

TRABAJO FIN DE MASTER

Pablo Herrera Asensio

Tutor de TFM:
Rafael de Miguel

**Especialidad Geografía e Historia
Modalidad A**

– Máster en Educación Secundaria-
2012/2013

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 3
2. La Profesión Docente.....	pág. 4
2. 1 La Profesión Docente	
a partir del Marco Teórico.....	pág. 4
2. 2 La Profesión Docente	
en la Experiencia Práctica	
e Investigadora.....	pág. 12
3. Justificación de la selección de proyectos.....	pág. 14
4. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados.....	pág. 16
5. Conclusiones y propuestas de futuro.....	pág. 20
6. Referencias documentales.....	pág. 24
7. Anexos:.....	pág. 26
7. 1 Unidad didáctica	pág. 27
7.2 Proyecto de Evaluación, Innovación Docente	
e Investigación Educativa.....	pág. 53

INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Master se abordarán diferentes aspectos fundamentales de lo tratado y aprendido durante el curso escolar 2012/2013 en el *Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*.

Realizando un ejercicio retrospectivo, puedo señalar sin género de dudas que mi perspectiva respecto a la educación ha dado un giro de 180 grados durante este curso. Cuando comencé el máster de educación, mi propósito fundamental y único era poseer un título que me pudiera ampliar las opciones dentro del mercado laboral. Creía que la labor del docente era algo inucuo para el alumno, que no debía ser un conocimiento difícil de alcanzar y que, a fin de cuentas, el máster era mero aspecto burocrático para poder ser docente. ¡Cuan equivocado estaba!

Verdaderamente, este año ha sido fascinante. He aprendido aspectos psicológicos, jurídicos, didácticos, metodológicos e, incluso, epistemológicos, todos ellos básicos y fundamentales para no sólo desarrollarla la labor docente, sino mejorar la que se desarrolla en el presente. Por si fuera poco, he podido entrar en contacto durante los Practicum con el trabajo directo con los alumnos, algo que sólo ha galvanizado mi deseo por convertirme en profesor.

Realmente, ha sido una experiencia tanto práctica como teórica muy satisfactoria. El grado de conocimientos no relacionados con mi especialidad en historia, ha sido amplio y enriquecedor. Al mismo tiempo, estos meses me han otorgado una visión holística de los diversos aspectos de la enseñanza que, tristemente, las anteriores generaciones de profesores que no realizaron el máster ha sido imposible que tuvieran.

Todo lo anterior citado se va a tratar de forma sinóptica durante las siguientes páginas. En primer lugar, trataremos lo aprendido durante el curso sobre "la profesión docente", dividiendo este apartado entre el marco teórico que se ha dado durante las clases del máster y su práctica durante las semanas que se pasaron en el colegio asignado a cada alumno -en mi caso particular, *Escuelas Pías*.

En segundo lugar, trataremos la selección de dos proyectos que hemos realizado durante el curso. Mi elección ha recaído sobre los dos proyectos que consideraba que representan más tanto lo "práctico" como lo "innovador" y la investigación educativa. Es decir, la *Unidad Didáctica* y el *Proyecto de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa*.

Posteriormente, realizaremos una reflexión crítica y analítica sobre los proyectos seleccionados y una omparativa de los mismos.

Finalmente, se realizará un resumen con la opinión personal sobre el Máster de Educación y propuestas personales para el futuro entorno a esta temática.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE

Este apartado que tratará sobre diversos aspectos de la profesión docente, lo dividiremos en dos partes: la profesión docente a partir del marco teórico y la profesión docente a partir de la experiencia en el centro educativo.

2. 1 La Profesión Docente a partir del Marco Teórico

Dentro de este subapartado, a su vez distinguiremos varios epígrafes:

El Marco Jurídico de la profesión docente

Durante el curso hemos podido tener conciencia de la relación existente entre la labor educativa del profesor y su plasmación en el cuerpo legal de nuestro país. Hemos podido comprobar como la labor docente está subordinada a una serie de leyes y órdenes legales desarrolladas por las autoridades competentes en educación, desarrollando su cuerpo jurídico. En la actualidad, la concreción curricular de España y Aragón será la siguiente: Ley Obligatoria de Educación (LOE) que nos indica las funciones del profesorado en su Título III, artículo 91 de forma general -como la realización de la programación, la evaluación del alumnado o el desarrollo humano e intelectual del alumno- para toda España y, en el plano autonómico, las Órdenes del 9 de Mayo de 2007 y el 1 de Julio de 2007 del Departamento de Cultura, Deporte y Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón. A estos niveles de concreción curricular, y como si fuera una *matrioska*, les seguirán los del centro docente como, por último, los que el profesor o departamento señalen específicamente.

Según mi punto de vista, hay una serie de aspectos desde el plano jurídico y formal a destacar de las mismas. Por una parte, se puede observar como el profesor tiene un gran nivel de autonomía dentro de la jurisprudencia para desarrollar su labor educativa, a pesar de la gran concreción que establece la ley -esto último, por otra parte, no es único del derecho administrativo sino se puede encontrar en el penal, tributario o financiero actual. Por otra parte, cabe destacar la necesidad de la formación continua del profesorado -como en cualquier otro sector laboral- para posibilitar la mejor educación a sus alumnos -hay está su referencia en el artículo 102 de la LOE y el citado 91, en su subsección 1. Por último, y desde el plano oficial, ya se puede vislumbrar como el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos meramente formales para convertirse en tutor del "desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral" del alumno.

La documentación que debe conocer el docente

Una vez enmarcada la labor del docente en la legislación, se deben explicar aspectos documentales que hemos podido conocer para poder desarrollar nuestra labor y que hemos tratado durante el primer y segundo cuatrimestre de manera teórica en las clases del máster y, de forma práctica, en el Colegio Escuelas Pías durante nuestra estancia en el mismo. Los citados aspectos documentales son totalmente básicos para poder desenvolvemos en el entorno escolar y poder llevar así a cabo nuestra labor. Tanto el marco jurídico como la documentación son aspectos que, si bien no se ha

experimentado durante nuestro aprendizaje en el máster un gran "fervor" por ellos, son esenciales que sean conocidas.

De esta forma, tendremos entre los documentos más importantes del Centro Educativo los siguientes:

-La PGA o Programación General Anual.

-El PEC o Proyecto Educativo del Centro. Este pertenece al ámbito pedagógico del centro. Este documento es el que mayor importancia tiene para la aplicación de la LOE.

- El MAC o Memoria Anual del Centro.
- El R.R.I o Reglamento de Régimen Interno. Este pertenece al ámbito de la organización.
- El D.O.C o Documentación de Organización del Centro. Este pertenece al ámbito de la gestión.

También podremos distinguir entre órganos colegiados y de representación dentro del colegio así como sus obligaciones y capacidades, las labores del Jefe de Estudios o las funciones que debe tener una tutoría.

Por otra parte, deberemos conocer los partes de la Programación Didáctica:

1. La plataforma de las creencias y concepciones básicas de la asignatura por parte del autor de la misma.
2. Un análisis del marco y contexto curricular en la que se enmarca.
3. Propósitos y Objetivos Generales de la Asignatura.
4. El planteamiento metodológico general que se va a utilizar.
5. Indicaciones Generales sobre los procesos de evaluación de la asignatura.
6. Relación o secuencia de los bloques o unidades temáticas.
7. Planteamiento metodológico en cada bloque o unidad temática.

Así como las Partes de una Unidad Didáctica:

1. Objetivos de la Etapa, la Materia y la Unidad Didáctica
2. Contenidos Curriculares y específicos de la Unidad Didáctica.
3. Orientaciones metodológicas o didácticos.
4. Actividades o puesta en práctica de la Unidad.
5. Criterios de Evaluación. Instrumentos y Criterios de Calificación.

El curriculum que desarrollará el profesor se verá influenciado por numerosos aspectos tanto explícitos, como los anteriormente citados, como implícitos, algunos de los cuales trataremos más adelante. Entre ambos, podríamos contar como nos señala Stenhouse (2003) "las concepciones sobre la educación, sobre la esencia del hombre y los fines de su formación, sobre las instituciones educativas en su vínculo con la sociedad como sistema mayor en que surgen y existen, sobre el proceso de conocimiento científico y de la ciencia en general, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas concepciones constituyen los fundamentos teóricos del curriculum, pues aportan un marco referencial donde se apoya y justifica la toma y ejecución de decisiones relativas al diseño y desarrollo curricular, conforman y otorgan coherencia a las mismas."

El currículum, por lo tanto, se verá totalmente influenciado por las perspectivas que, parafraseando a Javier Paricio, hacen referencia a *¿Qué es lo valioso? ¿Qué vale más la pena que el estudiante aprenda, haga o experimente?*

Discriminándose cinco tipos de respuestas:

1. Perspectivas Académicas: el corpus, las metodología o los valores propios de cada disciplina

académica

2. *Perspectivas Didácticas: el propio proceso de aprendizaje del estudiante, su capacidad de implicación, significatividad y logro.*

3. *Perspectivas Psico-educativas: el desarrollo cognitivo y personal del estudiante*

4. *Perspectivas Socio-políticas: el desarrollo y el bienestar social*

5. *Perspectivas Pragmáticas: cubrir las necesidades económicas, laborales y cotidianas.*

Curriculum Oculto y Contexto Social del Educando

Nuestra labor docente experimentará una verdadera influencia por una serie de aspectos sociológicos que se denominarán *curriculum oculto*. Estos conocimientos, los he encontrado especialmente interesantes pues, aunaban mi interés por los aspectos de tipo social con los educativos.

Pese a la candidez y bondad con las que se nos presentan todos estos aspectos oficiales, se puede comprobar como los mismos están diseñados -consciente o, de forma mucho más posible, inconscientemente- para reflejar aspectos del presente *Zeitgeist* que son totalmente subjetivos, definiéndoles como absolutos e inamovibles. Este tipo de aspectos sobre las contradicciones del sistema educativo, su *auto-reproducción* o su servicio para las necesidades económicas del país serían ampliamente tratados durante el segundo cuatrimestre a través de los autores de la Escuela de Frankfurt y la sociología con teorías como la del Capital Humano (funcionalista), de la Correspondencia (Marxista) o la Credencialista (Weberiana). Este aspecto del *curriculum oculto*, será especialmente importante en la Historia, pues, como Pérez Garzón (2008) señala: la historia siempre ha resultado providencial para la construcción de la identidad, ya sea nacional o individual, del Ser Humano que la está aprendiendo. Igualmente, haremos un pequeño ejercicio reflexivo sobre el desarrollo de esta temática en nuestro presente día al realizar en el último punto del presente trabajo eferido a las propuestas de futuro.

A su vez, cuando desarrollemos nuestra labor educativa, tendremos que ver otra serie de aspectos sociológicos que no sólo hemos aprendido desde la teoría sino también durante nuestras prácticas en los respectivos colegios. Estos se refieren al entorno social donde el estudiante se desarrolla. Aspectos de tipo socioeconómico, familiares, culturales -recordemos que poseer una amplia capacidad económica, no es lo mismo que poseer una extensa cultura- o, de carácter étnico y religioso que tendrán peso en su percepción y rendimiento durante las clases. El análisis de la influencia social (familia, entorno, amigos) no sólo se debe realizar de manera individualizada sino también captar las características del centro docente, barrio y ciudad donde el alumno desarrolla su formación. Especialmente en este tiempo de grandes migraciones y cambios de identidad, deberemos tener siempre presente la atención a la diversidad que requieran nuestros alumnos no sólo a través de los medios técnicos disponibles sino también a través de un ejercicio de esfuerzo y empatía personal hacia estos.

Los conocimientos de psicología social y evolutiva para la docencia

Nuestra labor como docentes necesitará que conozcamos el comportamiento humano y su *psique* de forma obligatoria pues, si queremos convertirnos en profesores que plasmen un aprendizaje profundo, espoleen las ganas de seguir aprendiendo y la mejora de la comunidad, no podremos

limitarnos a transmitir un conocimiento de forma conductista, sino constructivista -tema que abordaremos más adelante. Es, por ello, necesario que conozcamos las características psicológicas que tiene el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia como las necesidades psicosociales básicas (Ovejero, 2010): pertenencia, identidad positiva, autoestima, reconocimiento que se enmarcan en la parte superior de la Pirámide de Maslow sobre las necesidades del Ser Humano.

También se comentó y debatió sobre estos aspectos de la psicología humana a través de la lectura de las pruebas realizadas por investigadores como Duncan o Lewin, mostrándonos el funcionamiento de la mente humana en la práctica.

Así mismo, el profesor debe conocer como poder ser un líder en clase, como motivar a sus alumnos (Morales Vallejo, 2009) -recordemos el llamado "efecto galatea", en el que si creemos que podemos realizar algo, tendremos más posibilidades que, si por el contrario, creemos que podemos conseguirlo, habrá menos posibilidades de triunfar, "efecto golem"-, los aspectos que posibilitan las buenas relaciones en el aula, la psicología social de los grupos y la problemática psicológica relacionada con la drogadicción, desordenes alimenticios o sexo durante estos años.

También añadir (Morales Vallejo, 2009) que el profesor siempre, aunque fuera de forma inconsciente, va a dejar una impronta en el alumno. Muchos estudiantes seguirán carreras en función de la imagen que les haya quedado del profesor de esa asignatura predetermina...o, por el contrario, la abandonarán u odiarán siempre. Es por ello que debemos tener siempre en cuenta que imagen proyectamos sobre los alumnos y como esta impacta, en mayor o menor medida en ellos.



Estos conocimientos, como señala Marland (1982) y Allen (1982), nos ayudarán a abordar la gestión de los aspectos académicos del aula. Otro aspecto interesante de poder conocer la psicología del aula es lo relacionado, y tristemente hoy en día generalizado, con los conflictos en clase. Si tenemos un buen conocimiento de los aspectos psicológicos que se producen en el aula junto al de los protocolos de actuación, podremos prevenir y hacer frente a casos de acoso y falta de disciplina que se produzcan en el aula de una forma mucho más eficaz y rápida (Torrego, 2006).

Las Teorías del Aprendizaje

El desarrollo y metodología de las clases que vayamos a llevar a cabo se van a ver totalmente influenciadas por nuestra concepción de como se realiza un verdadero aprendizaje. Así, si consideramos que el "aprendizaje es considerado como mera adquisición de nuevas conductas o comportamientos" -autores como Watson o Skinner defenderán esto-, tendremos a un aprendizaje de tipo conductivista, de repetición de esquemas mentales que son ajenos. El profesor lanza un

mensaje, usualmente en pequeñas unidades, que el alumno recibe y debe transmitirlo fielmente, con la misma visión y desarrollo que el primero. Así, vemos, que el alumno es un agente totalmente pasivo.

Esta concepción del aprendizaje, en la actualidad, ha sido rechazado puesto que la misma sólo consigue un aprendizaje superficial y poco duradero, sin la mayoría de las veces entender ni guardar en su mente el alumno el conocimiento que le ha sido explicado.

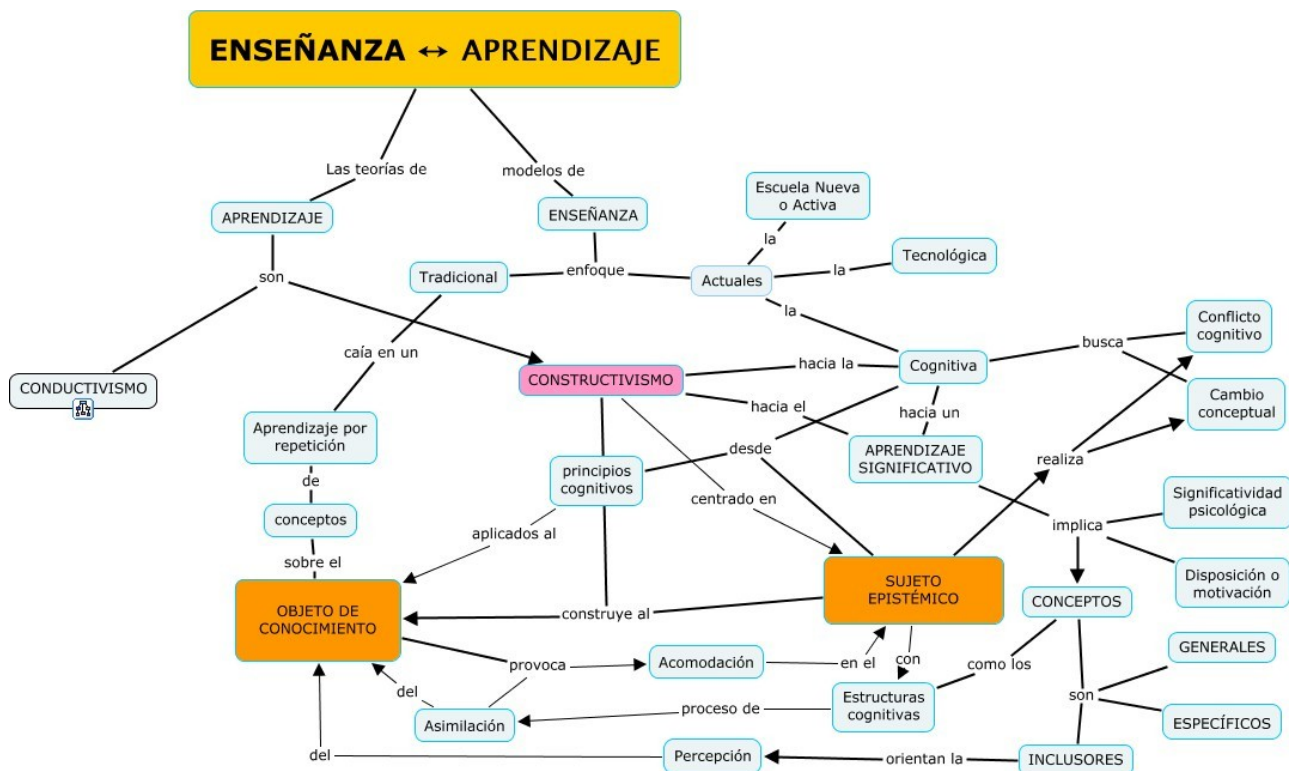
Por otra parte, tendremos la Teoría del Aprendizaje desarrollada por autores como Bruner. El cognitivismo definiría *el aprendizaje es un proceso de formación de estructuras internas que rigen las conductas. Se produce a través del entrenamiento y la resolución de problemas para ello el profesor debe proporcionar ayuda. Es importante enseñar estrategias en lugar de aprender de memoria o sólo por refuerzos*. Exactamente, se prestará atención a los esquemas mentales que el alumno debe desarrollar, no al conocimiento lícito exacto y milimétricamente reproducido, como en el conductismo. En este, ya el conocimiento tiene un significado para el alumno. El profesor "otorga" el aprendizaje, pero el alumno se lo organiza de la manera que él cree conveniente para, luego, evaluar la estructura mental que ha obtenido de acuerdo a unos patrones.

