

Trabajo Fin de Máster (modalidad A)

Máster en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
Especialidad Geografía e Historia.



Universidad
Zaragoza



14/09/2014

Universidad de Zaragoza

Autor: César Viscasillas Lalaguna.

Tutor: Javier Paricio Royo.

Índice

1.- Introducción	3
1.1.- Competencia 1	4
1.2.- Competencia 2	5
1.3.- Competencia 3	7
1.4.- Competencia 4	8
1.5.- Competencia 5	10
2.- Justificación de la selección de proyectos	11
3.- Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos seleccionados. 12	
3-1.- Marco teórico del comentario.	13
3.2.- Lo que se piensa: la teoría	15
3.3.- Lo que se hace: la práctica	17
4.- Conclusiones y propuestas de futuro	20
4.1.- Conclusiones del máster	20
4.2.- Propuestas de futuro	21
5.- Referencias bibliográficas	23
6.- Anexos	24
Unidad Didáctica: la Globalización	25
Investigación educativa y práctica docente: estudio de caso	44

1.- Introducción

El presente documento contiene el Trabajo de Fin de Máster cuya realización y presentación es de carácter obligatorio para la obtención del título del Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, y en concreto de mi especialidad, de Geografía e Historia.

En esta especialidad existe la posibilidad de elegir entre la modalidades de TFM A y B, de las cuales yo me he decantado por la primera, que requiere la elaboración de una memoria del curso y de las cuestiones que nos han parecido de mayor relevancia.

Esta memoria comienza con una reflexión sobre la docencia, tomando como punto de partida el modelo de competencias de este máster para así configurar un perfil de lo que debería ser un buen profesor de Ciencias Sociales, a tenor de lo visto en clase y en los periodos de prácticas en los centros educativos. Seguidamente, se llevará a cabo un comentario de un tema en concreto, tomando como base dos de los distintos proyectos que he realizado a lo largo de este curso (ver: ANEXOS). Estos son, por un lado, la Unidad Didáctica que realicé durante mi estancia en prácticas en el centro Calasanz Madres Escolapias, titulada “La Globalización: hacia un sistema mundial”, correspondiente a la asignatura de *Ciencias Sociales* del curso 3º ESO y evaluable para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Geografía y la Historia*, impartida por el profesor D. Rafael de Miguel.

Por otro lado, está el proyecto de Investigación educativa y práctica docente, desarrollado también durante dicho periodo de prácticas, que consiste en un estudio de caso centrado en el análisis de los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de *Ciencias Sociales* impartida por el profesor que me acompañó como tutor en el centro educativo. Este proyecto formaba parte del programa de la asignatura *Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía e Historia*, impartida por el profesor D. Javier Paricio.

Ambos trabajos (incluidos en el apartado *Anexos*) serán comentados de forma individual pero puestos en relación con el tema que articula el análisis de los mismos, esto es, las relaciones existentes entre los planteamientos teóricos y la práctica, en el ejercicio de la labor docente. La Unidad Didáctica será tomada como muestra de formulación teórica para el desempeño de la docencia, mientras que el análisis del estudio de caso arrojará unas conclusiones sobre la práctica en dicha labor docente.

Por último, resumiré las conclusiones que he extraído tanto de este máster como de esta memoria, que me servirán de apoyo para presentar unas propuestas de futuro en la medida que un profesor en formación como yo pueda aportar en materia educativa.

Según la Memoria de verificación del título aprobada por ANECA y el consejo de Universidades, el Trabajo Fin de Máster (TFM) es “una asignatura obligatoria de segundo semestre con una carga docente 6 créditos. Tiene un carácter integrador que moviliza el conjunto de competencias docentes que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su proceso formativo durante todo el curso”. Es en este documento donde se presentan también las cinco competencias básicas fundamentales que cada alumno de este máster debe alcanzar de cara a convertirse en profesor y que, conjuntamente con las asignaturas que han contribuido a que el alumno las alcance, se detallan a continuación.

1.1.- Competencia 1

Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Esta competencia pretende que el futuro profesor se asiente en la profesión docente y en la actividad de los centros educativos y todo lo que le rodea (familias, sociedad). El contexto que rodea al centro influye en gran medida en textos como el Plan de Atención a la Diversidad, incluido en el Proyecto Educativo de Centro. Dicho contexto es un elemento capital en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que afecta directamente al centro y al alumnado.

