos y, en principio, os he impedido hablar entre vosotros. Así funciona muchas veces la publicidad o el mundo del comercio ¿os acordáis de la película “Germinal”? * Por si fuera poco, en la sociedad de clases ¿qué marca la diferencia? ^ El dinero, el tener mucho dinero, y productos de marca...Lógico que nos hagamos egoístas”</p>	
<p>Contradicc.</p>	<p>En este punto recordamos la afirmación de Séneca según la cual no es más rico el que más tiene sino el que menos necesita. Invito a reflexionar sobre ello.  “En definitiva, que esta U. D. ya nos ha dado una importante lección: Que una de las causas, al menos, del neo-colonialismo fue el egoísmo, pero que a diferencia de lo que algunos (muchos) creen, el egoísmo ni beneficia a todos ni es parte de nosotros de nacimiento; se puede cambiar y todos podemos hacer algo. Ya veremos que ^ aludí a las ONG’s”.</p>	
<p>Refuerzo Lección 9ª Actualidad</p>	<p>En los últimos minutos nos dedicamos a constatar la pervivencia (trascendencia) de este hecho en el momento actual, lo cual centré (a falta de sugerencias por su parte) en los medicamentos genéricos para combatir el SIDA y en los “beneficios” de la guerra de Irak, con el trasfondo del petróleo.</p>	