Como evolución del cognitivismo se desarrollará el constructivismo por autores como Ausubel, Piaget o Vygotsky, cuando se den cuenta de que la reproducción de procesos mentales está influida por interpretaciones propias. Este señalará que "el alumno es quien activamente construye el conocimiento: el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias". La representación interna no es compartida, y se realiza mediante un proceso activo, no pasivo de reproducción de un conocimiento dado de forma total. El conocimiento pasa de ser estático a ser dinámico, de ser objetivo externo al sujeto a ser subjetivo e interno al sujeto. Hay un mayor interés por el proceso de aprendizaje y no por el producto superficial del mismo. Además se pasará de no considerarse básicos los aprendizajes previos a ser muy importantes los mismos. El material con el que se trabaje pasa de estar estructurado a ser complejo, así como las recompensas pasan de ser artificiales y extrínsecas a ser intrínsecas por la satisfacción de haber completado con éxito el dilema que se plantea al alumno. El alumno debe él sólo construir su aprendizaje, siendo un apoyo el profesor pero nada más. Ausubel señala que "El aula no es más un lugar donde el experto (el maestro) derrama su conocimiento dentro de estudiantes pasivos que esperan ser llenados por la sabiduría del maestro. En el modelo constructivista los estudiantes están ansiosos de involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje". Esto se conseguirá según Alonso Tapia, cuando se le planteen actividades que recojan una serie de características que den con una motivación intrínseca (lo útil, lo motivado racionalmente, lo intrigante, lo práctico). Con ello, el alumno será más activo en el proceso de enseñanza, aprendiendo de forma más profunda y significativa. Sin embargo, el número de horas dedicadas a la adquisición de esos conocimientos serán mucho más amplias. A fin de cuentas y, en realidad, el constructivismo es la única forma de obtener un verdadero -se podrían utilizar aquí letras capitales- aprendizaje.

La posición tradicional de las escuelas ha sido conductivista pero, vamos viendo como en la actualidad, va predominando cada vez más una postura constructivista, como podremos observar en la sección dedicada a las prácticas en el Colegio Escuelas Pías.

En relación con lo anteriormente apuntado deberemos destacar el cambio de paradigma de la enseñanza a un paradigma del aprendizaje. Tagg señala que esto significa que hay una evolución de pivotar entorno a como se puede realizar una mejor enseñanza por parte del profesor a como se aprende más y mejor por el alumno. Esto es paralelo a la desaparición de únicamente clases magistrales donde el alumno es pasivo a cambio de que este realice una resolución de problemas y

construcción de su propio aprendizaje de forma activa por parte del alumno, con la ayuda y guía del profesor, pasando del conductismo al constructivismo.



Las metodologías y evaluación de la enseñanza-aprendizaje

La teoría del conocimiento predominante de la época va a influir, como no podía ser de otra forma, tanto en la metodología como en la evaluación que utilice el profesor.

Olson y Bruner (1974) señalaran que habrá una serie de maneras distintas de adquirir conocimiento a través de vivir una determinada experiencia:

- La Experiencia Directa sobre lo que se aprende. Se "vive" exactamente lo que se está aprendiendo. Por ejemplo, ir a un país y vivir la experiencia, aprendiendo de la misma. Las metodologías más comunes a esta experiencia directa son las actividades como el PBL o *Problem Based Learning* o el aprendizaje por proyectos. En estas metodologías hay una auténtica "elaboración, realización, diseño, resolución, indagación...etc" por parte del alumno, otorgándole el máximo grado de significatividad, perdurabilidad y transferibilidad al conocimiento que ha aprendido durante la actividad. Este aprendizaje dependerá del contexto donde se realice.
- La Experiencia Mediada sobre lo que se aprende. Se observa como "viven" otros lo que se está aprendiendo. Por ejemplo, la cara de esfuerzo con la que levanta un peso alguien, hace que aprendamos sobre la cantidad de peso que está moviendo. Las metodologías más comunes son la observación y análisis en el método de caso. En este se observa situaciones que se han dado y como se han resuelto. Tiene la ventaja que otorga un aprendizaje

relativamente profundo al alumno, sin una inversión de tiempo excesiva.

- El Aprendizaje Simbólico. Se aprende a través de "la información codificada simbólicamente y transmitida a través de algún medio: la palabra escrita o impresa, películas, diagramas...etc" (Olson y Bruner, 1974). Aquí tenemos como ejemplo la clase expositiva, el debate o las lecturas. El tiempo realmente es corto, sin embargo, el "impacto" es pequeño en el alumno. Este aprendizaje es abstracto y general.

Desde mi punto de vista, creo que un predominio de las metodologías de la experiencia directa o "aprender haciendo", serán las que produzcan un aprendizaje más significativo y duradero. Sin embargo, el profesor como pudimos observar durante las prácticas, debe "batallar" con los recursos de los que dispone, no sólo físicos, sino también con su limitación temporal, por lo que la utilización de sesiones expositivas, métodos de caso, debates, etc...será algo también necesario para conseguir las metas propuestas en el tiempo señalado.

La evaluación también va influir en gran medida en el aprendizaje del alumno. Esto es uno de los aspectos, que nunca había considerado, y más me ha impactado durante el curso.

Gibbs y Simpson (2009) señalan que en gran medida los alumnos van a actuar de acuerdo a lo que se determine en la evaluación, pudiendo potenciar en mayor o menor medida su aprendizaje. La evaluación tendrá que atender a una serie de criterios dependiendo del propósito con la que la realicemos: si queremos comprobar los conocimientos adquiridos por el alumno será sumativa si, por el contrario, queremos utilizarla para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje la calificaremos como formativa. Ambas tendrán que tener unos criterios esenciales como la fiabilidad o la validez, basculando la importancia de los mismos según sea el objetivo que queremos conseguir con la evaluación.

La Didáctica en las Ciencias Sociales

Como es de todos conocido, los Licenciados en Historia -el caso del autor de estas líneas-, tendremos que realizar labores de profesor de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) en los cursos de la ESO. Si bien, la ciencia histórica y geográfica no están alejadas entre sí, si que debo reconocer que hay lagunas, debido a nuestra focalizada formación histórica, en el ámbito de la geografía y su aplicación didáctica. Esto se ha tratado de subsanar en el curso, conociendo como podemos desarrollar estas clases conjuntas entorno a uno de los rasgos comunes del Ser Humano: la tendencia a la sociabilización.

El concepto de Ciencias Sociales, como nos explicó Rafael de Miguel en sus clases, nace en los años 70 por influencia francesa.

El conocimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales es básico para poder dar esta asignatura. Conocer como se desarrolla el espacio y el tiempo a través de la psicología evolutiva del Ser Humano (por ejemplo según Piaget el espacio, con la maduración del niño, irá de preoperativo, a concreto y, luego, a formal), las corrientes de pensamiento geográfico (positivista, regionalista) las escuelas geográficas (humanística, regional, cuantitativa, radical o de percepción) que habilidades buscan las mismas, que conceptos son básicos y cuales serán sus proyecciones didácticas o como se desarrolla la geografía en el curriculum a lo largo de los cursos de la ESO o los recursos didácticos en las nuevas tecnologías, han sido aspectos totalmente nuevos para mí, y que son de gran importancia para nuestra formación.

Por supuesto, la sección dedicada a la didáctica de la Historia me sorprendió menos, a pesar de que había numerosos aspectos que no conocía. Vimos como se concibe el tiempo a medida que evoluciona el Ser Humano -citando otra vez a Piaget, tendremos una evolución de la llamada "etapa preoperativa a operativa y formal" según vaya el niño desarrollando su abstracción-, las diferencias entre "tiempo absoluto" y "tiempo histórico" o relativo así como las habilidades y resultados que debían tener los alumnos en cada curso de la ESO.

Corrientes de pensamiento geográfico	
Positivista	Regionalista o humanista
<ul style="list-style-type: none"> Mediados del siglo 19 principios del 20. Postura «Determinista» (determinismo natural). Impera lo permanente, lo inmutable. Le interesan los fenómenos, solo de la superficie terrestre. Cientifica lo social como el «método científico». Pretende alcanzar mayor neutralidad y rigor científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Mediados del siglo 19 principios del 20. Enclavada en el «historicismo». Estudia lo particular, lo excepcional, lo único. Instrumento clave «la observación». Descripción del paisaje y la región. Considera la acción humana frente a lo natural, lo espontáneo como la adaptación o elegir, etc.. El medio sobre el hombre.

Así mismo, también hemos aprendido la construcción de las Unidades Didácticas de las Ciencias Sociales y la didáctica de Historia del Arte (arquitectónica, escultura y pintura). La misma está en gran consonancia con las anteriores dos citadas.

Tanto la Geografía, la Historia y la Historia del Arte, cada una de ellas, es necesario que conozcan a las demás para poder desarrollar la labor docente de forma adecuada

pues, son conocimiento multifactoriales e interrelacionados. Esto, ya lo subraya Pratts (2000) a través de su "teoría del espacio" en la que señala como debemos convertirnos en profesores de Ciencias Sociales, dejando atrás nuestra especialidad al dar las clases.

La labor docente y las nuevas necesidades lingüísticas

Como todos sabemos, vivimos en un mundo cada vez más internacionalizado y globalizado. Por este motivo, cada vez son más demandados conocimientos bilingües para el desarrollo de las clases en los centros educativos. Como consecuencia, los conocimientos de los recursos didácticos para la enseñanza de nuestra especialidad en otras lenguas -especialmente, en inglés-, va a ser fundamental. Los conocimientos sobre CLIL o *Content and language integrated learning* (Lenguaje y Contenido integrado en el aprendizaje) serán una herramienta fundamental para poder desarrollar estas clases. Debemos señalar que la enseñanza del idioma se posiciona únicamente como un objetivo secundario para ampliar sus competencias en este, pues, la asignatura estará por encima del aspecto lingüístico. Este método de aprendizaje en lengua extranjera, no sólo hará desarrollar las capacidades del alumno en expresarse en un idioma que no es materno, sino que está probada (Doyle et alia, 2010) su mayor motivación en la asignatura así como la mejora en su capacidad discursiva.

2.2 La Profesión Docente en la experiencia práctica e investigadora

La práctica de lo aprendido sobre la profesión docente durante este máster fue distribuida en 3 períodos de varias semanas cada uno. Se me asignó el colegio *Escuelas Pías* de la Calle Conde de Aranda. Este colegio posee casi 1000 alumnos que van desde Educación Primaria a Bachillerato. Dividiré mis impresiones y el resumen de lo aprendido según los prácticos realizados:

1º Practicum

Durante el primer práctico tuve la oportunidad de vivir la primera experiencia de mi vida como profesor en un Centro Escolar. Entramos en contacto con la dirección y el profesorado. Pudimos ver *in situ* ejemplos de documentos internos propios del Colegio como el PEC (Proyecto Educativo del Centro), la PGA (Programación General Anual) o el Reglamento de Régimen Interno que, hasta aquel momento, sólo habíamos podido observar en la teoría. Así mismo realizamos un análisis de los documentos oficiales que poseía el colegio.

Ya, desde el principio, este centro llamaría poderosamente mi atención respecto a la utilización de nuevos métodos didácticos. Ejemplos de ello, fueron la utilización de como método cotidiano la metodología constructivista -fue la primera vez que yo experimenté esto- como, por ejemplo, el *Problem Based Learning* o *PBL* que vimos constantemente en las clases. Otras novedades fueron los llamados "recusos espacio-tiempo", en los que los alumnos mostraban en los pasillos sus trabajos más brillantes o la utilización generalizada de las TIC con las pizarras digitales y la "Plataforma EDU" que permite conocer todos los aspectos académicos a los tutores del alumno inmediatamente vía internet.

2º y 3º Practicum

Estos prácticos se dieron entre abril y mayo del año 2013. Durante los mismos, entraríamos mucho más en contacto con el trabajo cotidiano del profesorado así como pudimos comprobar de manera personal la puesta en práctica de una unidad didáctica y la dinámica general de las clases, siendo nosotros profesores de las mismas durante un cierto período de tiempo. Desde mi punto de vista, esta fue una de las experiencias con más importancia de todo el máster.

Pudimos preparar las clases y vivirlas desde dentro, algo que nos da un avance de como será el día a día cotidiano de la docencia. Todo lo aprendido anteriormente en las clases del máster, tuvo su consecución en un contexto realista durante estos días, pudiendo aplicar la teoría a la clase así como adaptarla a las dificultades que nos "salieron al paso".

También durante este tiempo, pusimos lo que habíamos aprendido en la teoría sobre la investigación educativa en práctica.

Por una parte, se realizó un estudio comparativo de dos clases a las que dimos nuestra unidad didáctica. Un tema interesante, en el que pudimos ver las diferencias entre diversos grupos dentro de un mismo curso y como se debe adaptar la dinámica de las clases a sus características.

Y, por otra, completamos un estudio de las perspectivas de enseñanza del profesor que había sido tutor durante nuestros prácticum según Pratt (2002) -pues, este autor fue el elegido para orientarme en mi investigación-, a saber; como transmisión, como desarrollo, como mentorización, como nutrición o como vehículo para la reforma social. A través de métodos de investigación educativa como la entrevista semiestructurada, la observación directa y el cuestionario TPI, finalmente, en el Prácticum III, se completo la parte práctica del Máster respecto a su faceta investigadora.



Ilustración 1: Colegio Escuelas Pías, Calle Conde de Aranda, Zaragoza

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Las siguientes páginas trataran sobre la justificación de la elección de dos proyectos que hayamos realizado durante el curso para, más tarde, realizar una comparativa entre los mismos. Mi elección ha recaído sobre los he considerado como más importantes así como prácticos de realizar: la *Unidad Didáctica* y el *Proyecto de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa*. Los motivos para la elección de ambos trabajos para realizar la comparativa de proyectos en este trabajo de fin de máster, se exponen a continuación.

Proyecto A: Unidad Didáctica

He escogido la Unidad Didáctica porque creo que conjuga en gran medida la teoría realizada sobre la misma con la práctica llevada en el Colegio Escuelas Pías así como la adaptación a un contexto real con el que tuve contacto durante las semanas de los prácticum. La Unidad Didáctica que desarrollé corresponde a la clase de Ciencias Sociales de 3º de la ESO, en la que desarrolle el tema referente a la Unión Europea (instituciones, construcción, cohesión...etc) y nuestra identidad como europeos. Por otra parte, es un documento con el que vamos a trabajar de manera generalizada en en nuestra profesión como profesores por lo que es necesario un conocimiento absoluto del mismo.

El desarrollo de la Unidad Didáctica no fue problemático. Gracias a la ayuda del texto dado por Rafael de Miguel con una Unidad Didáctica completamente realizada, me pude guiar rápidamente en su consecución. El tema encomendado era, especialmente, de mi gusto así que se realizó sin ningún percance. La aplicación del mismo en clase fue excelente. Se mantuvo el nivel de atención del alumnado, este mismo fue muy participativo y se pudo completar lo programado hasta el final. Hay que subrayar también la ayuda de mi tutor del centro, Francisco García, que me permitió realizar y exponer la Unidad Didáctica con total libertad. Por otra parte, también señalar que me fue de gran ayuda las TIC presentes en la clase como la Pizarra Digital o internet, así como la facilidad para encontrar recursos disponibles en la red que pudiera utilizar para la realización de la unidad didáctica.

La Unidad Didáctica, por lo tanto, ha sido elegida por varios motivos. En primer lugar, su puesta en práctica en un contexto real. En segundo, por su imperiosa necesidad de conocerla perfectamente en nuestra labor docente. En tercer lugar, por haberla adecuado a una realidad tangible y real durante los meses pasados tanto en el centro como en la realidad legislativa, haciendo más vívida la experiencia de su construcción y desarrollo. Y, en último y cuarto lugar, por haber dado la oportunidad al autor de estas líneas de desarrollar unas sesiones en las que se combina la geografía con la historia y el proceso de europeización presente en la realidad política que nos rodea.

Proyecto B: Proyecto de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa

El *Proyecto de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa* se realizó, como la Unidad Didáctica, durante el segundo cuatrimestre. Fuimos remitiendo partes del mismo al profesor Javier Paricio, mientras que éste las calificaba y nos remitía sus fallos y aciertos. El estudio de caso que nos demandaba se realizó a nuestros tutores durante los prácticas, en este caso, el citado Francisco García.

En este proyecto se nos demandó que realizáramos una investigación sobre la perspectiva o planteamiento de enseñanza que tenía el profesor asignado. Según mi punto de vista, resultó un ejercicio de investigación muy interesante, aunque realmente tuvimos que invertir muchas horas y esfuerzo para su consecución. En este, primero debíamos realizar un análisis de los diferentes planteamientos de los investigadores respecto al análisis de las perspectivas de enseñanza (Modelos Iniciales, modelos de Prossell y Trigwell, las teorías Implícitas de Pozo y los Modelos de Referencia de Pratt) y escoger uno. Luego, debíamos describir la metodología para recopilar los datos para, posteriormente, realizar un análisis de los mismos a través de las herramientas escogidas (entrevista semiestructurada, observación directa y cuestionario TPI). Todo ello, nos dio conocimientos que nunca antes habíamos tenido.

He elegido este proyecto de investigación por varios motivos. En primer lugar, porque está en conexión con la Unidad Didáctica al verse esta comprometida y dependiente de la perspectiva del profesor que la realice. Igualmente, nos permite poder observar si el profesor plasma tanto en la teoría como *in situ* en la práctica diaria de sus clases, su planteamiento educativo. Con ello, podremos realizar propuestas para que mejore la educación.

Al mismo tiempo, nos permite desarrollar nuestros conocimientos en el campo de la investigación educativa así como conocer las diferentes teorías respecto a las perspectivas del docente y, como consecuencia, poder ampliar nuestro conocimiento tanto de ellas como de nosotros mismos. En conjunto, el conocer estos aspectos está claro que redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza.

3. Reflexión Crítica sobre los proyectos seleccionados

La reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados la he dividido en tres epígrafes: recursos y contexto en el que se sitúan los dos proyectos, objetivos y metodología utilizada y, finalmente, conclusiones.

Recursos y Contexto de los dos proyectos

Tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Investigación se desarrollarán durante el Segundo Cuatrimestre del Máster de Educación, entre la asignatura *Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa* y los Prácticum II y III.

Así mismo, girarán entorno a las acciones educativas que se produzcan en el colegio Escuelas Pías, sus clases de 3º de la ESO, el alumno en prácticas Pablo Herrera Asensio -el cual escribe estas líneas-, y su tutor de prácticas Francisco García.

En este curso que trataremos -3º de la ESO-, hay tres grupos, sumando un total de 71 alumnos. Las clases en las que se verá aplicada la unidad didáctica pertenecerán a los grupos A (24 alumnos) y B (28 alumnos, pero únicamente asistentes a Ciencias Sociales 17, ya que los otros estarán destinados a diversificación curricular durante las sesiones).

El Colegio Escuelas Pías, situado en la Calle Conde de Aranda, posee casi 1000 alumnos y 65 profesores. El área donde se sitúa es socioeconómica media-baja con una gran proporción de inmigrantes. Su actividad docente acoge desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

El tipo de Colegio es religioso cristiano, aunque como pudimos hablar en una conversación privada entre el autor de estas líneas y su tutor, el profesor Francisco García no tiene inquietudes de este tipo. El mismo lleva casi 10 años dando clase y es Licenciado en Geografía.

Mientras que el proyecto de *Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa* -a partir de ahora con el acrónimo E.I.D.I.E- serán realizadas en sus dos terceras partes durante las clases teóricas del Máster de Educación (Planteamiento General-Marco Teórico, Formulación de las Cuestiones y Metodología Empleada), la *Unidad Didáctica* -a partir de ahora, con el acrónimo U.D- así como la adquisición de los datos y la reflexión sobre el primer proyecto se obtendrán durante las prácticas II y III.

Las instrucciones para realizar los proyectos diferirán, aunque en ambas partes los profesores estarán deseosos de contestar cualquier duda, ya sea vía email o de forma presencial.