Esta competencia requiere también que el estudiante tenga un conocimiento suficiente de la legalidad española en lo referente a la educación, siendo capaz de identificar y comprender los cambios en las leyes derivados de la realidad social. Entre los documentos facilitados por los profesores del máster y los analizados en el centro de prácticas ha sido posible un acercamiento a las normativas que rigen la profesión del docente.

Durante este curso académico, la asignatura que ha contribuido a adquirir esta competencia ha sido **Contexto de la actividad docente**, la cual consta de dos partes diferenciadas:

Didáctica y Organización Escolar: Asignatura indispensable para el correcto ejercicio de la labor docente, pues hace especial incidencia en el conjunto de documentos que rigen la educación en España desde los textos oficiales provenientes de los organismos de gobierno hasta los documentos propios de cada centro. El profesor es una pieza importante en el engranaje del sistema educativo por lo que debe conocer y manejar los documentos que regulan su actividad. De este modo, puede elaborar unos objetivos adecuados, diseñar estrategias que mejoren el aprendizaje o evaluar al alumno de una manera acorde a lo estipulado en los textos.

En esta parte de la asignatura hemos realizado un recorrido a través de las diferentes leyes educativas que han imperado en España, comparando elementos relevantes de las mismas, hasta llegar a la LOE de 2006, teniendo en cuenta la nueva LOMCE. Además, hemos profundizado en los documentos propios de cada centro educativo de cara a entrar en contacto con ellos durante el Practicum I. Esto nos ha servido para conocer mejor el funcionamiento de un colegio o instituto, así como para reconocer el entorno que lo rodea, es decir, su contexto. Existen documentos, como por ejemplo el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) que tienen en cuenta el contexto y ofrecen una serie de orientaciones y mecanismos para que el docente pueda dar una respuesta a lo que exige la singularidad del centro.

Sociología: Este contexto del que hablo se observa más detenidamente en esta parte de la asignatura. Ese entorno que rodea al centro tiene unas particularidades tanto en lo social, como en lo económico, geográfico y hasta personal. Es importante que todo esto quede reflejado en los documentos del centro y que el profesor lo conozca, de cara a ofrecer una educación adaptada a las necesidades del alumnado que asiste al centro.

Dentro del programa de prácticas de Sociología, la actividad que mejor resume, en mi opinión, el cometido de esta asignatura, requería en primer lugar la búsqueda y presentación de información estadística sobre el centro en el que desarrollaríamos los diferentes Practicum, para después extraer unas conclusiones a tenor de los datos más relevantes. Esto para un profesor en ciernes le facilita poder, como reza esta competencia número uno, *“Integrarse en la profesión docente, comprendiendo (...) su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente”*

1.2.- Competencia 2

Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

Con esta competencia la idea es ganar consciencia de las particularidades psicológicas y de los diferentes aspectos cognitivos que definen al alumnado, sin desligar esto del contexto que rodea al estudiante. En la etapa de ESO y Bachiller, el alumnado posee unas características psicoevolutivas muy concretas que sin duda inciden en su aprendizaje. Son muchos los factores que afectan a su desarrollo intelectual y es misión del profesor conocerlos y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del estudiante, adoptando un rol de tutor y orientador muy definido. Para entrar en contacto con todo esto, hemos cursado la asignatura **Interacción y convivencia en el aula**, dividida en dos partes, y, en mi caso, **Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo**.

Psicología evolutiva: Los principales objetivos de esta asignatura vienen presentados dentro del temario facilitado por el profesor titular de la misma. De entre todos, destaco la importancia de conocer, identificar y comprender las principales características de personalidad del alumno de acuerdo a su proceso evolutivo (con especial énfasis en la adolescencia) desde una perspectiva bio-psico-social. Además, considero imprescindible conocer los resultados de las investigaciones en adolescentes en las distintas variables de personalidad que son determinantes para su desarrollo.

Para ello, hemos trabajado con las propuestas de teóricos como Freud o Eysenck que a su vez nos han servido para abordar casos prácticos con los recursos suficientes como para aportar una solución satisfactoria. Es decir, partiendo de unas características psicológicas, sociales y familiares (citando a la competencia número 2), hemos podido idear y diseñar estrategias que propicien la convivencia y el correcto desarrollo del alumnado.