Mientras que en la U.D tendremos un ejemplo magnífico de Unidad Didáctica en el texto dejado en reprografía por Rafael De Miguel, el trabajo de E.I.D.I.E poseerá sus recursos en el sitio web de la Universidad de Zaragoza Blackboard.

Si analizamos las fuentes utilizadas en ambos proyectos, podremos distinguir varios aspectos diferenciadores. En la U.D a pesar de que tuvieramos el ejemplo de Unidad Didáctica, tuvimos que realizar una búsqueda individualizada de los recursos específicos para nuestra U.D, a saber en mi caso: La Unión Europea en el contexto de la asignatura de Ciencias Sociales de 3º de la ESO. La búsqueda de recursos se realizaría, brevemente, de forma bibliográfica en mi biblioteca personal pero, especialmente, de forma mucho más amplia en internet para encontrar recursos didácticos

como mapas, textos o videos útiles para el aprendizaje de los alumnos.

Por el contrario, el proyecto de E.I.D.I.E tenía todos sus recursos en Blackboard y, en el extraño caso de que no estuvieran, fueron aclaradas durante las clases de la asignatura. Se nos permitía elegir entre diversos planteamientos teóricos, metodología y preguntas que se le iban a realizar al sujeto de la investigación. Tal vez, la parte menos guiada del trabajo resultaría en la obtención, interpretación y conclusiones de unos resultados que serían desarrollados de la manera más autónoma posible por nosotros. Aunque, hay que señalar que tuvimos unas precisas y útiles instrucciones respecto a los métodos de conseguir los datos. Así, en el *blackboard* se explicaría de manera precisa como realizar correctamente las fuentes de los datos que elegí: la entrevista semiestructura, la observación directa así como la utilización de la página <http://www.teachingperspectives.com/drupal/> para la obtención de los resultados del test TPI o *Teaching Perspective Inventory*.

Por último, señalar que la U.D que realicé sobre la Unión Europea estuvo enmarcada en el currículum oficial de la legislación vigente -especialmente, la Orden del 7 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad de Aragón- respecto a los contenidos y objetivos que tienen que conseguir los alumnos y la materia de Ciencias Sociales. El proyecto del E.I.D.I.E, junto a la realización de una Unidad Didáctica -de manera indefinida- estuvo enmarcado en los objetivos de la Ley Orgánica de Educación del 3 de Mayo de 2006, la Orden 3857 de 27 de diciembre de 2007, la cual dispone la obligatoriedad de cursar este Máster de Profesorado para poder ejercer la docencia así como los Reales Decretos del 17 y 27 de diciembre de 2007, donde se establecen las competencias que los estudiantes deben adquirir como los planes de estudio del máster.

Objetivos y Metodología

Los objetivos van a diferir en los dos proyectos. En el trabajo de E.I.D.I.E el objetivo que se quiere conseguir es desarrollar una investigación sobre las perspectivas de enseñanza del profesor que tengamos, mientras que se experimenta el proceso de elaboración de una investigación educativa, se conocen su metodología así como diferentes puntos de vista sobre las citados planteamientos de docencia.

Por otra parte, es un escrito en una primera instancia desarrollado para nuestro propio conocimiento que no afectará a nadie más. Por supuesto, si este trabajo se combina con otros para realizar una estadística, ya podríamos estar hablando de un posible impacto en sus objetivos en la colectividad de la comunidad educativa o en la sociedad presente.

Esto cambia en la U.D. En la misma, veremos que el impacto del conocimiento que se adquiere no sólo se da sobre el autor de la misma, sino que también verá su influencia en las sesiones durante las cuales se ponga en práctica. Así que, podremos ver, como habrá una "huella" tanto individual como colectiva del trabajo realizado de manera totalmente directa.

Los objetivos que desarrollará la U.D estarán en concordancia, en primer lugar, con lo planteado en el currículum oficial en su orden del 9 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, tanto como objetivos de la etapa como objetivos de la asignatura de Ciencias Sociales. Tras ello, veremos como los objetivos de la Unidad Didáctica serán desarrollados por el autor de la misma y estarán destinados en su totalidad a que los consiga el alumnado, a diferencia del proyecto de E.I.D.I.E, en los que están destinados a ser conseguidos por el autor de la investigación.

Pasemos, ahora, a la metodología utilizada en los dos distintos trabajos. En el proyecto de E.I.D.I.E veremos como la metodología "tendrá específicamente un carácter predominantemente cualitativo e interpretivo de los datos que obtendremos debido a las características anteriormente citadas de las ciencias sociales -no podemos controlar, verificar y detallar cada acción, pensamiento o suceso humano, como Cronbach afirma, sólo realizar una interpretación lo más veraz y factible de lo acontecido en la realidad- a diferencia de las ciencias naturales, que son empíricas y objetivas en sus resultados.

Así, se antepondrá la indagación fenomenológica sobre el positivismo lógico. Así, la metodología será de tipo cualitativo sobre cuantitativo, puesto que "la primera nos va a permitir ganar nuevas perspectivas y comprender un fenómeno que no se conoce aún en gran medida-posteriormente, cuando ya se tenga una cierta comprensión del mismo, si que sería interesante la investigación cuantitativa. Además, los datos cualitativos que se puedan obtener serán experimentados de forma más sencilla tanto por el investigador como por el lector, pues les proporcionará una información más cercana a como en el día a día se experimenta el entorno en el que vivimos. (...)

Esta claro que todo lo dicho hace más compleja, tediosa y menos aséptica la investigación. Pero, nos da unas posibilidades enormes de recopilar datos verdaderamente significativos y no quedarnos en lo banal.

Otro aspecto que tenemos que tener en cuenta es que el investigador en la indagación cualitativa deberá poseer lo que se denomina como "sensibilidad teórica", es decir, la capacidad y facilidad que tenga para llevar a cabo su cometido investigador."¹

Los instrumentos que acompañaran a esta metodología serán una entrevista semiestructurada, la observación directa y el cuestionario TPI. Como ya hemos señalado, el grado de subjetividad e interpretación va a ser fundamental en todos ellos y en los resultados que obtengamos de los mismos.

Respecto a la U.N la metodología girará entorno a la consecución de un "aprendizaje profundo, significativo y lo máximamente posible autónomo."² Igual que el proyecto de E.I.D.I.E, deberá ello realizarse bajo una interpretación lo máximamente productiva respecto a las posibilidades existentes. En este caso, la metodología se verá constreñida por el número de horas, los recursos a los que el alumno haya podido disponer durante sus prácticas y la capacidad y conocimientos de los estudiantes.

Es una metodología que tiende a ser lo máximamente constructivista, hasta donde es posible llevarla a cabo, por las limitaciones que hemos citado anteriormente: "Como todos sabemos es el propio alumno, con el tutoramiento y guía del profesor, quien debe construir sus propios esquemas mentales de conocimiento sobre la materia. Sólo así, sin realizar una mera repetición, sino una verdadera "apropiación" del conocimiento de la unidad, puede perdurar las horas invertidas en la enseñanza. Por lo que la independencia o autonomía del alumno, la galvanización de realizar cuestiones o el apoyo psicológico del profesor al pupilo para que desarrolle su trabajo serán fundamentales durante las sesiones. La constitución de sus propias notas, la proposición de debates y opiniones sobre textos, videos y situaciones posibles asi como el apoyo y ánimo del profesor para

1 Pág. 12 y 13 del Proyecto de Evaluación, Innovación Docente e Investigación Educativa.

2 Pág. 10 de la Unidad Didáctica, "La Unión Europea".

despertar la curiosidad y trabajo del alumnado serán el eje que marque las clases."³

La importancia del trabajo de reflexión, tanto analítico como sintético, se verá subrayado tanto en su importancia como en su puesta en práctica, como ya hemos visto, en ambos proyectos.

Conclusiones

Las conclusiones serán diferentes en los dos trabajos. En el proyecto de E.I.D.I.E, como podremos observar, existirá un apartado destinado a los resultados y otro a la interpretación de los mismos. Se subrayará la duración y dificultad del trabajo por no haber tenido anteriormente contacto el autor con la investigación didáctica, aspecto que también ocurrió con la U.D, aunque debido al ejemplo citado que se nos suministró, fue más sencilla su realización.

Por otra parte, el nivel de satisfacción fue alto en ambos trabajos.

En la investigación de E.I.D.I.E se consiguieron los objetivos propuestos, aunque hubo un deseo de que los resultados hubieran sido más "minuciosos y detallistas", al no haber arrojado una total luz los instrumentos sobre resultados ricos en matices. Por ello, se comentó que, retrospectivamente, se hubiera añadido otro instrumento de investigación al proyecto como el Student Evaluation of Educational Quality S.E.E.Q.

La U.D, por otra parte, colmó las expectativas del autor. Pudo conocer el desarrollo, secciones y contenido que debe poseer una Unidad Didáctica. Pero, no sólo eso, sino que la puesta en práctica fue de enorme utilidad e interés, ya que me permitió tener un contacto real con la atmósfera y actividad que se desarrolla en las clases.

Finalmente, señalar que cada uno de los dos trabajos tuvieron sus diferentes aspectos positivos. El proyecto de E.I.D.I.E fue encontrar un nuevo campo de investigación y conocimiento que, anteriormente, era totalmente desconocido. Sumado a esto, estuvo el balance entre teoría y práctica en este así como una citada teoría, que no fue sólo aplicable a este trabajo, sino que los textos de Habermas sobre las Ciencias Sociales, sobre los diferentes datos cualitativos o cuantitativos o la "interiorización" del Principio de Falsabilidad de Popper, me servirán en un futuro para el desarrollo de proyectos con otra tipología y características.

El trabajo de la U.D estará marcado, especialmente, por su extrema utilidad. El conocer el desarrollo y contenido de una U.D es fundamental para cualquier persona que quiera desarrollar la docencia, ya sea en el plano privado o público. No es una simple relación de contenidos, como un lego en la materia podría pensar, sino que hay un trabajo de investigación legal-curricular, adaptación, análisis de lo que es posible realizar y búsqueda de recursos para poder realizarla. Es por ello tan necesario haber realizado y puesto en práctica una, más que conocer sus características desde una supuesta teoría alejada de la realidad.

Los dos proyectos, E.I.D.I.E y U.D, me han permitido conocer los tres aspectos más fundamentales del Máster: la teoría, la práctica y la investigación docente.

3 Pág. 10 de la Unidad Didáctica "La Unión Europea"

5. Conclusiones y Propuestas de futuro

Conclusiones del Trabajo de Fin de Máster

Conclusiones del Máster en Educación

Durante los siguientes párrafos, realizaremos una mirada retrospectiva a lo que han sido los meses en los que ha durado el máster así como su contenido y realización.

Comencé este máster sin prácticamente ninguna gran expectativa. Era un título que había que poseer para optar a la enseñanza, una de las vías laborales de mi Licenciatura en Historia. Por otra parte, creía que iba a ser algo relativamente sencillo, con no una excesiva carga de trabajo y bastante facilidad para completarlo. Retrospectivamente, puedo asegurar que no podía estar más equivocado.

Este curso, he podido ampliar en sobremanera mis nulos conocimientos de docencia así como engrandecer mis conocimientos generales extensamente. He aprendido aspectos legislativos, prácticos del día a día como una programación o una unidad didáctica, psicológicos de los alumnos que voy a tratar, teóricos como las teorías del aprendizaje o sociológicos que influyen en la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual estaré inverso en un futuro.

Al mismo tiempo, he podido tener contacto real con un Centro Educativo como el de las Escuelas Pías en Calle Conde de Aranda, con su personal docente, alumnos y día a día cotidiano. Algo, por otra parte, inmensamente enriquecedor y elemental para cualquier futuro profesor.

Respecto al nivel de esfuerzo y dificultad que nombraba anteriormente, al finalizar el curso, puedo afirmar que ha sido alto. La carga de trabajos, exámenes, presentaciones e investigaciones ha sido mucho mayor de la que me esperaba, aunque creo que todos ellos han sido útiles en mayor o menor grado.

También me gustaría hacer mención a los compañeros como al profesorado. Entorno a los primeros, señalar que ha habido un ambiente amistoso y de ayuda mutua que ha facilitado nuestros quehaceres y obligaciones. No sólo a nivel de trabajos colectivos con esa "interdependencia positiva" característica que, justamente, aprendimos durante el máster, sino a nivel individual resolviendo problemáticas a las que teníamos que hacer frente y que no eran de una importancia extrema para ponerse en contacto con el profesor. El buen ambiente en la clase junto a la existencia de los debates y discusiones ha incrementado todo este nivel de compenetración y ayuda estudiantil.

Por último, el profesorado ha mantenido de forma general, siempre hay excepciones, un alto nivel de calidad y ha realizado notablemente su labor. Las explicaciones, planteamiento de las clases y ayuda al alumnado, cuando lo ha necesitado, han sido de gran utilidad. Además de que ha habido una extensa preparación antes de las citadas sesiones para que el alumno se "empapara" de la materia que se estaba tratando. Creo que, realmente, muchos de ellos disfrutaban con la docencia, lo que se nota enormemente en que esa pasión ha sido transmitida a sus alumnos.

En definitiva, un máster muy completo, bien desarrollado y útil para la mejora docente de las próximas generaciones de profesores.

Propuestas de Futuro para el Máster de Educación y la Mejora de la Educación

La verdad es que al parecerme el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* mucho más completo y útil de lo que me esperaba, pocas propuestas de futuro se pueden apostillar.

Entre las que podrían ser beneficiosas para su mejora se podrían contar con una menor cantidad de profesores para determinadas asignaturas. En una de ellas tuvimos tres y, en otra cinco, quebrando esto el ritmo y continuidad de la enseñanza de la materia. Algo muy a tener en cuenta para próximos años y que, en gran medida, beneficiaría el aprendizaje de los alumnos que cursan esas materias.

Por otra parte, creo que sería interesante desarrollar un tiempo más útil durante los prácticum. Bajo mi perspectiva, se debería poder dar más clases a los alumnos en prácticas pues, las que hemos dado, por lo menos en mi caso, las he sentido como insuficientes para poder conocer otros muchos aspectos de la docencia como por ejemplo las tutorías, así como tener un seguimiento más real de los alumnos.

También me gustaría señalar otro tema respecto a las prácticas. Esta alusión gira entorno a estar presencial en el Centro Educativo asignado. Hemos podido experimentar como en numerosas ocasiones el trabajo que estábamos realizando se podría haber desarrollado en nuestra propia casa, sin ningún problema. Creo que sería interesante ampliar las horas asignadas para que demos clase y reducir el tiempo de permanencia, bajo mi opinión sin sentido, en el centro escolar que se nos ha asignado.

Por otra parte, y siendo sincero, en un principio iba a señalar la alta carga de trabajo que ha existido como un elemento a modificar. Ahora mismo, pienso todo lo contrario. Ha sido una carga de trabajo adecuada para las exigencias de un profesor que quiere ser competente y realizar un trabajo del que sentirse orgulloso con sus futuros alumnos.

Respecto a los posibles aspectos de mejora de la educación en nuestro país, hay varios puntos que me gustaría señalar.

En primer lugar, creo en la necesidad de una reforma de la entrada laboral del profesorado en la función pública. Pues, esta ayudaría mucho a mejorar nuestra dañada educación. En países como Reino Unido, Dinamarca, Suecia o Finlandia son las mismas escuelas, tras valuar su currículum y una exposición relacionada con las propuestas y dinámica de las clases que quieren llevar, las que seleccionan a su personal docente. Si el profesor no consigue que sus alumnos lleguen a un baremo predeterminado por el Estado, el sueldo se les reduce o se les despide.

En otros países como Alemania, hay siempre un período de prueba de varios años, tras los cuales se les puede hacer fijos o despedir.

Personalmente, puedo contar el caso de una de mis tías por parte materna, la cual es docente de

español en Reino Unido. Ella intentó realizar las oposiciones para secundaria en España, pero tras fracasar la primera vez, se fue sin pensarlo directamente a Inglaterra. En la actualidad, tras pasar por ser profesora de Español durante varios años, es Jefa de Estudios del colegio en la ciudad de Nottingham donde trabaja.

Y, es que, desde mi punto de vista el sistema de oposiciones español sólo prima la capacidad memorística, siendo ello incompetente a largo plazo, pues no hay ningún estímulo ni castigo si se hace el trabajo mal mientras que se reduce nuestra calidad educativa.

Un segundo aspecto que, según mi punto de vista, debemos tratar para la mejora de la educación es la interrelación entre las necesidades del mercado laboral y las educativas. Sí, sabemos que todo el mundo tiene derecho a estudiar lo que desee, pero también se tiene que tener en cuenta los escasos recursos actuales del sector público así como la obligatoriedad de informar al alumno sobre las dificultades de trabajo que va a encontrar si prosigue determinados estudios. Esta claro que hay una sobrecualificación en España y que la oferta educativa no corresponde a la laboral. Esto produce que los gastos en educación que estamos llevando a cabo al formar a los alumnos no puedan ser devueltos en una expansión de la producción e ingresos nacionales, mientras que otros países se benefician de ello a través de la emigración de nuestros mejores investigadores y profesionales, también llamada popularmente "fuga de cerebros".

Esta mejora de las relaciones entre el mercado laboral y el sector educativo no significa bajo ningún concepto que deban desaparecer asignaturas de la ESO o facultades que, bajo una perspectiva economicista y cortoplacista, desemboca en una ética utilitarista "benthaniana" del Ser Humano.

Otro punto a conseguir, y que se puede encontrar en el curriculum, pero nunca se pone en práctica son los recursos para el autoconocimiento, mejora y formación del profesorado. Cursos de un par de semanas en verano, tras el fin del curso escolar, o intermitentes durante el curso, podrían ser una magnífica opción para "poner al día" a los docentes cada año.

Como último aspecto al que me gustaría aludir, es una breve referencia a lo que ha ocurrido en la postmodernidad respecto al concepto de progreso, civilización y cultura dependiente del racionalismo, iluminismo, eurocentrismo e historicismo y que parece no haber causado ningún impacto ni modificación en los planteamientos curriculares educativos en las Ciencias Sociales y sus diversas ramas. Me refiero, por poner un ejemplo, a la afirmación taxativa de los derechos individuales o la democracia liberal *a la occidental* -eso sí, cuando nos interesa imponerla como en las Guerras de Kosovo o Libia, mientras que en otros lugares no hay interés en ello, véase Ruanda o Arabia Saudí- como si fueran estos universales e inamovibles más allá de nuestra propia concepción occidental del mundo e, indirectamente, considerando a otro tipo de formas de gobierno o derecho no occidental como bárbaras, atrasadas o inmorales.

En la postmodernidad, autores como Levi-Strauss, Barthes, Ricoeur, Foucault o Deleuze, por no nombrar a Nietzsche o Freud, han mostrado la captividad de la razón por el inconsciente, predeterminando el último considerablemente el trabajo del intelecto. Lo que nosotros denominamos como "razonable" en sí misma no es nada más, al fin y al cabo, que el impulso del inconsciente de nuestro pueblo o cultura y como este entiende el mundo desde su propia concepción.

El estructuralismo como el psicoanálisis, ya hace varias décadas, aunque los legisladores en

educación hagan caso omiso como ya he dicho, nos ha mostrado como el sistema iniciático de la mitología de la última tribu del Amazonas posee la misma función que el sistema común de educación actual en nuestra cultura. Este es deliberadamente ideológico, aspecto que hemos tratado de forma microanalítica en el *curriculum oculto* y, que ahora, analizamos de forma multisecular y macroanalítica sobre el amplio cuadro de la modernidad donde vivimos.

Los neófitos aprenden los mitos de la modernidad -anteriormente, señalados; progreso, ilustración, racionalismo, universalismo- como así lo hace el alumno neófito de Yemen o Uzbekistán en otras condiciones y bajo otra luz, pero ambos "aprendizajes" permanecen constantes, no alejándose de la leyenda y las tradiciones que cada cultura tiene. El plano de realidad o verdad, como ya ha sido explorado por expertos como los señalados, ha sido ampliamente demostrado igual al nuestro, ni superior ni inferior, sino diferente y propio.

La creencia en que nuestra cultura, como así parece marcarlo el curriculum oficial educativo, es superior, aunque no lo diga explícitamente sino a través de señalar la necesidad de la educación en valores como los señalados -derechos individuales, democracia liberal, "tolerancia", etc...-, muestra perfectamente este aspecto.

Todo ello, como se ha podido tristemente vivir en el siglo XX, sólo lleva al exterminio de lo que no se "somete" a la razón o, mejor dicho, a nuestra "específica razón" que sólo es un reflejo de nuestra propia moral, mentalidad y tradiciones específicas occidentales.

Me parece fundamental realizar una específica referencia en el currículo oficial a ello en las Ciencias Sociales; estos valores son nuestros, nosotros los consideramos como esenciales, pero no son los únicos ni los mejores, sino únicamente para nuestros ojos y análisis los que consideramos correctos. Esto, es muy importante, para no volver a caer en los errores de una modernidad ya pasada que, justamente creyéndose la única razonable, ha cometido los mayores genocidios que ha visto la humanidad.

Lo señalado anteriormente ha sido superado, como apuntaba al principio, desde hace más de medio siglo por la filosofía y parece que, como con el conductismo, nos hayamos quedado perdidos en el tiempo en su tratamiento en las Ciencias Sociales.

Por lo demás, y finalmente, agradecer la dedicación de los profesores que hemos tenido durante el año, animándoles a continuar mejorando la educación en general y, en concreto, este máster. Ello es esencial para que cambiemos los métodos desfasados conductistas, tradicionales y sin formación continuada, que alejan a la educación española de los puestos punteros de educación. Deben verse sustituidos por el constructivismo, nuevas metodologías como nuevos paradigmas y una exigente autoformación que aseguren una educación de mayor calidad. Pues, una educación de mayor calidad, es uno de los pilares para salir del negro presente económico, ya que con ella se aprende a obtener lo mejor de nosotros mismos y ser capaces de superar cualquier dificultad que se nos presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J.D. (1986). Classroom management: students' perspectives, goals, and strategies. American Educational Research Journal, 23, 437-459.
- Ovejero Bernal, Anastasio. "Psicología Social: Algunas Claves para entender la Conducta Humana" , biblioteca nueva, 2010, Madrid.
- Torrego, J.C (2006). "Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos." Barcelona: Grao.
- Morales Vallejo P. (2009). Ser profesor, una mirada al alumno. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 99-158.
- Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ediciones Morata. Pp. 25-28.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. Change, 27(6).
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1974) : "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), Media and symbols: The forms of expression, communication, and education. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona y Ediciones Octaedro. Págs. 7-9.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010) Content and Language · Integrated Learning Cambridge: Cambridge University Press. Pág. 23.
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 24, 7-18.
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: One size for all? In J. Ross-Gordon (Ed.), An Up-date on Teaching Theory. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.

ANEXO I: UNIDAD **DIDÁCTICA: EUROPA Y** **LOS EUROPEOS.** **LA UNIÓN EUROPEA**



– Pablo Herrera Asensio–

Master en Profesorado de Educación Secundaria

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 2
2. Objetivos.....	pág. 4
3. Contenidos.....	pág. 8
4. Orientaciones didácticas y metodológicas.....	pág. 10
5. Actividades. Puesta en Práctica de la Unidad Didáctica.....	pág. 12
6. Criterios de Evaluación.....	pág. 14
7. Instrumentos de Evaluación.....	pág. 14
8. Criterios de Calificación.....	pág. 15
9. Bibliografía.....	pág. 16
Anexos.....	pág. 17

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Ubicación de la Unidad Didáctica

La unidad didáctica está ubicada en el segundo ciclo de la ESO, en el curso 3º específicamente. Se integra dentro de la asignatura Ciencias Sociales, la cual tiene un carácter obligatorio. Las edades en las que esta asignatura están ubicadas entre 14 y 15 años, situación que se deberá tener en cuenta por parte del profesor respecto a la psicología evolutiva del alumno.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a la Orden del 9 de mayo de 2007 -Número 65, páginas 8871 a 9024-, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. En su artículo 26 indica las partes que debe contener como mínimo una programación didáctica.

1.2 Inserción de la Unidad Didáctica en el Contexto del IES

La Unidad Didáctica se desarrollará en el Colegio Escuelas Pías de Zaragoza, ubicado en la Calle Conde de Aranda. Este colegio es de tipo concertado y religioso católico. El rango de edades que nos encontraremos en el colegio se situará desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

El curso que trataremos será 3º de la ESO, en el cual hay tres grupos, sumando un total de 71 alumnos. Las clases en las que se verá aplicada la unidad didáctica pertenecerán a los grupos A (24 alumnos) y B (28 alumnos, pero únicamente asistentes a Ciencias Sociales 17, ya que los otros estarán destinados a diversificación curricular durante las sesiones).

El número total de alumnos del colegio se sitúa entorno a los 945, mientras que su personal docente es de 65, otorgándonos un promedio de unos 15 alumnos para cada profesor.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos de la etapa

La etapa de Educación Secundaria es básica para la educación del individuo así como para que pueda afrontar retos este en su vida adulta. Realmente, el alumno entra en unos años decisivos para poder comprender el mundo que le rodea y formarse en la mejor medida posible.

En esta etapa y según la legislación vigente, Orden del 7 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad de Aragón se deberán cumplir los siguientes objetivos por parte de los alumnos:

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

el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte.

2.2 Objetivos de la materia de Ciencias Sociales

La asignatura de Ciencias Sociales de 3º de la ESO es una asignatura básica para que el alumno tenga una noción de la vida humana y su plasmación en el espacio y tiempo que le rodea. Ciencias Sociales es una asignatura multidisciplinar y funcional que otorga unos conocimientos no cerrados y extrapolables a otros ámbitos de la actividad humana para su mejor comprensión y avance.

Volviendo a señalar a la citada Orden del 7 de Mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón, los objetivos de la materia de Ciencias Sociales, en la introducción respecto a la Asignatura y el curso de 3º y 4º de la ESO, se señala que:

En tercero y cuarto los contenidos tienen una mayor homogeneidad epistemológica, introduciéndose una mayor especialización. En tercero se tratan los temas relacionados con las actividades económicas de las sociedades humanas y sus repercusiones en la organización del territorio, en la distribución de la riqueza y en el medio ambiente. Se le concede especial importancia al trabajo con los contenidos relacionados con los procesos que están configurando nuestro mundo actual y determinando la actividad económica, pretendiendo favorecer la adquisición de destrezas que permitan al alumno entender y ser competente en el mundo que lo rodea.

Respecto a los objetivos, en la misma Orden, de la asignatura son los siguientes:

- 1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.*
- 2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.*
- 3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.*
- 4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.*
- 5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular; para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.*
- 6. Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.*
- 7. Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.*
- 8. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.*
- 9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.*
- 10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su*

incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.3 Objetivos de la Unidad didáctica

1. Conocer las raíces religiosas, históricas y culturales comunes a todos los europeos.
2. Comprender las causas de la construcción de la Unión Europea.
3. Identificar los hitos más importantes de la Construcción de la Unión Europea así como las fechas de incorporación de sus países miembros.
4. Conocer las instituciones de la Unión Europea y las prerrogativas y poderes que poseen.
5. Identificar los desequilibrios internos entre los países de la Unión Europea.
6. Conocer las políticas de cohesión de la Unión Europea.
7. Conocer las competencias de la Unión Europea frente a la soberanía de los países miembros.
8. Distinguir y comprender que fuentes tienen los presupuestos de la Unión Europea, quien los distribuye y a donde van a parar.

3. CONTENIDOS

3.1 Contenidos Curriculares

En la Orden citada, 7 de mayo del 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma del Gobierno de Aragón, en su artículo 26, Ciencias Sociales, Tercer Cursos nos podemos encontrar con los contenidos curriculares. En especial, si posamos nuestra atención en el Bloque Tercero, nos encontramos con el contenido curricular respecto a la Unión Europea. Este reza de la siguiente manera:

*-El espacio geográfico europeo. Organización política y administrativa de la Unión Europea.
Funcionamiento de las instituciones.*

Como vemos se especifica de forma superficial el contenido que será dado en la Unidad Didáctica, aunque para más detalle, habríamos de añadir la cohesión, los presupuestos y desequilibrios de la Unión Europea aspectos que, por lo demás, desarrollaremos en todo caso en esta Unidad Didáctica.

A su vez, en el mismo epígrafe, pero en el Bloque 1, se señalan contenidos comunes a todas las Unidades Didácticas. Entre ellos, se sitúa la realización de debates, análisis de casos o la realización de síntesis o indagación. Parte de estos se realizarán durante esta misma unidad didáctica.

3.2 Contenidos Específicos de la Unidad Didáctica

a) Conceptuales

Introducción: Europa es más que Economía.

- Cultura, religión e historia común a todos los europeos.
- Diferenciación entre la Unión Europea y el concepto de Europa Histórico.

Historia de la Unión Europea

- Objetivos económicos iniciales de la Unión Europea.
- CECA. 1951
- Tratado de Roma. 1951. CEE y el Mercado Común. 1957.
- Política Común de la Unión Europea. Tratado de Maastricht. 1992.

- Suma progresiva de los diversos países y fechas de incorporación de la UE. La Europa de los 25.

Instituciones de la Unión Europea

- Consejo de la Unión Europea.
- Comisión Europea.
- Parlamento Europeo.
- Tribunal de Justicia, Banco Central Europeo y Tribunal de Cuentas.

Desequilibrios y Políticas de Cohesión de la Unión Europea

- Diferencias entre países de la Unión Europea.
- Fondos Estructurales (FEDER, FSE) y de Cohesión.
- Evolución de las ayudas: del Mediterráneo al Este Europeo.

Competencias y Presupuestos de la Unión Europea

- Cesiones de Soberanía de sus estados miembro.
- Políticas Comunes económicas, seguridad, justicia, inmigración, Derechos Humanos y Educación.
- Funcionamiento y aprobación de los Presupuestos.
- Fuentes del Presupuesto Europeo.
- Gastos del Presupuesto.

b) Procedimentales

1. Diferenciar entre la construcción económica y política circunstancial de la Unión Europea y el concepto histórico y cultural de la identidad de los pueblos europeos.
2. Analizar y comprender textos sobre la identidad común de todos los europeos.
3. Elaborar hipótesis sobre lo que realmente significa ser europeo.
4. Elaborar ejes cronológicos con los principales hitos de la construcción de la Unión Europea.
5. Identificar en como nos afectan las instituciones y soberanía de la Unión Europea.
6. Analizar en como afectaría la desaparición de la Unión Europea.
7. Ser capaces de plasmar en un mapa conceptual las competencias de los distintos organismos europeos.

8. Comprender las políticas comunes, soberanía y presupuestos de la Unión Europea.

c) Actitudinales

1. Fomentar la curiosidad por el entorno europeo en el que vivimos.
2. Contribuir al desarrollo analítico y crítico del alumnado respecto a las instituciones que nos rigen y rodean.
3. Valorar el peso de las decisiones que se toman en las instituciones políticas europeas.
4. Respetar otras opiniones y puntos de vista que puedan estar enfrentados a los propios.
5. Participar y respetar el orden de convivencia en el aula.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

La metodología de esta unidad didáctica estará basada en la búsqueda y consecución de un aprendizaje profundo, significativo y lo máximamente posible autónomo.

Como todos sabemos es el propio alumno, con el tutoramiento y guía del profesor, quien debe construir sus propios esquemas mentales de conocimiento sobre la materia. Sólo así, sin realizar una mera repetición, sino una verdadera "apropiación" del conocimiento de la unidad, puede perdurar las horas invertidas en la enseñanza. Por lo que la independencia o autonomía del alumno, la galvanización de realizar cuestiones o el apoyo psicológico del profesor al pupilo para que desarrolle su trabajo serán fundamentales durante las sesiones. La constitución de sus propias notas, la proposición de debates y opiniones sobre textos, videos y situaciones posibles así como el apoyo y ánimo del profesor para despertar la curiosidad y trabajo del alumnado serán el eje que marque las clases.

Debido al número de horas limitado y al nulo conocimiento de los alumnos del temario, el profesor realizará las sesiones expositivas lo más brevemente posible para dejar paso a ítems educativos que apoyen lo anteriormente subyado a través de la interacción y reflexión del alumnado. Esto es un

"mal necesario" al no contar con suficiente tiempo ni responsabilidad por parte de un alumno que aún no ha alcanzado la madurez para desarrollar las tareas en total libertad y responsabilidad.

El profesor también va a utilizar la cotidianidad. Este elemento es fundamental. Si el conocimiento que transmitimos no se puede "encajar" en nada tangible, cercano o comprensible para el alumno, fracasará al no interesarla la materia. Mapas de estereotipos que atraigan su atención o problemás de su vida cotidiana marcados por la realidad política europea estarán marcados por esa búsqueda de la "cotidianidad".

Por otra parte, la heurística metodológica de la unidad intenta destacar de manera selectiva los aspectos más importantes de la Unión Europea y como afectan al ciudadano promedio. No se ha querido desarrollar una unidad que abarcara cada detalle tan insignificante como intrascendente de la misma, sino que reflejara sus aspectos más importantes.

Finalmente, el espacio en el que se llevará a cabo la Unidad Didáctica será el común al curso, el aula común a otras materias. Esta posee las características necesarias -Pizarra Digital, luz, Internet y los respectivos lugares en los que el alumno pueda desarrollar su trabajo- para poner en práctica lo diseñado en el curriculum.

5. ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1º Fase: Introducción

1ª Sesión:

- Introducción del tema a través de la imagen "Estereotipos de los Europeos". Debate entorno a los estereotipos que tiene cada nacionalidad europea.
- Interacción con la ayuda guiada del profesor sobre las raíces comunes a todos los europeos. Veáanse: culturales (derecho romano, raíces lingüísticas provenientes de la raíz indoeuropea, industrialización), históricas (feudalismo, defensa de Europa frente a enemigos comunes extraeuropeos, revoluciones liberales, procesos totalitarios), religiosas (paganismos politeístas, cristianismo y sus diversas formas ortodoxas, católicas, protestantes).
- Diferenciación entre la construcción con bases políticas y económicas de la Unión Europea y la cultura común Europea.
- Lectura individual y debate entorno al texto de Ortega y Gasset titulado "Meditación de Europa".

2º Fase: Exposición, análisis y desarrollo

2ª Sesión:

- Explicación por parte del profesor sobre la definición de la Unión Europea.
- Explicación por parte del profesor de la Historia de la construcción de la Unión Europea, destacando sus puntos más importantes así como la entrada progresiva de los diversos países a la que pertenecen.
- Realización de un Eje Cronológico sobre los hitos más importantes de la Unión Europea y la incorporación de los países a la misma.
- Debate y repaso colectivo sobre las diferencias entre pertenecer a la Unión Europea y ser Europeo a través de un mapa que marca los países pertenecientes de Europa dentro de la citada unión.

3ª Sesión:

-Utilización de un video de un europarlamentario (Nigel Farage) del Partido UKIP, aislacionista británico, sobre el desconocimiento de los ciudadanos sobre las instituciones de la UE.

- Explicación por parte del profesor sobre las instituciones de la Unión Europea.
- Repaso metacognitivo de lo aprendido hasta el momento de forma colectiva.

4ª Sesión

- Explicación por parte del profesor de los desequilibrios y las políticas de cohesión en la Unión Europea.
- División por fragmentos del texto "Si la Unión Europea desapareciera...¿Qué pasaría?". Lectura de los mismos por cada grupo que la realiza y exposición de lo leído.

5ª Sesión

- Explicación de las Competencias y Presupuestos de la Unión Europea.
- Realización de un mapa conceptual de las competencias de los organismos Europeos y su organización.
- Realización de un repaso metacognitivo de lo aprendido hasta este momento y comprobación de dudas sobre la Unidad.

5ª Fase: Evaluación

6ª Sesión

- Corrección del Cuaderno de Trabajo del alumno donde se situarán los apuntes tomados por este durante las clases así como las actividades ordenadas por el profesor a realizar.
- Realización de un examen escrito compuesto de un cuestionario sobre lo aprendido durante la Unidad Didáctica respecto a Europa y la Unión Europea.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación estará de acuerdo a las normas jurídicas curriculares. Por lo que esta será individualizada, integradora, continua, formativa e integradora. Por ello, destacamos los siguientes puntos como parámetros de evaluación:

- El nivel de participación y disciplina en el aula.
- Conocer las raíces culturales, religiosas e históricas de todos los europeos.
- Distinguir entre el ente económico-político de la Unión Europea y la identidad milenaria europea.
- Apreciar los valores y cultura común a todas las nacionalidades europeas.
- Explicar y comprender el proceso progresivo de creación de la Unión Europea y la incorporación de sus diferentes países al mismo tiempo que saberlo situar en su contexto cronológico.
- Conocer y explicar los nombres y funciones de las instituciones europeas.
- Comprender los desequilibrios de la Unión Europea y como se intentan reducirlos a través de las políticas de cohesión.
- Comprender de donde provienen y se distribuyen los presupuestos de la Unión Europea.

7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación nos debe permitir comprobar y seguir el aprendizaje del alumno. Con motivo de poder evaluar de una forma imparcial y justa al alumnado no se resolverá la nota final de acuerdo a un único examen. Este aprendizaje no únicamente es posible de analizar a través de una simple prueba o examen, sino que debe englobar otros aspectos igualmente identificables para la comprobación del conocimiento del pupilo. Entre estos destacaran, los siguientes:

- 1) Cuaderno de anotaciones del profesor. En este se anotaran aspectos que se vayan produciendo durante la clase respecto al comportamiento, actividad y actitudes que desarrolle el alumno.
- 2) Cuaderno del alumno. Este cuaderno nos permitirá conocer las notas tomadas durante las exposiciones del profesor así como el trabajo que ha tenido que realizar por su propia cuenta respecto a las actividades que el profesor ha ordenado realizar. A saber: apuntes tomados de las lecturas, realización del eje cronológico y el mapa conceptual.
- 3) Prueba Escrita: si bien no es el único aspecto evaluativo, si que será el más importante. Se realizará en la última sesión durante hora entera, mientras que el profesor corrige las actividades individuales realizadas por el alumno y plasmadas en su cuaderno. En buena

medida, el examen englobará de forma sintética los puntos tratados durante las anteriores sesiones.

8. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

El conocimiento de la unidad didáctica por parte del alumnado será evaluado respecto a los criterios que se marcan a continuación, respecto a una nota global de 10 (100%):

1. Comportamiento, actividad y actitudes del alumnado durante las sesiones: 15% del total.
2. Notas tomadas durante las exposiciones del profesor junto a trabajos individuales realizados por alumno en el cuaderno propio: 25% del total.
3. Prueba Escrita: está constará de diversas cuestiones respecto a la unidad didáctica. Tres preguntas de carácter específico y una para que se desarrolle en profundidad: 60% del total.