La figura de referencia en esta tarea de formación y orientación del estudiante es la del tutor, sobre la cual hemos podido conocer más gracias a lecturas como la de *“El profesor educador”* (Morales Vallejo, 2009). Gracias a esto he podido apreciar la función que desempeña un tutor como guía y orientador del alumno no sólo en un año académico sino a lo largo de toda su formación, algo que también tiene que ver con la competencia número tres que trataré más adelante.

Psicología social: Este apartado de la asignatura está dedicado al conocimiento y diseño de estrategias que estimulen la faceta social del estudiante. El ser humano es social por naturaleza y en su proceso formativo como persona hay que cuidar el papel que juega el entorno social y la interacción con el mismo. Esto depende en gran medida de la conducta del estudiante, la cual Anastasio Ovejero (2010) explica a través de las necesidades psicosociales básicas. En esta asignatura, nos hemos acercado al modelo de necesidades básicas propuesto por Maslow (1954) que resalta la importancia de la necesidad o sentimiento de pertenencia dentro de una jerarquización en forma de pirámide. En otras palabras, el estudiante, como ser humano necesita del contacto social para su pleno desarrollo, y este proceso ha de contar con la orientación del profesor para que la formación del alumno llegue a buen puerto.

Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo: En esta asignatura optativa y que no todos los alumnos han cursado, hemos llevado a cabo un acercamiento a las necesidades que ciertos tipos de alumnado puedan presentar dentro de su proceso de aprendizaje. Un buen profesor ha de ser capaz de atender correctamente a cada uno de sus alumnos, orientándolos en su proceso formativo sin importar las peculiaridades que los acompañen. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) engloba a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), al alumnado con alta capacidad intelectual, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, y a los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo. Cada uno de estos grupos requiere de una atención personalizada que procure la mejor formación posible para el estudiante, y es cometido del buen profesor identificar a tiempo sus necesidades y actuar en consecuencia, siguiendo todos los pasos marcados tanto por los textos oficiales como por la pedagogía, desde procurar el diagnóstico a un alumno susceptible de pertenecer

a uno de estos grupos hasta diseñar estrategias que mejoren su aprendizaje, con el objetivo de “contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles”.

1.3.- Competencia 3

Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

Lo que esta competencia básica pretende es que el futuro profesor no sólo se limite a impartir una clase por medio de la transmisión de información sino que a que dirija sus esfuerzos a que los alumnos desarrollen ciertas capacidades que retroalimenten su proceso de aprendizaje. El objetivo es que adquieran ciertas habilidades cognitivas que les ayuden tanto en la etapa de secundaria como en las etapas posteriores de su vida.

Esto requiere una planificación acorde a lo estipulado en los documentos oficiales y que siga las líneas trazadas por la teoría educativa. El diseño de herramientas ha de responder más a las necesidades que tiene el alumnado y no tanto a la impartición de los contenidos. El alumnado no es homogéneo y los problemas de aprendizaje pueden aparecer si no se tiene esto en cuenta.

El profesor debe realizar un seguimiento planificado del aprendizaje del alumno, para lo que puede llevarse a cabo por diferentes vías (TIC), de manera que se potencien aspectos como el desarrollo intelectual del estudiante, su interés, su autonomía personal o la capacidad para el trabajo en equipo.

De todo esto hemos ganado consciencia en la asignatura **Procesos de Enseñanza – Aprendizaje**, de nuevo, planificada en dos partes.

El uso de las TIC en el proceso de e-a: En este bloque hemos entrado en contacto con las nuevas tecnologías que poco a poco están ganando presencia en la educación. Las TIC son de demostrada eficacia a la hora de tratar e intercambiar información, exponer resultados y facilitar la comprensión del alumno. Por ello, desde las instancias gubernamentales se ha promovido la incorporación de estas tecnologías a las aulas, por lo que es imprescindible para un profesor conocerlas y manejarlas. Todo lo que contribuya al desarrollo cognitivo del estudiante es siempre bienvenido en el ámbito de la docencia.

Modelos de e-a y diseño de estrategias: En este apartado hemos visto los diferentes modelos que la teoría educativa propone en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los cuales hemos tratado de alcanzar un conocimiento suficiente de la docencia como para diseñar estrategias apropiadas para todo tipo de alumnado.

Las estrategias y mecanismos sobre las que hemos tenido la oportunidad de trabajar van desde el fomento de actividades grupales, que de algún modo establecen entre los estudiantes una relación didáctica y construir una interdependencia positiva

entre los mismos, hasta instrumentos de evaluación como el “one minute paper”, que permite al alumno reflexionar sobre su aprendizaje y al profesor conocer el progreso de la clase.

En definitiva, esta competencia es un elemento clave en la formación del profesorado pues permite trasladar lo aprendido desde el plano teórico al práctico, con el fin de contribuir al pleno desarrollo del estudiante.

1.4.- Competencia 4

Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

Como ya se ha comentado, resulta imprescindible para el desarrollo de la labor docente conocer y manejar la legislación vigente referente a la educación. Esto le permite desempeñar su actividad de acuerdo a la normativa establecida a la vez que le permite conocer dónde su iniciativa personal puede ser de utilidad. Esto es aconsejable porque, en caso contrario, se podría entrar en contradicciones entre el currículo oficial y el trabajo del profesor.

Esta competencia alude a, como se puede apreciar, los fundamentos más elementales del diseño curricular, que aglutina desde la normativa oficial a las perspectivas curriculares formuladas por la teoría educativa. El objetivo es profundizar en estos fundamentos a través de actividades diseñadas para ello, como es la elaboración de una programación didáctica propia o el análisis de la programación vigente en nuestro centro de prácticas. Con esto, se trabaja en cómo elaborar unas actividades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado. Es pues importante conocer qué capacidades se desarrolla desde un planteamiento curricular u otro, o mediante un tipo de actividad determinado. De este modo, hemos cursado tres asignaturas que han contribuido a la consecución por nuestra parte de esta cuarta competencia, que son las siguientes.

Diseño curricular: Aquí hemos tenido la oportunidad de iniciarnos en la planificación didáctica a través de los pilares fundamentales del diseño curricular. Entra en juego conocer qué queremos que nuestro alumno gane con nuestra asignatura y la estructuración de la misma en unidades didácticas de cara a lograr los objetivos.

El programa de la asignatura divide el curso en dos seminarios teóricos y en un taller ideado para trabajar en la confección de una programación didáctica. La asignatura se plantea desde dos enfoques, uno más teórico que busca que el profesor sea capaz de reflexionar sobre el currículo de una asignatura desde el análisis de las diferentes propuestas curriculares que hay. A su vez, se pretende que reflexione sobre sus concepciones más profundas sobre la materia para que repercuta positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, se plantea desde otro

enfoque más técnico un debate sobre cómo debe ser un buen diseño curricular y su contexto.

Fundamentos de diseño instruccional: Esta asignatura va ligada a la anterior pues podría ser considerada su continuación. No en vano, en la elaboración de nuestra programación didáctica (en mi caso, para Historia del mundo contemporáneo, de 1º de Bachiller) han confluído los preceptos más básicos de ambas áreas. Nos referimos a, en lo que a la parte de Fundamentos respecta, los apartados de metodología, actividades y sistemas de evaluación.

Ha sido gracias a esta asignatura que he podido trasladar las formulaciones teóricas vistas en Procesos de enseñanza – aprendizaje al campo del diseño instruccional, haciendo especial énfasis en las diversas metodologías que se siguen en Ciencias Sociales y a los instrumentos de evaluación. Conocer esto es sin duda indispensable a la hora de trazar una hoja de ruta para una asignatura valiéndose de una metodología que permita alcanzar los objetivos.

Así, he podido comprender que el fin último de diseño instruccional es potenciar el aprendizaje del alumno, intentando que sea profundo y significativo, mientras se fomenta su implicación con la asignatura y su autonomía empleando estrategias que exijan un trabajo cognitivo acorde a su nivel.

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia: Esta asignatura del segundo cuatrimestre no se entiende sin las dos previamente comentadas, ya que nos ha permitido concretar más si cabe la organización y desarrollo de actividades susceptibles de ser incluidas en una programación de Geografía y/o Historia. Dichas actividades tienen que andar en consonancia que el resto de una programación didáctica cuyos elementos más importantes hemos trabajado en Diseño curricular y Fundamentos.