9. BIBLIOGRAFÍA

- VV.AA. "Ciencias Sociales, Geografía 3º E.S.O". Conecta 2.0.Ed.SM, 2012.
- Carpentier, Jean. Lebrun, Françoise. "Breve Historia de Europa", Alianza Editorial, 2006.

Enlaces Web:

- "Meditación de Europa", Texto de Ortega y Gasset
http://www.quintanal.es/podcasts/Ortega_Europa.pdf
- Eje Cronológico de la Unión Europea Mudo:
<http://formacionue.blogspot.com.es/2013/04/actividad-2-eje-cronologico-de-la-ue.html>
- Video de la Intervención de Nigel Farage en el Parlamento Europeo:
<http://www.youtube.com/watch?v=be4x7tqweCQ>
- "¿Qué pasaría si la Unión Europea Desapareciera?":
<http://blogeuropeo.eu/2013/05/23/si-la-union-europea-desapareciera-que-pasaria/>
- Mapa Conceptual Instituciones de la Unión Europea:
<http://sociales2eso.wordpress.com/2007/11/02/instituciones-de-la-ue/>

ANEXO I: Estereotipos de las Nacionalidades Europeas



ANEXO II: "Meditación de Europa", Texto de Ortega y Gasset

Septiembre de 1949, Berlín. El filósofo español José Ortega y Gasset pronuncia una conferencia bajo el título *Meditación de Europa* ante un grupo de estudiantes alemanes que le escuchan: “Pienso que es en Berlín, precisamente en Berlín, donde se debe hablar de Europa “Europa, señores, es ciencia antes que nada: ¡amigos de mi tiempo, estudiad! Europa es también sensibilidad moral, pero no de la vieja moral cristiana de las intenciones, sino de esta otra moral de la acción, menos mística, más precisa, más clara que antepone las virtudes políticas a las personales, porque ha aprendido que es más fecundo mejorar la ciudad que el individuo. (...)Puesto que no podemos aprender estas virtudes en español, estamos obligados a buscarlas dondequiera que se hallen. Tomando el bastón de hacer camino echémonos por el mundo y peregrinemos en busca de los santos de la tierra. Y luego, a nuestra vuelta,

encendamos la pura alma del pueblo con las palabras de idealismo que aquellos hombres de Europa nos hayan enseñado.”

“Sufre hoy el mundo una grave desmoralización, que entre otros síntomas se manifiesta por una desaforada rebelión de las masas, y tiene su origen en la desmoralización de Europa. (...) Los europeos no saben vivir si no van lanzados en una gran empresa unitiva. Cuando ésta falta, se envilecen, se aflojan, se les descoyunta el alma. Un comienzo de esto se ofrece hoy a nuestros ojos. Los círculos que hasta ahora se han llamado naciones llegaron hace un siglo, o poco menos, a su máxima expansión. Ya no puede hacerse nada con ellos si no es trascenderlos. Ya no son sino pasado que se acumula en torno y bajo lo europeo, aprisionándolo, lastrándolo. Con más libertad vital que nunca, sentimos todos que el aire es irrespirable dentro de cada pueblo, porque es un aire confinado (...) Sólo la decisión de construir una gran nación con el grupo de los pueblos continentales volvería a entonar la pulsación de Europa. Volvería ésta a creer en sí misma, y automáticamente a exigirse mucho, a disciplinarse.”

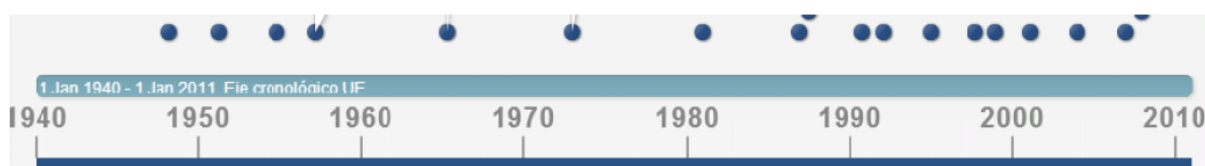
“En la superación europea que imaginamos, la pluralidad actual no puede ni debe desaparecer. Mientras el Estado antiguo aniquilaba lo diferencial de los pueblos o lo dejaba inactivo, fuera o a lo sumo lo conservaba momificado, la idea nacional, más puramente dinámica, exige la permanencia activa de ese plural que ha sido siempre la vida de occidente. Y entonces se verá, con gran sorpresa, que la exaltación de las masas nacionales y de las masas obreras, llevada al paroxismo en los últimos treinta años, era la vuelta que ineludiblemente tenía que tomar la realidad histórica para hacer posible el auténtico futuro, que es, en

“Las naciones europeas han llegado a un instante en que sólo pueden salvarse si logran superarse a sí mismas como naciones, si se consigue hacer en ellas vigente la opinión de que la nacionalidad como forma más perfecta de vida colectiva es un anacronismo, carece de fertilidad hacia el futuro, es, en suma, históricamente imposible”.

ANEXO III: Eje Cronológico Mudo a completar

Realizar un eje cronológico de la entrada de países a la Unión Europea, completalo e incluye alguno que falte

Observa el ejemplo que hace referencia desde el 1 de Enero de 1940 al 1 de Enero de 2011. Cada punto es la entrada de un país o varios a la Unión Europea



ANEXO IV: ¿Qué pasaría si la Unión Europea desapareciera?

Hay que acabar con Europa, hay que salirse de la Unión Europea, Europa nos arruina, Europa es un fracaso, Europa es un invento de los mercados, etc.

Acostumbrados a escuchar todo tipo de expresiones aludiendo a las maldades de la Unión Europea y a sus defectos, conviene analizar cómo nos afectaría a los ciudadanos si, finalmente, hiciéramos caso a quienes predicán tales frases y la Unión Europea se extinguiera.

He aquí algunos de los grandes cambios que tendríamos:

1. Se acabó el emigrar.

¿Hay paro? ¿Oportunidades en el extranjero? Pues bien, sin la UE esto se ha acabado. Ya no será posible viajar, residir o estudiar por Europa sin los correspondientes permisos. Es decir, como en los viejos tiempos, sin contrato no habría posibilidad de residir.

Recordemos que, hasta ahora, con la UE, todo europeo es libre de viajar, vivir o estudiar en cualquier otro país de la UE, sin necesidad de ningún proceso, más que el correspondiente con comunicar a las autoridades tu cambio de residencia o de disponer de los medios suficientes si se vive más de tres meses.

2. Hola fronteras.

Obviamente, con el fin de la UE, las [fronteras intracomunitarias](#) volverían a instalarse. Aunque esto pueda a alguien parecerle que no le afecta, puesto que puede que no viaje, lo cierto es que supone un retroceso increíble.

Para empezar, no sólo supone una gran molestia para los pasajeros que viajen vía carretera, barco, avión o tren, si no que, además, supondría grandes problemas para el comercio. Grandes colas, grandes registros y exhaustivos controles de documentación en todas las fronteras. Esto, obviamente también supone la posibilidad de que la policía impida la entrada a ciudadanos europeos en los diferentes países, cosa que hasta ahora no podía pasar.

Además supone un extraordinario retroceso para aquellos pequeños países y pueblos fronterizos, cuyas vidas pueden estar entre varios países europeos.

3. El renacimiento de los seguros privados.

Hasta ahora, circular por Europa era fácil...y seguro médicamente hablando. Disponíamos de esta tarjetita sanitaria europea que [te permitía acceder a la sanidad pública de cualquier país de la UE](#) en las mismas condiciones que los nacionales de ese país.

Así, por ejemplo, asistir al médico en Finlandia equivalía a abonar 18€ (copago sanitario) como cualquier otro finlandés. Sin embargo, sin ser ciudadano europeo...uno tendría que haber pagado unos 200€, o tener un seguro médico privado que cubriese los costes.

3. Adiós a la movilidad europea: ni trabajar, ni estudiar, ni jubilarse.

Que tiempos aquellos en los que uno podía ir a trabajar, estudiar o a cobrar la jubilación en otro país europeo durante toda la vida. No es casualidad, por tanto, que las costas españolas estén llenas de británicos jubilados que vienen a disfrutar de sus vidas ya sin trabajar.

Pues, como decía anteriormente, sin la UE, esto no será posible al menos que uno disponga de los correspondientes visados con fecha de caducidad de estudiante, trabajador, etc...O bien, la tarjeta de residencia permanente (que, para los ciudadanos no europeos, se consigue con la nacionalidad española, habiendo vivido más de 10 años en territorio español de manera regular. Con la UE, esta residencia permanente se conseguía con 5 años).

4. El cambio climático no existe.

Algunos partidos políticos euroescépticos ya lo dicen, como los británicos UKIP, pero lo cierto es que, lo diga quien lo diga, no hay territorio en el mundo que luche tanto contra el [cambio climático](#) como la Unión Europea hacía...hasta su desaparición. El cumplimiento del protocolo de Kyoto, el comercio de gases invernadero, los impuestos verdes, el fomento de la utilización de los biocarburantes, la euroviñeta o, incluso el impuesto que pretende ponerse a los aviones que más contaminen...eran una realidad en la Unión.

5. Desaparición de las minorías.

Hasta la construcción de la UE, muchos países eran grandes desconocidos por todos los europeos. Ahora, probablemente, muchos conozcan que hay un sud en Europa, un norte en Europa, un Este y un Oeste, pero sobre todo, es muy posible que otros muchos conozcamos que Suomi es Finlandia en finlandés, que en Suecia hablan sueco y que hay una pequeña isla europea en medio del Mediterráneo llamada Malta, dónde hablan inglés y algún otro idioma.

Estas minorías, afortunadamente, tienen sus propios votos y sus propias voces en las instituciones de la UE. Pero, ¿Qué sería de ellas sin la UE? Si España ya lo tiene difícil para ser reconocida en el mundo por sí misma... imaginarnos Chipre, Malta, Lituania o Luxemburgo.

6. Desintegración de Europa del Este.

Europa del Este, esa gran desconocida. Es tan sumamente desconocida que pocos se acordarán que ha estado sumergida en conflictos violentos hasta bien entrada la década del 2000. Pocos se acordarán, también,

que si no hubiera sido por la integración de algunos de estos países en la Unión Europea y la pacificación de sus conflictos, la mayoría étnicos, la violencia aún continuaría.

De hecho, y muy recientemente, Kosovo y Serbia han llegado a un pacto, a una reconciliación por la que se comprometen a no entrometerse en los asuntos de cada uno, con el fin de integrarse en la UE.

7. Vuelta de algunas dictaduras clásicas.

¿Suenan a chino? ¿A anticuado? ¿A imposible? Hay países más y menos estables. Prueba de ello es las importantes diferencias entre algunos países integrantes de la UE. Sin embargo, [¿qué está pasando, por ejemplo, en Hungría?](#) Pues, resumidamente, el Presidente del Gobierno húngaro ha modificado la Constitución a su parecer.

Anteriormente, Hungría ya tuvo que dar marcha atrás en su reforma, pues la Comisión Europea le amenazó con sancionarle. En la actualidad, las reformas que ha llevado a cabo Hungría pasan por censurar a la prensa, quebrar la independencia judicial, prohibir el matrimonio homosexual, el divorcio y el aborto expresamente en la Constitución, etc. Ya veremos que pasa con todo este tema...pero la Comisión y el Parlamento Europeo lo están estudiando y muy probablemente Hungría será sancionada si no cambia sus reformas.

¿Qué hubiera hecho Hungría si no tuviera a la UE persiguiéndole por detrás? ¿Qué llegarían a hacer otros países?

8. Nuevos impuestos.

Actualmente cada país recibe un % determinado por las importaciones y exportaciones extracomunitarias, lo comúnmente conocido como los [impuestos aduaneros](#). Con la UE extinguida, por tanto, estos impuestos pasarían a regenerarse y a tasar estas importaciones y exportaciones pero tomando como referencia el territorio español, no las fronteras de toda la UE como ocurría hasta ahora.

Lo que yo ya no sé es de dónde sacará el Gobierno español y el resto de gobiernos europeos todo el dinero que reciben de la UE si quieren financiar los mismos proyectos o territorios que hasta ahora hacían gracias a los fondos de la UE... ¿nuevos impuestos? ¿recortes? ¿reestructuración de las inversiones?

9. Extinción de derechos fundamentales.

Con la desaparición de la UE, lógicamente, el derecho europeo también desaparecería. Y, por tanto, arrastraría la [Carta de Derechos Fundamentales de la UE](#), cuyos derechos fundamentales son directamente aplicables para los ciudadanos europeos y en los tribunales de justicia.

10. Se acabó el control hacia nuestros Gobiernos nacionales.

Un poco como pasaba con Hungría, ¿qué serán capaces de hacer nuestros Gobiernos si no tienen a nadie detrás? En España, por ejemplo, sabemos que en teoría el Tribunal Constitucional defiende los valores de la Constitución. Pero, ¿y si se modifica la Constitución? ¿Y si el Tribunal Constitucional está politizado?

Hasta ahora, el derecho de la UE era primario, los reglamentos directamente aplicables y las directivas necesitaban una transposición al derecho nacional pero conservando su esencia. Esto implica, por tanto, que España nunca podría declararse una 'dictadura' o un Estado 'sin elecciones', porque el derecho europeo así lo prohíbe. Ahora bien, si no hay UE...quien sabe.

11. Desaparición del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE).

Con la extinción del derecho de la UE, también se extinguen los tribunales que controlan la aplicación de este derecho. Por tanto, se extinguiría otra de las herramientas básicas que hasta ahora disponía la UE y que tanto nos ha ayudado a proteger y conservar nuestros derechos.

¿Qué hubiera sido de los desahucios en España sin la sentencia del TJUE?

12. Expulsión de ciudadanos europeos (sin la UE, considerados inmigrantes).

Hasta ahora, con la UE, no se podía expulsar a ningún ciudadano de la UE excepto si este supusiera 'una amenaza grave'. Sin la UE, obviamente, y con los partidos xenófobos y populistas por los aires, estas deportaciones empezarían a ser habituales. No sólo por un concepto ideológico, si no también por tener que tener documentos y visados en regla para estar en otro país.

13. Fin del Euro.

Esta es una obviedad. Para algunos positiva y para otros negativa. Pero lo cierto es que hoy en día, la mayoría de economistas señalan que su desaparición implica automáticamente una catástrofe.

Además, a este fin, habría que añadir otros costes económicos. Es decir, aquellos costes que se eliminaron con sus creación: coste de las transacciones, tipos de divisas, dificultad en las transacciones financieras y comerciales, etc...

Respecto a la comodidad de viajar por Europa con el Euro ya ni hablamos. Total, como sin la UE ahora será más difícil viajar por Europa ¿Qué más dá?

14. Desaparición de Erasmus.... y de Sócrates, Leonardo Da Vinci, etc.

Pues sí, adiós a todas esas ayudas universitarias y no universitarias para tener una experiencia estudiantil, laboral o práctica en el resto de Europa. ¿Qué será de esas 'mejores experiencias de la vida'?

15. Desaparición de los Ministerios de Exteriores.

Pues sí, total, ¿para qué van a servir? Teniendo en cuenta un nuevo mundo donde el centro el mundo ya no es Europa, si no China, India y Latino América, ¿aún alguien cree que España por sí sola va a tener voz, voto o fuerza en este nuevo mundo? Es obvio que la fuerza la hubiera tenido un conjunto de Estados, de economías, de ciudadanos... llamado Unión Europea.

16. Adiós a muuuuuuuuuchas obras y proyectos sociales.

¿Sabéis eso que muchos dicen 'nacionalización de los éxitos europeos y europeización de los fracasos nacionales'? Pues los [Fondos Estructurales](#) son [la gran prueba de ello](#). Construcciones de infraestructuras, protección y limpieza de espacios protegidos, ayuda y formación para desempleados... Muchos se sorprendería su supiéramos que cantidad de dinero hay invertido por la UE en cada una de nuestras ciudades. Por dar un ejemplo sencillo, el corredor mediterráneo que se va a construir es una obra fundamentalmente financiada por la UE.

17. Fin de la ayuda humanitaria mundial.

¿Sabías que la UE aporta casi el 40% de [la ayuda humanitaria total](#) que se destina en toda la Tierra?

18. Fin de las subvenciones a las regiones más pobres.

Son los famosos fondos [FEDER](#). El Sud de España, Portugal y Europa del Este han sido los principales beneficiarios de esta ayuda desde su creación.

19. Fin de la protección consular en el mundo.

Hasta la extinción de la Unión Europea, los ciudadanos europeos podíamos acogernos a la protección consular que los consulados y embajadas europeas ofrecen en el mundo. Es decir, si un ciudadano español se encontrara en un país tercero donde no hubiera un consulado o embajada española y , de repente, estallara una guerra, este ciudadano español podría dirigirse a la embajada francesa, por ejemplo, con el fin de recibir su ayuda.

20. ¿Conducir por Europa? Bye, Bye.

Ese famoso carnet de conducir europeo armonizado para toda Europa no es una simple tarjeta. Es, de hecho, la respuesta que una armonización de leyes por toda Europa ha provocado. No es difícil conducir por Finlandia o Austria porque tenemos un código de circulación igual o muy similar. Pero, además, lo interesante es que con nuestro carnet de conducir está permitido conducir por toda la UE sin necesidad de pagar ninguna tasa, realizar ningún examen o practicar ninguna armonización. Tampoco, por tanto, tenemos que adquirir ningún seguro especial ni armonizar la ITV, ya que nos cubre en toda la UE.

21. De compras por internet.

El presente y futuro del comercio. ¿Sabías que cualquier producto comprado en internet debe disponer de los mismos requisitos legales que cualquier otro producto comprado en un establecimiento físico? Pero, además, existe el llamado 'derecho de desistimiento', por lo que el consumidor puede devolver el producto en un período de 7 días sin coste ni justificación alguna.

22. Barra libre para las empresas y sus precios.

Los precios abusivos están prohibidos en la UE. En especial, cuando no existe competencia. Es decir, si no hubiera competencia, no te podrían vender un cartón de leche a 10€ el litro, porque no existiría otro producto de características muy similares o iguales, además de que la diferencia entre el coste del producto y el precio del mercado sería enorme.

Esta es una de las razones por las que, por ejemplo, y gracias a la UE, se ha obligado a bajar drásticamente los precios en la tarifas de móvil en los mensajes, llamadas y datos por toda la UE.

23. ¿Vuelta a los monopolios?.

Hay quien critica la liberalización de la economía, pero lo cierto es que la liberalización de la economía ha permitido la eliminación de los monopolios. ¿Os acordáis cuándo sólo existía telefónica y sus precios? La introducción de la competencia en nuestra economía ha permitido, obviamente, mejorar la calidad y los precios de los productos del mercado.

Pero, en una España sin la UE, la oferta podrá reducirse ampliamente por las dificultades y disparidad de normativa que podrá existir entre todos los países de la nueva Europa. Por tanto, ¿volverán algunos monopolios?

24. Adiós al derecho de establecimiento.

Hasta ahora, y gracias a sentencias del TJUE, cualquier empresa podía asentarse en cualquier país de la UE y, de hecho, podría escoger el país que más le beneficiara jurídicamente para inscribirse como sociedad, actuando, en el resto de Europa, a través de filiales o sucursales.

Las dificultades que la extinción de la UE podría implicar para la expansión de las empresas es obvio. Además, se produciría una drástica reducción del mercado.

25. Se acabaron algunos derechos de los consumidores.

Uno de los motivos por los que el TJUE falló en contra de la Ley Hipotecaria española fue porque ésta vulneraba los derechos de los consumidores establecidos por la legislación europea.

Pero hay otros derechos de los que disponemos pero que no nos damos cuentas que provienen directamente de la UE. El ejemplo más sencillo: la garantía de 2 años en cualquier producto nuevo en toda la UE.

26. Sin justicia ni policía por Europa.

Las agencias europeas existen por algún motivo. Y la Europol también. La Europol, que viene a ser la Interpol europea, se encarga de coordinar la cooperación policial en toda la UE. Y la cooperación judicial, tanto civil como penal, trata de eliminar los obstáculos entre los diferentes sistemas judiciales en la UE.

Es decir, hasta ahora, en la UE los matrimonios, divorcios, alimentos de los hijos y medidas de protección de los menores y mujeres maltratadas eran reconocidas en toda la UE, independientemente del Juzgado que las hubiera ejecutado. ¿Qué pasaría sin la UE? ¿Sería uno un maltratador en España y, en cambio, un ciudadano normal y corriente en Austria?

27. ¿Medio ambiente? Destrucción de nuestros bosques y hábitats naturales.

Es, probablemente, una de las políticas más avanzadas de la UE. La Red Natura, la protección ZEPA, el programa LIFE, más las medidas que ya he citado anteriormente contra el cambio climático... Son, sin duda, medidas completamente proteccionistas a favor del medio ambiente.

Se calcula que al rededor de 1 millón de hectáreas están protegidas en toda la UE por el programa Natura 2000. ¿Qué hubiera sido de algunos territorios sin la protección de la UE? Para hacernos alguna idea, se calcula que gran parte de las leyes medioambientales de Reino Unido provienen directamente de la Unión Europea.

O, ¿qué hubiera sido el Canal Segarra-Garrigues de Lleida sin la intervención de la UE? Pues, muy probablemente, se habrían cargado todo el hábitat protegido disponible para las aves.

28. Adiós a la armonización de títulos.

Sin la UE, será difícil que el título de 'licenciado en Medicina' sea válido en otro país de la UE. Recordemos que, gracias al Plan de Bolonia, un graduado en medicina en Barcelona es equivalente a un graduado en medicina en Berlín.

Sin la UE, por tanto pasará como pasa con los titulados de fuera de la UE: se deberán armonizar los títulos a través de un examen y/o curso.

29. El resurgir de la posible guerra europea.

Observando la historia de Europa, teniendo en cuenta el ascenso de partidos políticos de extrema derecha y nazis, la expansión del terrorismo... ¿Por qué no? Si no existe un organismo internacional que ayude a pacificar conflictos, a entablar negociaciones en una mesa, todo podría ser posible ¿no?

O, quizás, la Guerra no venga de las armas ni los tanques. Pero sí de la economía.

30. Viajar con animales.

Te parecerá una chorrada. Pero, ¿y si tienes que irte a otro país a vivir? Pues existe un pasaporte europeo para los animales, cuyas normas están armonizadas en toda la UE. En un mundo sin la UE, quizás, Reino Unido podría prohibir la entrada de cualquier animal, vacunado o no. En un mundo con la UE, los países tienen que ceder para poder ganar todos.

31. ¿Adiós a los controles sanitarios y de seguridad?

En el afán liberalizador de la Señora Thatcher, decidió eliminar y bloquear prácticamente todo control sanitario en la UE, con el fin de que las empresas pudieran crecer y competir aún más. Sin embargo, esto, sin ningún tipo de control, puede ser letal. Así, por ejemplo, se produjo y provocó tantas muertes '*el mal de las vacas locas*'.

O ¿qué pasaría si los productos que se fabrican o importan no siguieran un control mínimo de seguridad? Existía además, hasta la desaparición de la UE, una especie de alarma que se activaba en un país y se ponía en alerta al resto de países en caso de emergencias sanitarias, etc...

31. Vía libre para torturar a las gallinas.

Y no sólo a las gallinas, si no a muchos otros animales. Aún pareciendo insuficiente, lo cierto es que la UE introdujo una normativa que obligaba a dar una vida algo más digna a las gallinas ponedoras de huevos. Esto,

obviamente, cabreó a muchos empresarios porque les obligó a adoptar mejoras de bienestar animal en sus empresas.

Pero, la UE, además, también ha prohibido la experimentación con animales para la obtención de productos cosméticos, el comercio con productos provenientes de las focas, la prohibición de caza o capturas crueles, etc.

32. Ryanair te va a torear como quiera.

¿Dificultades a la hora de volar? ¿Retrasos? ¿Cancelaciones? Existía en la UE una importante legislación de protección a los pasajeros. ¿Qué pasará sin la UE? Recordemos que la mayoría de vuelos en Europa son entre ciudades de la UE. ¿Os imagináis que cada Estado tuviera sus propias normas? ¿Sus propios derechos? O, mejor aún ¿Os imagináis que un Estado no tuviera ninguna norma que diera derechos a sus pasajeros?

33. Se acabó el llevar jamones o chorizos de viaje.

Hasta ahora, podías transportar cualquier producto a cualquier otro país europeo, excepto drogas y armas lógicamente. ¿Qué pasará a partir de ahora? Recordemos que, hasta hace poco, estaba prohibido llevar jamones a los Estados Unidos.

38. ¿Estudiar un máster en Finlandia? Do you have money?

Como europeos, hasta la destrucción de la UE, teníamos el derecho a ser tratados exactamente igual que se trataría a cualquier finlandés si estuviéramos viviendo en Finlandia. Esto quiere decir, por ejemplo, que si un finlanés no paga por un máster (porque allí la educación es 100% gratuita, esto querría decir que cualquier otro europeo tampoco pagaría.

Sin embargo, si quisiéramos hacer un máster en Finlandia y ya no fuéramos ciudadanos europeos, ahora tendríamos que pagar lo mismo que cualquier otro ciudadano no comunitario. Es decir, de unos 0€ a unos 7000€.

39. Vuelta a la discriminación por nacionalidad.

Es, quizás, uno de los derechos fundamentales más importantes que los ciudadanos europeos tenemos. No importaba de dónde fueses, lo importante era que eras ciudadano europeo. Nadie podía cobrarte más por ser español o alemán, nadie podía perjudicar o dar preferencia antes a un alemán que a un inglés y viceversa. ¿Qué pasará con la xenofobia en aumento y la extinción de nuestros derechos fundamentales al extinguirse la UE? Podría pasar, por ejemplo, y cómo ha pasado en Suiza, que los ciudadanos europeos ya no tuviéramos derecho a cobrar el paro en otro país, que no se nos permitiera el acceso o que se expandiera la típica frase 'primero, los de aquí'.

40. Adiós a la ciencia, I+D, investigación...

Si la Investigación sobrevive en España es gracias a la UE. La Agencia Espacial Europea, el Proyecto Grafeno y cerebro Humano, con más de 1000 millones de Euros en inversión por proyecto, las becas Maria Curie, el CERN...

41. Vía libre para los paraísos fiscales. Fuga de capitales.

Afortunadamente, hoy en día, la Unión Europea está luchando por frenar la evasión de capitales. El freno a los paraísos fiscales, al fraude, el impuesto europeo a las transacciones financieras... Sin un control europeo parece evidente que cada Estado correrá a su cuenta. Los paraísos seguirán siendo paraísos y será imposible establecer un impuesto internacional, puesto que cada Estado velará por sus propios intereses, no por los comunitarios o europeos.

42. Aún + paro.

No es lo mismo un mercado con 500 millones de personas que uno con sólo 45 millones de personas. No es lo mismo ni para encontrar trabajo ni para vender productos para las empresas. ¿O sí?

43. Menos derechos humanos...en todo el mundo.

Si la UE, cuyos valores básicos pasan por la defensa de los derechos humanos en Europa y en el mundo deja de defenderlos en la propia UE, ¿qué va a ser del resto del mundo? ¿Qué pasará cuando la UE deje de presionar en el resto de países? ¿Qué pasará cuando la UE no esté presente en organismos internacionales, en reuniones internacionales, etc? ¿Qué pasará cuando la UE no tenga mecanismos con los que negociar a cambio de derechos humanos?

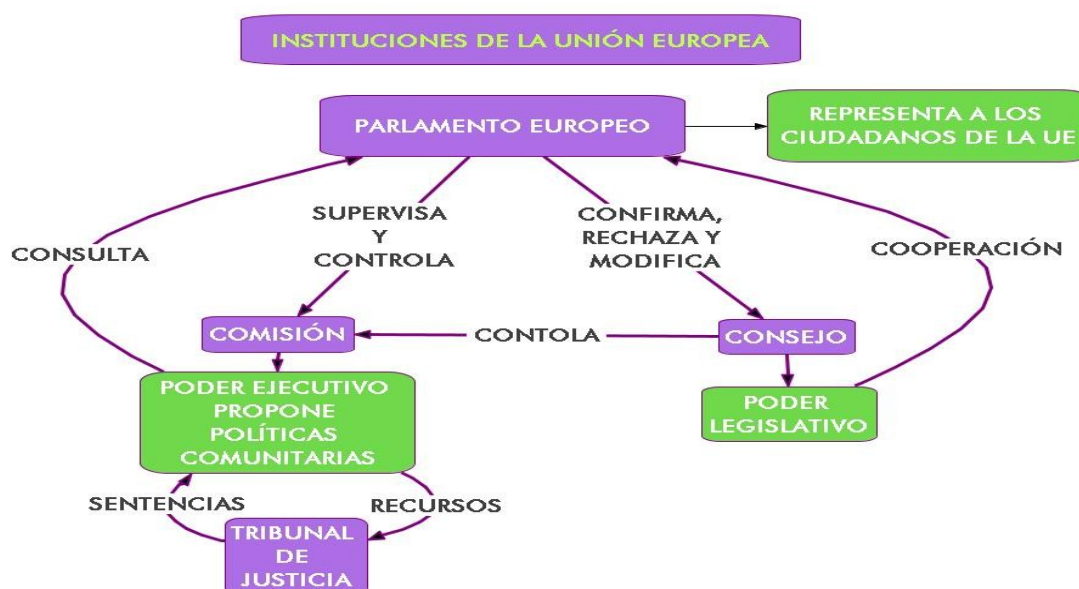
¿Sabías que la UE dispone de una 'cláusula de condicionalidad democrática' por la que sólo se relaciona con aquellos países que cumplen o vayan a cumplir con ciertos valores democráticos y de derechos humanos?

44. Infinitamente menos democracia.

¿Tú también eres de los que crees que algunas cosas podrían mantenerse o conseguirse sin necesidad de la Unión Europea? ¿Es decir, con algunos tratados internacionales? Pues bien, debes saber que la firma de un tratado internacional la hacen los Estados y que estas firmas no necesitan los votos de los ciudadanos. Sin embargo, la UE sí necesita los votos. Para eso está el Parlamento Europeo, para hacerla democrática.

Esto por no hablar de que si desapareciera la UE....todos los mecanismos democráticos inventados por y para la UE desaparecerían. Tales como: votar al Parlamento Europeo, derecho a formular peticiones a las Instituciones, derecho a presentar y apoyar iniciativas ciudadanas populares, agencias europeas de protección de las minorías, etnias y derechos humanos...más los derechos vinculados a los valores democráticos que ya he comentado anteriormente.

ANEXO V: Mapa Conceptual de las Instituciones Europeas.



ANEXO II: PROYECTO DE
EVALUACIÓN, INNOVACIÓN
DOCENTE E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA



PABLO HERRERA ASENSIO

Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Universidad de Zaragoza 2013

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 3
2. Planteamiento General – Marco teórico.....	pág. 4
3. Formulación de las cuestiones.....	pág. 11
4. Metodología que se ha empleado.....	pág. 12
5. Resultados.....	pág. 18
· Anexo I: Observación directa.....	pág. 22
· Anexo II: Cuestionario TPI.....	pág. 26
· Anexo III: Entrevista Semiestructurada.....	pág. 31
6. Interpretación de los Resultados.....	pág. 34
7. Conclusiones.....	pág. 39

1. INTRODUCCIÓN

Las páginas que siguen a continuación desarrollan un proyecto de investigación entorno al planteamiento curricular y formativo como perspectiva de enseñanza de mi tutor durante los prácticum Francisco Garcia , profesor de Ciencias Sociales de 3º de la ESO en el Colegio Escuelas Pías de la Calle Conde de Aranda, Zaragoza.

El trabajo recogerá diversas cuestiones respecto al marco teórico para realizar la investigación, las acciones llevadas a cabo para recoger los datos, la metodología empleada así como los resultados y reflexiones obtenidas durante y al final del proceso.

Finalmente, respecto al desarrollo del trabajo se debe decir que los datos fueron recogidos durante el período del Prácticum I, Prácticum II y Practicum III y redactos durante el verano de 2013 debido a la imposibilidad del autor, por cuestiones laborales, para realizarlo durante el segundo cuatrimestre académico del Master Universitario en Profesorad de Educación Secundaria.

PUNTO 2. PLANTEAMIENTO GENERAL. MARCO TEÓRICO.

Para conocer el marco teórico sobre el que desarrollaremos nuestro proyecto de investigación, es infranqueable hacer un repaso sobre los existentes planteamientos sobre la enseñanza, desarrollados por los teóricos de la educación así como sus respectivos cuestionarios a los docentes. El estudio de estas teorías, debe siempre tener en cuenta una metodología de carácter cualitativo junto a un carácter interpretativo de los datos que se obtienen, como bien nos explica el profesor Javier Paricio.

Ello, no sólo ayudará a extender nuestro campo de conocimiento en la enseñanza de una forma meramente positivista sino que, también, es un factor principal para la mejora del sistema educativo en España⁴ así como la nuestra propia, al reflexionar a través de lo aprendido en este trabajo de investigación-acción o *teaching research*.

Los citados planteamientos de enseñanza, como veremos a continuación, tendrán diversos enfoques y terminología, compartiendo como diferenciándose en una serie de características que comentaremos en la reflexión final.

El primer modelo sobre la enseñanza que vamos a abordar será el desarrollado por los llamado Modelos Iniciales.

Dentro de los cuales, podemos citar los trabajos de John Biggs y Catherine Tang. Estos, nos describen las diferentes actitudes de los profesores respecto a la enseñanza y su nivel de operatividad respecto al foco principal que ellos mismos determinan como objeto de ella -el profesor en los dos primeros niveles o, el alumno, en el tercero.

4 Ver Informe PISA

El segundo modelo de referencia sobre la enseñanza corresponde a Prosser y Trigwell. Se dividirá según las intenciones y estrategias que la enseñanza posea en 5 planteamientos de enseñanza; A, B pivotando entorno al profesor, C interactuando entre profesor y alumno, D y E centrándose en el alumno.

Para analizar los diferentes planteamientos de enseñanza en este modelo, se desarrollará el cuestionario ATI o "Approaches to teaching inventory"⁵. La medición que se realiza en el mismo orbita entorno a dos ideas fundamentales: el cambio conceptual del estudiante con una estrategia de enseñanza centrada en el mismo, como la transmisión al estudiante de información con una estrategia centrada en el trabajo desarrollado por el profesor.

El tercer modelo del cual realizaremos una breve sinopsis será el de Teorías Implícitas de Juan Ignacio Pozo.

En este modelo la denominada "representación implícita" constituirá un factor fundamental. Las "representaciones implícitas" son las representaciones estables que se han grabado en nuestro cerebro de manera subconsciente debido a la fuerza de la costumbre o el medio donde se desarrolla el Ser Humano. Estas representaciones implícitas marcarán las distintas teorías de Pozo sobre la educación.

De esta forma, Juan Ignacio Pozo distingue tres teorías respecto a la citada "representación implícita", conocimiento y el papel de la enseñanza entorno al aprendizaje: la Teoría

5 Traducido del Inglés "Relación de los acercamientos de la enseñanza".

Directa, la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva. A ellas, se sumará una posible visión postmoderna del aprendizaje con características de relativismo radical.

Pozo utilizará el llamado "Cuestionario Dilemas", en donde se entrevista al profesor sobre sus "representaciones implícitas" a través de cuestiones sobre su cotidianidad.

En último lugar, tenemos el Modelo de Referencia de Pratt. Este será el que seguiré por diversas razones. Pero, antes, es necesario una explicación más pormenorizada del último que las desarrolladas anteriormente.

Pratt tiene "cinco perspectivas de enseñanza o cinco modelos posibles de buena enseñanza". Son, simplemente, diferentes perspectivas en las que se puede desarrollar y como concebimos la enseñanza, no teniendo que ver con su contenido o el método que vamos a utilizar.

Podemos distinguir en su modelo cinco tipos de perspectivas:

- Perspectivas de la enseñanza como transmisión.
- Perspectiva de la enseñanza como desarrollo.
- Perspectiva de la enseñanza como mentorización de un estudiante-aprendiz.
- Perspectiva de la enseñanza como vehículo para la reforma social.

Finalmente, el TPI o "Teaching Perspective Inventory"⁶ es el cuestionario para conocer la "perspectiva" de este modelo.

La primera idea que nos viene a la cabeza, una vez resumidos todos los modelos de análisis de la enseñanza, es la crítica generalizada en todos ellos al modelo tradicional conductista

6 Inventario de las Perspectivas de la Enseñanza

ligado a la pasada enseñanza académica. Ya sea presente en el "Modelo 1" de Briggs y Tang, en el "Planteamiento A" de Prosser y Trigwell o la "Teoría Directa" de Juan Ignacio Pozo.

Pero, hay no se frenan los paralelismos entre las diversas teorías. Estos paralelismo en las diversas teorías de los autores tratados, como ya hemos visto en sus respectivos primeros análisis, se podrán ir observando, aunque con diferentes terminologías, divisiones y planteamientos, pero una evolución prácticamente similar hasta el último nivel de cada diferente perspectiva: "Nivel 3", "Planteamiento D y E" o "Teoría Constructiva" con Briggs y Tang, Prosser y Trigwell y, Pozo, respectivamente.

En realidad, y según mi punto de opinión, lo que subyace bajo estos tres tipos de modelos, con cada uno sus características propias, es una concepción evolutiva desde un aprendizaje superficial con sus respectivos planteamientos iniciales de tipo conductivista hasta un aprendizaje profundo y significativo con la llegada de los últimos de tipo construtivista.

Sin embargo, Pratt nos señala que la perspectiva de la enseñanza por transmisión -supuestamente, "a priori" la que correspondería a las primeras citadas por los otros autores- así como las demás que describe, no es ni inferior ni superior a las demás, contrariamente a la jerarquización realizada por los otros autores, sino que las diferentes perspectivas están basadas en distintos prismas que puede tener la enseñanza, por lo que no hay evolución, sino para conseguir un buen aprendizaje dentro de cada perspectiva misma.

La buena enseñanza no tendrá porque ser la creación de herramientas mentales que otorguen al alumnado esas construcciones mentales para la resolución de problemas. Sino que dependiendo de la perspectiva que tomemos incluso, con el tan denostado conductismo, puede convertirse, si es realizada adecuadamente, en un perfecto aprendizaje -pensemos en esos grandes oradores exponiendo un tema que nos hace vibrar mientras que dejan una huella indeleble en nuestra memoria.

Este tipo de modelo no debe identificarse con la visión postmoderna del aprendizaje de Pozo. Pues, en esta se llega a una subjetividad o relativismo radical sobre el conocimiento de lo aprendido, mientras que Pratt defiende un plano de igualdad para las cinco perspectivas de la enseñanza donde, cada uno de los enfoques, son sólo cognoscibles según sus propios parámetros.

Ello, según mi punto de vista, le otorga una mayor credibilidad a su modelo.

Y, es que, las ciencias de la naturaleza son diferentes de las ciencias sociales, donde entra la investigación del aprendizaje. Debemos darnos cuenta que el cerebro de los Seres Humanos realiza una actividad mental abstracta, subjetiva, representativa y simbólica cuando interactúa con un mundo no medible hasta sus últimas consecuencias. Mientras que, por el contrario, las Ciencias Naturales son concretas, objetivas y universales gracias a la mayor precisión de su esencia.

Con ello, afirmamos que el estudio sobre los modelos de enfoques sobre la enseñanza no puede tener niveles que se jerarquicen entre ellos de forma piramidal. Únicamente estos axiomas pueden ser relativamente generales -a través de "exprimir" al máximo las posibilidades que su estudio y análisis pormenorizado nos pueda otorgar, por supuesto- como más o menos serán acertados como dependientes del objetivo que queramos conseguir.

Esta es la reflexión a la que nos lleva a elegir a Pratt como modelo de referencia. Un modelo mucho más profundo y basado en una metodología cualitativa pero, con una investigación en los modelos de enseñanza claramente interpretativa.

Así, cuando Pratt nos señala que una perspectiva de enseñanza "es un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da sentido y justificación a nuestras acciones" estará personificando de la mejor forma posible la sentencia de Habermas que señala la necesidad de una "interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible". Y, este es el claro objetivo de las ciencias de interés práctico, en las que está incluída la enseñanza de la historia.

3. Formulación de las Cuestiones

Las preguntas que desarrollaremos en este apartado marcarán el camino por el que discurrirá nuestra investigación sobre la enseñanza. Tendremos que tener en cuenta que el modelo anteriormente elegido ha sido el del investigador Daniel Pratt y, por lo tanto, las cuestiones girarán entorno a las formulaciones realizadas por este teórico.

Así pues, deberemos solventar las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué intención realizamos nuestra labor educativa?
 - ¿Cómo podemos conseguir ser buenos profesores así como impulsar a los alumnos a su mejora?
 - ¿El alumno es un ente meramente pasivo en el que volcamos nuestra perspectiva de enseñanza o, por el contrario, interactúa con nosotros, participando tanto del aprendizaje como de la enseñanza?
 - ¿Qué nivel de importancia tiene la enseñanza del profesor en el aprendizaje del alumno?
 - ¿Qué bases epistemológicas tiene la labor educativa que vamos a llevar a cabo? Y, ¿Cuál es su genealogía así como que ha condicionado en nuestra vida esta misma?
- Es decir, ¿Qué perspectiva de enseñanza – ya explicadas; de transmisión, como desarrollo, de mentorización, de fortalecimiento o, en último caso, como vehículo para la reforma social- marcará nuestro camino como docente?

Su respuesta correspondiente no tendrá porque ser única sino que muchas veces englobará varias perspectivas a la vez. En el supuesto caso en el que se den

múltiples respuestas, tendremos que preguntarnos; ¿Qué perspectiva pesa más en nuestro planteamiento? ¿O, es que su peso es el mismo?

Tras estas preguntas tan fundamentales, deberemos preguntarnos sobre cuál será la metodología de la enseñanza que pondremos en práctica y si esta es real y posible en las circunstancias escolares que estudiemos. O, lo que es lo mismo: la posibilidad de que se nos imponga un "planteamiento de enseñanza" debido a factores exteriores como que nuestro "planteamiento docente" esté más influido por las circunstancias exteriores que por nuestra propia concepción interior de la enseñanza.

4. Metodología y Proceso

Como ya señalábamos en el punto 2, nuestra investigación tendrá específicamente un carácter predominantemente cualitativo e interpretivo de los datos que obtendremos debido a las características anteriormente citadas de las ciencias sociales -no podemos controlar, verificar y detallar cada acción, pensamiento o suceso humano, como Cronbach afirma, sólo realizar una interpretación lo más veraz y factible de lo acontecido en la realidad- a diferencia de las ciencias naturales, que son empíricas y objetivas en sus resultados.

Por lo tanto, y como nos explica Hoepfl, antepondremos la indagación fenomenológica sobre el antagónico positivismo lógico. Pero, nunca despreciando a este último, puesto que la combinación de ambos nos abre nuevos caminos más adaptados a la situación específica que tengamos que tratar, como bien defienden autores como Patton, Strauss, Corbin, Russek o Weinberg.

La elección de la metodología cualitativa sobre la cuantitativa se fundamenta en que la primera nos va a permitir ganar nuevas perspectivas y comprender un fenómeno que no se conoce aún en gran medida-posteriormente, cuando ya se tenga una cierta comprensión del mismo, si que sería interesante la investigación cuantitativa.

Además, los datos cualitativos que se puedan obtener serán experimentados de forma más

sencilla tanto por el investigador como por el lector, pues les proporcionará una información más cercana a como en el día a día se experimenta el entorno en el que vivimos.

Por otro lado, la investigación cualitativa posee una serie de características:

1. Es neutral en lo que está investigando.
2. El investigador se convierte en un "instrumento" de recogida de datos.
3. La utilización del análisis inductivo.
4. La metodología cualitativa es descriptiva.
5. Lo que hayamos recogido en nuestra investigación deberá ser interpretado.
6. Se presta atención tanto a lo específico como a lo común.
7. La metodología que lleva la investigación cualitativa no es predeterminada, sino emergente.
8. La investigación cualitativa no tiene unos parámetros fijos en los que medir su confiabilidad. Sino que esa fiabilidad deberá ser aceptada o negada por el investigador como por el lector.

A estas características les podríamos añadir que para el investigador cualitativo, ningún aspecto puede ser descartado como frívolo o poco importante si influye de alguna manera en el objeto estudiado así como que el investigador es un artífice que es flexible con el objeto de estudio, adaptándose a la situación en la que se encuentre el mismo.

Esta claro que todo lo dicho hace más compleja, tediosa y menos aséptica la investigación.

Pero, nos da unas posibilidades enormes de recopilar datos verdaderamente significativos y no quedarnos en lo banal.

Otro aspecto que tenemos que tener en cuenta es que el investigador en la indagación cualitativa deberá poseer lo que se denomina como "sensibilidad teórica", es decir, la capacidad y facilidad que tenga para llevar a cabo su cometido investigador.

Por otra parte, tendremos que darnos cuenta que frente a la investigación positivista en un entorno totalmente controlado, nuestra metodología se tendrá que adaptar a la investigación naturalista. Es decir, el investigador se sitúa en el lugar donde ocurre el suceso de estudio, teniendo contacto personal con el mismo.

Finalmente, según Lincoln y Guba, las etapas por las que deberemos pasar en esa indagación cualitativa serán las siguientes:

1. La determinación de un foco de investigación.
2. Comparar nuestro método de investigación cualitativo con el objeto al que lo aplicamos para comprobar su adecuación.
3. Determinar de que procedencia y a que personas se les escrutará.
4. Fijar las fases que tendrá la investigación.
5. Preguntarnos sobre que instrumentos adicionales podemos utilizar.
6. Como vamos a recoger los datos, registrarlos y que fiabilidad tienen los mismos.
7. Qué tipo de análisis utilizaremos.
8. Organización de la logística de la recogida de datos.

9. Organización de las pruebas que se realizarán para comprobar la fiabilidad de los datos que se van a obtener.

A estos nueve puntos, les serán sumadas las obligadas conclusiones de nuestra investigación.

Veamos, ahora, que técnicas e instrumentos serán utilizados para obtener los datos de nuestra investigación:

· La entrevista semiestructurada: Según Freixas, la entrevista se puede definir como "técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas, con la finalidad de recoger puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual". Pese que en esta puede existir un alto grado de variabilidad, todas entrevistas tendrán en común que el investigador será el que lance las preguntas y el sujeto de la investigación el que tenga sus respuestas.

Debe existir un objetivo claro en cada cuestión que realicemos así como una necesidad de una clara actividad empática con el entrevistado tanto para que se sienta cómodo como para saber si entiende con claridad las preguntas que se le realizan como bien afirman Taylor y Bogdan. No se debe en esta entrevista, bajo cualquier caso, olvidar que el entrevistador es el instrumento que realiza la investigación y no el formulario o protocolo.

Por lo que atañe a las desventajas que tiene la entrevista, estas van paralelas a las que

puede tener una conversación oral; aunque lo que expresamos verbalmente nos aporta información sobre lo que piensa la persona con la que nos comunicamos, esta también nos puede exagerar, mentir, omitir...etc, ya que muchas veces, las personas hacen cosas diferentes de las que dicen. Desde mi punto de vista, también es muy importante tener en cuenta desde que prisma y cual es la genealogía de las razones que esgrime el entrevistado para realizar sus afirmaciones. Es decir, recordemos los estudios de filósofos como Hartmann, Scheler o Nietzsche, cuando no los desarrollados por la psicología social , para analizar los datos que vayamos recogiendo.

Serán de gran utilidad para "rellenar" los espacios que pueda dejar sin cubrir la entrevista, los siguientes puntos sobre la observación participante y el cuestionario TPI.

- Observación Participante: es un instrumento altamente interesante porque nos permitirá conocer aspectos del sujeto analizado que no se pueden conocer con las entrevistas. como su interacción real en la clase o la distancia entre sus planteamientos teóricos y la práctica.

De esta forma, Marshall y Rossman definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado".

El proceso para realizar la observación tendrá tres pasos; el primero es la observación descriptiva o de cualquier cosa que suceda en el escenario, el segundo la observación enfocada a un circunstancia exacta y el tercero la observación selectiva, centradas ya en aspectos muy peculiares y determinados.

En ambos instrumentos, la entrevista en profundidad y la observación participante, existiran cuatro procesos cognitivos, perfectamente señalados por James M. Morse y que se aplicaran a la información que obtengamos: la compreehenderemos, la sintetizaremos, teorizaremos con la misma y la recontextualizaremos.

Por último, realizaremos el TPI o "Teaching Perspectives Inventory" que explora de manera directa la perspectiva del profesor -o, creencias y teorías sobre las que basa su enseñanza. En el formulario, la posición del profesor respecto a cada perspectiva, que tendrá en total 9 preguntas, será indicada con respecto a tres subescalas que cada perspectiva poseerá: las respectivas creencias, intenciones y acciones de cada una de las perspectivas.

Si bien es un cuestionario cuantitativo, las respuestas que obtengamos del mismo sirvan como punto de partida para realizar un análisis de tipo cualitativo que es realmente lo que nos interesa.

5. RESULTADOS

En las próximas páginas se describen los resultados obtenidos de los métodos de investigación seguidos, véase: la entrevista semiestructurada, la observación directa y el cuestionario TPI. Estos, por si se quisieran cotejar con los resultados están anexados tras los mismos. Para la distribución y categorización de los datos obtenidos, tendremos los siguientes apartados: a) Planteamientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, b) Actividades del alumnado y c) Planteamiento de Evaluación.

A) Planteamientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Teniendo en cuenta lo señalado en la entrevista junto a la observación directa y el cuestionario TPI hemos conocido lo siguiente:

En primer lugar, el docente, como se ve en la entrevista semiestructurada, tiene una relación personal con la asignatura lo que le predispone para enseñarla de un modo más emotivo a su alumnado. Esto no se ve alejado de la realidad, pues, su objetivo es el cambio social como último fin así como un planteamiento de enseñanza que motive a sus alumnos y haga persistir en la búsqueda de sus objetivos vitales pudiendo construir sus propias estructuras mentales sobre el problema que tratan. Claramente, estas perspectivas *-nurturing, social change* y, en menor medida, *development*- hemos podido captarlas tanto en la observación directa -esa motivación profesor-alumno durante los ejercicios así como las lecturas y comentarios sobre la actualidad o los debates para construir las notas en el cuaderno del alumno- como en la entrevista semiestructurada y el cuestionario TPI.

Por otra parte, considera que la utilidad de su asignatura estriba en la capacidad de transmitir a sus alumnos un silogismo en las ciencias sociales que sea comparativo con otros lugares y hechos cronológicos, pues, para éste el Ser Humano repite los mismos patrones de comportamiento siempre. Conociendo sus alumnos estos mismos patrones, podran afrontar su vida cotidiana.

La utilidad de la "cotidianidad" -utilización de hechos presentes y tangibles para el alumno- es fundamental en su planteamiento de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, la construcción de un aprendizaje autónomo, siendo el profesor guía del alumno, es algo que va parejo a la motivación, desde la propia opinión del profesor. Así mismo, espera que los estudiantes puedan desarrollar en un futuro nuevas formas de razonamiento sobre lo dado en clase. La comprobación de que son capaces de realizar ese aprendizaje autónomo, guiado y ayudado por el profesor, la realiza a través de preguntas aleatorias y que confirman el entendimiento de lo que se debe realizar en la sesión. Tristemente, si echamos un vistazo al cuestionario TPI, la construcción de este aprendizaje profundo con las horas de la materia choca, no pudiendo terminar de dar los conocimientos deseados por el profesor.

B) Actividades del alumnado

Como hemos podido comprobar a través de la entrevista y cuestiones del cuestionario TPI según el profesor, el buen alumno es aquel que "aplica lo aprendido para un desarrollo personal y colectivo", no el que meramente memoriza. Es por ello que, las actividades, están destinadas a que el alumno las desarrolle lo más independientemente posible, ya

sean grupales o individuales.

El período de las actividades es importante durante las sesiones, como podemos ver en el tiempo que se le dedica, siendo nuestra principal fuente en este apartado la observación directa. Estas no son únicamente tradicionales, sino que se utilizan tecnologías nuevas -como, por ejemplo, la pizarra Digital- que tienen más recursos a su libre disposición -videos, imágenes, mapas, ejercicios...etc.

Estas actividades, en numerosas ocasiones, están relacionadas con la actualidad. Pues, como ya hemos dicho, la "cotidianidad" es algo imprescindible para la implicación del alumno. No fue raro, por ello, que durante la observación directa se utilizaran videos del popular youtube.com o se hicieran referencia a noticias de periódicos y redes sociales como facebook o twitter.

También se puede destacar que el debate y la libre discusión de ideas, tan necesario para anclar el conocimiento, está presente, no sólo a través entre la interacción profesor-alumno sino también alumno-alumno, lo que indica interés e implicación con la materia entre los mismos.

La construcción del aprendizaje en forma grupal, como fue comprobado, es algo que "espolea" el propio profesor e implica una interdependencia positiva de los individuos que componen el grupo. Esto lleva a un mayor número, concreción y perfección de las respuestas que expone el grupo posteriormente a la clase.

Un planteamiento de las actividades paralelo al proceso de enseñanza aprendizaje en gran medida constructivista y que volveremos a comprobar presente en el tipo de evaluación.

C) Planteamiento de Evaluación

En la entrevista semiestructurada observamos como el planteamiento conductivista y memorístico es lo primero que fue deshechado. Es el planteamiento, citado en la entrevista y confirmado en la observación directa, constructivista el que está omnipresente tanto en las sesiones como en la propuesta metodológica y evaluación. La realización de los deberes diarios, los trabajos, un cuaderno construido por el alumno durante las clases así como parte del examen bimodal, aquella mitad que se puede consultar con los apuntes, serán ítems evaluativos contruidos por el propio alumno, reflejando la importancia del trabajo diario en la nota final evaluativa. Esta es incapaz de transferirse de forma superficial y deja, comprensiblemente, una marca mayor en el aprendizaje del alumno. Como Francisco García, el profesor, señala sobre la evaluación con sus propias palabras "hace que verdaderamente sepamos si el alumno realmente sabe utilizar los conocimientos, que es lo importante."

Si bien la distribución de los porcentajes evaluativos entre trabajo diario y exámenes es bastante común, la construcción independiente de los apuntes -como ya hemos dicho, con apoyo del profesor- que se utilizarán en el examen, llama la atención por su carácter innovador frente al tradicionalismo escolar ampliamente extendido en nuestro país.

ANEXO I: OBSERVACIÓN DIRECTA

La observación se llevaría a cabo durante las sesiones realizadas de la clase de Ciencias Sociales por Francisco García, docente, en los Practicums II y III (del 25 de marzo al 10 de mayo). La observación directa nos obliga a insertarnos activamente en el mundo de las personas que se está estudiando, sin modificar el espacio en el que desarrollan su actividad humana. Es por esto que nuestro tiempo en el aula observando las sesiones intentó ser lo mínimamente intrusivo para las mismas.

Las sesiones serían de 50 minutos y serían distribuidas de una manera adaptada a la necesidad del momento por parte del profesor. Ambas aulas pertenecientes a los grupos observados, 3A y 3B, eran rectangulares y las mesas individuales de los alumnos estaban organizadas por grupos ya preestablecidos. Cada uno de estos sería de gran importancia, pues, las actividades colaborativas fueron numerosas.

Cada cierto tiempo se realizaría una sesión en el centro informático del colegio, donde los alumnos desarrollan proyectos semiautónomos por parejas relacionadas con la temática que se está tratando (por ejemplo, pude comprobar la construcción un trabajo específico sobre la comarcalización y las responsabilidades jurídicas y legislativas de las comunidades autónomas españolas).

Centrándonos en los datos recogidos de la observación directa en las clases, procederemos a exponerlos:

· Estructura de las sesiones: tras los primeros minutos dedicados a la puesta a punto de la Pizarra Digital, se comienza la sesión. Usualmente, el docente realiza un trabajo de tipo expositivo suave, acompañado siempre de un intento de convertirse en guía de la clase más que dar una sesión magistral a la misma. Tras ello, entorno a pasada la mitad de la clase, se comienzan una serie de ejercicios, usualmente de carácter individual, en los que el alumno realmente establece su aprendizaje con la ayuda si es necesaria del profesor. Mientras tanto, el citado, les motiva de modo amistoso para continuar su trabajo. Una vez acabada la susodicha parte de la sesión, en los últimos 10 minutos, se procede a comprobar los resultados obtenidos así como a, finalmente, corregir los deberes de los días anteriores. Como es normal, en determinadas ocasiones, la configuración del desarrollo se rompe sin que esto conlleve mayor problemática. Estos son casos que se producen cuando se realizan ejercicios especiales con las TIC , cuando se realizan lecturas paralelas al tema -usualmente relacionados con la actualidad- o cuando se realizan ejercicios colaborativos que absorben la mayor parte de la sesión.

· Interacción con el alumnado: la interacción con el alumnado es generalizada. Se les cuestiona sobre temas de actualidad que están relacionados con la sesión mientras se realiza la parte teórica de esta, para que puedan tener ese sentimiento de "cotidianidad" del que hablaba Francisco García, el tutor, en la entrevista semiestructurada, así como preguntas entorno a su conocimiento del tema. Durante los ejercicios está interacción se vuelve a repetir para solucionar dudas o cuestiones, pasando el profesor de pupitre en pupitre y comprobando que todos los alumnos hayan entendido lo que se debe realizar. La iniciativa de esta interacción, no sólo parte del profesor, sino en muchas ocasiones

proviene del alumnado al que el interés, no sólo formal, sino propio, le mueve a dialogar con el tutor.

- **Clima en el aula:** el clima en el aula es distendido. La relación entre alumno-profesor, alumno-alumno es buena. En ocasiones contadas resulta un poco anárquica, especialmente, cuando hay algún aspecto exterior que desestabiliza el aula. Podemos, ciertamente, cafiarlo como un ambiente propicio para el aprendizaje, pues, no hay una tensión formal que inhibiría una relación de confianza para la interacción. Del mismo modo, no se produce una falta de disciplina que ocasione falta de interés y orden en el desarrollo de las clases.

- **Recursos didácticos:** los recursos didácticos son variados. Como libro básico, aunque nunca se seguirá al pie de la letra, se utilizará la edición 2.0 del Cuaderno de SM para Ciencias Sociales. Debido al avance tecnológico del centro, la utilización de la Pizarra Digital es generalizada en todas las clases. Con esta se realizarán ejercicios, se mostrarán ilustraciones y videos, mapas mentales para una mejor organización del alumnado, etc...a estos dos recursos, se unirán ejercicios o lecturas seleccionadas por el profesor de recursos diarios (periódicos, revistas, libros, etc...) junto a preseleccionados de diversas páginas web dedicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se debe señalar que el profesor articula las unidades didácticas a su libre disposición, por lo que el desarrollo de las clases no tiene más que la base volitiva propia de éste que se adapta al marco jurídico educativo.

- **Evaluación:** el Centro Escuelas Pías es innovador en su método de enseñanza-aprendizaje, y esto se ve reflejado en la evaluación de tipo bimodal con las bases teóricas desarrolladas por Peré Marqués. Hay una distribución de los porcentajes evaluativos según

diversos apartados realizados por el alumno, como así nos describió Francisco García: un 10% el cuaderno del alumno, un 20% los ejercicios que realiza durante las sesiones, un 30% proyecto que deben realizar los alumnos y un 40% pruebas escritas de examen. Este último apartado, llamó poderosamente mi atención, pues el examen será de tipo bimodal, teniendo especial énfasis la capacidad de aplicación real del conocimiento aprendido, más que la meramente memorística. En este, tendremos una parte teórica con conceptos y una parte práctica en la que se pueden utilizar las notas tomadas en el cuaderno durante la unidad didáctica.

ANEXO II: CUESTIONARIO TPI

Teaching Perspectives Inventory (TPI)

cod. 01 FGL

El cuestionario está diseñado para explorar la forma en que concibe y plantea la enseñanza el profesorado. Parte del principio de que todas las perspectivas son igualmente legítimas, siempre que luego estén respaldadas por una buena práctica docente. Rellénelo por favor con cierta rapidez: normalmente la primera respuesta que le viene a la mente es la que mejor responde a su posición. Los resultados son siempre anónimos.

En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.

	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Neutral	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
1 Se mejora el proceso de aprendizaje cuando se tienen objetivos predeterminados claros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2 Para ser un profesor efectivo, se debe ser también un profesional efectivo en la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Antes de nada, el proceso de aprendizaje depende de los conocimientos previos del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Mi enseñanza está centrada en el cambio de la sociedad en su conjunto, no del estudiante individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Los profesores deberían ser auténticos especialistas de su ámbito de conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 El mejor aprendizaje se obtiene trabajando junto a buenos profesionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 La enseñanza debería centrarse en provocar cambios cualitativos en el modo de pensar del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 En mi enseñanza, promover la auto-confianza del estudiante es algo prioritario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 No es suficiente el aprendizaje individual si éste no genera el cambio social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Los profesores efectivos deben ser, en primer lugar, verdaderos expertos en su área de conocimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 El conocimiento no puede separarse de su aplicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 La enseñanza debería concebirse a partir de lo que los estudiantes saben y piensan al llegar al curso	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 En el aprendizaje, el esfuerzo de los estudiantes debe recompensarse tanto como el logro final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Para mí la enseñanza es tanto un acto ético como una actividad intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

En cada pregunta, marque por favor con una X una de las casillas.

	1. Nunca	2. Rara vez	3. A veces	4. Habitualm	5. Siempre
16 Intento preparar a los estudiantes para los exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Mi intención es demostrar cómo actuar o trabajar en el mundo real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Intento ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de razonamiento más complejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19 Intento potenciar en mis alumnos la auto-confianza y auto-estima como estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20 Intento provocar que los estudiantes reconsideren sus valores en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21	Espero de los estudiantes que dominen una cantidad importante de información relacionada con la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Espero de los estudiantes que sepan cómo aplicar la materia estudiada en situaciones reales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Espero de los estudiantes que desarrollen formas nuevas de razonar sobre la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
24	Espero que los estudiantes mejoren su auto-estima a lo largo del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25	Espero de los estudiantes que se impliquen en la mejora de la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Quiero que los estudiantes logren sacar buenas notas gracias a mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Quiero que los estudiantes comprendan cómo es la realidad del trabajo en el mundo real	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Quiero que los estudiantes vean lo complejas que son realmente las cosas y lo interrelacionado que está todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29	Quiero ofrecer a los estudiantes un equilibrio entre cuestionarlos y apoyarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Quiero que vean con ojos nuevos lo que antes simplemente daban por hecho en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Logro cubrir el contenido del programa con precisión y en el tiempo asignado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Vínculo la materia con situaciones reales que se dan en su aplicación práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Planteo muchas cuestiones durante las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Siempre encuentro algo positivo que destacar en el trabajo o la contribución de cada estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	La materia académica es siempre un buen lugar para enseñar ideales superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Mi enseñanza se ajusta a los objetivos del curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Hago demostraciones de las capacidades y métodos asociados a un buen trabajo en la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Cuestiono las formas habituales de comprender la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Animo a que se expresen los sentimientos y emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
40	En mi enseñanza se enfatizan más los valores que el conocimiento en sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Dejo muy claro a los estudiantes lo que tienen que aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Veo claro que los novatos aprenden de las personas con más experiencia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Animo a los estudiantes a cuestionar el pensamiento de sus compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Comparto mis propios sentimientos y espero que los estudiantes hagan lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Vínculo los propósitos formativos a los cambios necesarios en la sociedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Debido a un fallo en la página web, la información de la tabla gráfica ha quedado incompleta. Así, he adjuntado esta junto al resumen escrito propio de estos mismos datos que llegó a mi correo electrónico tras introducir los datos en la página web del cuestionario TPI y su correspondiente traducción al español.



"Hello Pablo Herrera,
Here is a report-back of your TPI scores:

Date: 14-July-13
Group of Learners reporting on: Secondary
Learning about: Social Sciences
Learning setting: Online/Correspondence, Synchronous settings
Transmission Total: (Tr) 33
B = 13; I = 11; A = 9
Apprenticeship Total: (Ap) 33
B = 11; I = 12; A = 10
Developmental Total: (Dv) 33
B = 7; I = 15; A = 11
Nurturing Total: (Nu) 39
B = 12; I = 14; A = 13
Social Reform Total: (SR) 37
B = 13; I = 12; A = 12

Beliefs total: (B) 56
Intentions total: (I) 64
Action total: (A) 55

Overall Total: (T) 175

----- "

Traducción al español:

"Hola Pablo Herrera,

Aquí está tu respuesta al resultado del TPI

.....

Fecha: 14 – Julio – 13

Grupo sobre el que se realiza el aprendizaje: Secundaria

Aprendizaje sobre: Ciencias Sociales

Lugar de aprendizaje: Online. Lugar sincronizado.

Perspectiva como transmisión, total : 33.

Creencias= 13, Intenciones= 11, Acciones:= 9

Perspectiva como mentorización estudiante-aprendiz, total: 33

Creencias=7, Intenciones=15, Acciones=11

Perspectiva como nutrir al estudiante, total: 39

Creencias= 12, Intenciones=14, Acciones= 13

Perspectiva como vehículo para la reforma social: 37

Creencias= 13, Intenciones=12, Acciones=12

.....

Total creencias: 56

Total intenciones: 64

Total Acciones: 55

.....

Total General: 175"

ANEXO III: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista semi-estructurada fue realizada el día 2 de mayo en la sala de profesores a Francisco García. El profesor tiene 37 años y da clases de Ciencias Sociales en diferentes cursos de la ESO, entre los que destaca en el que tuvimos que realizar la observación directa y prácticas propias, 3º de la ESO.

Las cuestiones que plantee para la investigación fueron realizadas por el profesor Javier Royo Paricio a principio del segundo cuatrimestre a modo de un buen ejemplo que abarcan las cuestiones que debe resolver la entrevista. A ellas añadiría dos respuestas más para completar la información que recabaría. Finalmente, éstas fueron las cuestiones y sus correspondientes respuestas.

Entrevistador: Pablo Herrera

Entrevistado: Francisco García.

· ¿Qué relación personal tiene con su disciplina, las Ciencias Sociales?

Para mí es uno de mis aficiones, a parte de ser mi licenciatura y mi modo de vida, desde pequeño. Entiendo que es una manera de comprender la vida, muy ligada a la filosofía. Por lo que siempre he sentido la necesidad de reflexionar sobre ella así como debatir con otros y, en la medida de mis posibilidades, enseñarla a mis alumnos.

- ¿Qué concepciones epistemológicas tiene sobre las Ciencias Sociales?

Mis concepciones epistemológicas provienen de la investigación y del afán de superación del Ser Humano. Su conocimiento se enmarca dentro de la cotidianidad, método científico y empirismo persiguiendo siempre una mejora social.

- ¿Qué cree que es lo fundamental que los estudiantes deben aprender en su materia? ¿Por qué cree eso?

"Quien no conoce su historia está condenado a repetirla". Es decir, el conocimiento del pasado condiciona el futuro. Creo esto porque la sociedad responde siempre a unas variables repetidas de forma cíclica.

- ¿Qué es para tí un buen estudiante?

Esto es una buena pregunta. Un buen estudiante, según mi concepción, es aquel que sabe aplicar lo aprendido para un desarrollo personal y colectivo positivo. No, únicamente, para meramente pasar la asignatura.

- ¿Qué planteamiento de enseñanza tiene? ¿Dónde sitúa los retos para conseguir que los estudiantes aprendan? ¿Cuál piensa que es su labor para facilitar su aprendizaje? ¿Qué cree que es valioso que los estudiantes hagan para aprender?

Práctico y comprometido. En la motivación sitúo el reto para que los estudiantes lo hagan, de ahí la importancia de la cotidianidad. También con ejemplos que puedan ellos comprender inicialmente, para de esa manera, explicarles algo más complejo relacionado.

Mi labor para facilitar el aprendizaje se centra en el acercamiento personal del profesor hacia los alumnos mediante la inteligencia emocional. Lo valioso para esto es adquirir un bagaje conceptual y metodológico personalizado e identificado como propio. Si lo único que haces es ver un catálogo no se implica el alumno para nada, pero si haces que este desarrolle un trabajo propio sí.

· ¿Qué es para tí la evaluación? ¿Que importancia y papel tiene en el desarrollo del conocimiento del alumno?

La evaluación no sólo debe ser un proceso de memorizar y "vomitar" los conocimientos en el examen. Debe ser un proceso en el que se muestra que se ha comprendido y se puede poner en práctica los conocimientos adquiridos. Teniendo en cuenta esto, el papel de la evaluación hace que verdaderamente sepamos si el alumno realmente sabe utilizar los conocimientos, que es lo importante.

6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Finalmente, en este penúltimo apartado de nuestra investigación realizaremos un breve resumen de los aspectos que nos han resultado más destacados sobre los resultados anteriores así como una descripción y comparación del caso analizado respecto a las cuestiones que nos planteamos en el punto número 3 de este proyecto.

Si realizamos un ejercicio reflexivo, analítico y sintético de lo que se ha dado a conocer con nuestra investigación, hay una serie de aspectos a destacar.

El educador sostiene una postura de docencia no basada en clases magistrales y conductivismo, algo tristemente generalizado en nuestro país. Por el contrario, su perspectiva de enseñanza-aprendizaje, las actividades que lleva a cabo con sus alumnos y la evaluación poseen el objetivo de que el alumno construya su propio aprendizaje de manera lo más autónomamente posible, mientras que el profesor le motiva y le guía cuando fuera necesario. Al mismo tiempo utiliza ejemplos sencillos y reales para comprender situaciones de mayor complejidad.

Este planteamiento lleva consigo una mayor participación e implicación del alumnado, lo que nos habla claramente de que produce una motivación intrínseca, una autoidentificación del trabajo y, con ello, un aprendizaje más profundo y duradero.

Otro aspecto a destacar es la importancia primordial que da el profesor a la adaptación de las circunstancias que rodean al alumno en su aprendizaje. No debe haber una brecha generacional, pues sino la comunicación y, con ella el aprendizaje, se rompe. La utilización

generalizada de las TIC en un mundo totalmente ya tecnificado o la relación con los aspectos diarios tangibles que vive el alumno a nivel social así como la citada "inteligencia emocional" en la entrevista semiestructurada son acciones necesarias para poder comprender la adolescencia en la que viven los alumnos.

Ahora, pues, abordemos de forma directa las cuestiones planteadas en el punto número 3 de la investigación.

Estas eran las siguientes:

- *¿Con qué intención realizamos nuestra labor educativa?*
- *¿Cómo podemos conseguir ser buenos profesores así como impulsar a los alumnos a su mejora?*
- *¿El alumno es un ente meramente pasivo en el que volcamos nuestra perspectiva de enseñanza o, por el contrario, interactúa con nosotros, participando tanto del aprendizaje como de la enseñanza?*
- *¿Qué nivel de importancia tiene la enseñanza del profesor en el aprendizaje del alumno?*
- *¿Qué bases epistemológicas tiene la labor educativa que vamos a llevar a cabo? Y, ¿Cual es su genealogía así como que ha condicionado en nuestra vida esta misma? Es decir, ¿Qué perspectiva de enseñanza – ya explicadas; de transmisión, como desarrollo, de mentorización, de fortalecimiento o, en último caso, como vehículo para la reforma social- marcará nuestro camino como docente?*
Su respuesta correspondiente no tendrá porque ser única sino que muchas veces englobará varias perspectivas a la vez. En el supuesto caso en el que se den

múltiples respuestas, tendremos que preguntarnos; ¿Qué perspectiva pesa más en nuestro planteamiento? ¿O, es que su peso es el mismo?"

Tras estas preguntas se hacía referencia a si la metodología del profesor es real y posible llevarla a la práctica a pesar del condicionamiento de circunstancias exteriores.

La primera respuesta, respecto a las intenciones de la labor educativa del profesor, según mi parecer a quedado clara en la entrevista semiestructurada como en el cuestionario TPI, aunque se señala de forma indirecta. La consecución del desarrollo personal del alumno así como también el desarrollo colectivo de la sociedad se responde a través de aprender y hacer frente a problemáticas que tienen patrones de repetición a lo largo del espacio y tiempo social. Esta cuestión y las diferentes perspectivas a las que Pratt hace alusión, se contestan de forma más detallada en la última de las preguntas.

En referencia al logro de llegar a ser buenos profesores e impulsar con ello la mejora de los alumnos, podemos señalar que será a través de la utilización de aspectos "cotidianos" y fácilmente identificables por el alumno y el apoyo al aprendizaje autónomo lo que lleve a que el estudiante produzca una estructura mental propia y, en su mayor medida, indeleble. Queda claro que la utilización de metodología constructivista (Ausubel) está presente tanto en la acción que debe llevar a cabo el profesor para que sus alumnos avancen de forma vital en sus vidas, no sólo en los estudios.

La tercera cuestión que nos planteábamos se ha podido responder, principalmente, a través de la observación directa principalmente. El alumno, según el docente, no es un ente pasivo que recibe el (sic) "aprendizaje" de forma conductista -como sabemos, esto, en última instancia, no es un verdadero aprendizaje-, sino que interactúa con el profesor y sus compañeros. Esta cuestión ha podido ser tanto constatada en la observación directa de forma práctica, cuando se observan los debates o las notas propias que se deben tomar para los exámenes, como desde el supuesto teórico con la respuesta del profesor en la entrevista. Es algo importante recalcar ello ya que en numerosas ocasiones las intenciones del profesor resultan diametralmente opuestas a las que la realidad confirma.

También hemos podido obtener información respecto al nivel de importancia de la enseñanza del profesor respecto al aprendizaje del alumno. El sujeto estudiado da una importancia fundamental al profesor, no como transmisor, sino como guía necesario y motivador, para alcanzar los objetivos que al alumno se le exigen. Subraya la importancia de la motivación, aspecto en el que el profesor juega un papel esencial, así como la necesidad de su compromiso del docente con el alumno y la enseñanza.

Como hemos podido observar en la entrevista semiestructurada, las bases epistemológicas de la labor educativa del profesor estarán enmarcadas en la superación del Ser Humano y la capacidad para solventar problemas cada vez más complicados en las Ciencias Sociales, así como a nivel colectivo predisponer a la mejora social. La genealogía sobre la que se asienta este "conjunto de creencias e intenciones que da sentido y justificación a nuestras acciones como profesores" (Pratt) no se han podido identificar, pero podemos hacer un

pequeño acto especulativo y señalar que tanto la personalidad como el ambiente académico -las facultades de ciencias sociales son las más reivindicativas histórica y socialmente sobre cambios económicos, políticos, culturales, etc... de todas las que conforman las universidades no sólo españolas, sino occidentales- podrían haber sido el origen de estas perspectivas.

Entre los tres enfoques que podemos percibir, *nurturing*, *development*, *social change*, destacan la perspectiva del cambio social y la de nutrición del estudiante.

Como no podría ser de otra manera, ambas se verán refrendadas de forma clara e innegable tanto en el cuestionario TPI -destacando la segunda por encima del "cambio social"-, como en la entrevista semiestructurada y la observación directa -con ese ambiente de afecto, confianza, motivación y adaptación respecto necesidades de los alumnos como reflexión sobre los planteamientos de la Sociedad Humana que rodea al alumnado.

Para finalizar, debemos señalar que la metodología del docente la lleva a cabo sin que ningún factor externo se lo dificulte. Su planteamiento entra dentro de la dinámica del centro y de sus propias ambiciones. Sin embargo, debemos destacar que la falta de un mayor número de horas para acabar la programación diseñada *apriorísticamente*, hace que haya una distorsión entre el deseo del educador y su consecución material educativa.

7. CONCLUSIONES

Respecto a las conclusiones se pueden subrayar varios aspectos. El desarrollo del trabajo ha sido complejo y arduo. Este hecho no ha sido resultado de la mera construcción del proyecto, sino de que el autor del mismo no hubiera tenido contacto anteriormente con los diferentes aspectos que abarcaba la investigación así como sus diferentes técnicas de investigación y epistemológicas referentes a las percepciones de la enseñanza.

A pesar de todo ello, el autor tiene un amplio grado de satisfacción con el resultado final. Ha podido discernir, si bien no con un grado minucioso y detallista, los objetivos que se le pedían así como realizar una investigación sobre un educador que lleva al día los nuevos métodos de enseñanza, no dejándose "arrastrar" por la generalizada corriente tradicionalista y conductivista que vivió el investigador en el pasado en su propio instituto.

Personalmente, creo que las técnicas utilizadas para la obtención de datos han dado sus resultados, a pesar de que como ya he dicho, me siento insatisfecho por la falta de una mayor abundancia de ellos. Haciendo un ejercicio retrospectivo, hubiera añadido un "Student Evaluation of Educational Quality" o S.E.E.Q para los alumnos y así haber podido contrastar los resultados provenientes del profesor con la visión que posee su alumnado.

Finalmente, señalar que podría ser una continuación de una buena línea de investigación el realizar una comparativa de los diferentes resultados que han obtenido los alumnos del Máster en Educación Secundaria, no sólo de Zaragoza sino de toda España. Estos datos se

podrían organizar por los cursos y ramas que se han analizado para conseguir interesantes resultados. Pues, con ello, se podrían sacar conclusiones que mejorarían el marco donde se desarrolla la educación para la siguiente generación de profesores, elevando el nivel educativo en España, cosa tan necesaria tras conocer los informes del programa internacional para la evaluación de los estudiantes o informe PISA.