La base de conocimiento de esta asignatura es la Didáctica de las Ciencias Sociales, si bien, según Hernández Cardona (2000), dicha Didáctica “es un sistema ideático en construcción y los esfuerzos por acotar y definir su identidad siguen siendo retos pendientes”. En otras palabras, no hay una única visión de la Didáctica de las Ciencias Sociales (es vista como disciplina autónoma, como una subdisciplina de la didáctica general, como una tecnología). Sin embargo, hemos entrado a conocer las características propias de cada una de las ramas de las Ciencias Sociales para trabajar nuestra capacidad de organización y diseño de actividades favorables para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así, hemos tenido que elaborar tanto ejemplos de actividades de Historia, Geografía e Historia del Arte, como una Unidad Didáctica que hemos puesto en práctica durante el segundo periodo de prácticas.

Todo lo visto y aprendido en cada una de estas tres asignaturas pudimos aplicarlo durante nuestra segunda estancia en los centros escolares. Las facultades adquiridas pudieron salir a la luz durante la planificación de nuestra UD y la puesta en práctica de la misma, así como una vez terminada nuestra instancia pudimos analizarla y reflexionar sobre nuestro desempeño, lo que en definitiva ha repercutido satisfactoriamente en nuestro aprendizaje de la labor docente. La consecución de esta

competencia resulta, a mi juicio, indispensable para la formación de un profesor de ESO y Bachiller.

1.5.- Competencia 5

Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

La innovación en la educación ha ido en cierto modo ganando presencia en las aulas con la idea de mejorar la calidad educativa proporcionada a los estudiantes. Esta innovación, a mi modo de entender, no ha de quedar reservada para los teóricos de la educación sino que ha de formar parte de la labor del profesor, de manera que puedan enriquecer su formación a la vez que ganan experiencia “sobre el terreno”. La educación es una ciencia y como tal queda sometida al continuo cuestionamiento de sus postulados. Es una ciencia viva en constante mutación que depende en gran medida de la evolución y capacidad de adaptación de los docentes. Así, la investigación e innovación que un profesional de la docencia pueda llevar a cabo en el contexto de su aula puede repercutir en el proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollado en la misma (adaptado a las circunstancias que le afecten), a la vez que puede servir para mejorar la calidad del sistema educativo dentro del contexto actual.

Para acercarnos a esto, hemos cursado la asignatura **Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia**, la cual se desarrolla en dos seminarios. En el primero, sobre innovación e investigación educativa, se divulgan las directrices de la investigación educativa y se presentan los dos modelos de investigación que nosotros como alumnos podemos seguir para elaborar nuestro proyecto. El segundo, proyecto-taller de investigación, se dedica al desarrollo de dicha investigación que sería puesta en práctica durante el Practicum III.

Los dos modelos que se contemplan son el estudio de caso, sobre los planteamientos de enseñanza de un profesor de nuestro centro de prácticas, o un proyecto de innovación (investigación – acción) incluido en el desarrollo de nuestra unidad didáctica en dicho centro. Por mi parte, me decanté por el primero, por realizar un estudio de caso con mi tutor de prácticas como objeto de la investigación, que analizaré más adelante como parte de este Trabajo Fin de Máster.

Por último, vistas todas las competencias que todo aquel que curse este máster debe alcanzar al término del mismo, considero que he desarrollado ciertas capacidades que tienen mucho que ver con las citadas competencias. Es posible que parte de mi evolución como profesor en ciernes se haya producido de manera inconsciente, ya que quizá haya adquirido nuevos conocimientos y habilidades paralelamente a mi aprendizaje. Pude darme cuenta de todo esto durante mi estancia como profesor en prácticas en el Colegio Calasanz Madres Escolapias, donde pude poner a mi prueba mi formación “sobre el terreno”, y he de decir, que me siento satisfecho con lo aprendido.

2.- Justificación de la selección de proyectos

Son muchos y de muy variada índole los proyectos que he llevado a cabo durante este curso 2013 – 2014 y, de una manera u otra, todos han contribuido a mi formación como profesor de ESO y Bachiller. No en vano, su principal cometido como parte práctica de cada una de las asignaturas de este máster es exigir al estudiante una actividad cognitiva que favorezca el aprendizaje.

Este Trabajo Fin de Máster tiene programado el análisis y comentario de las relaciones existentes entre algunos de estos proyectos, para lo cual es necesario seleccionar mínimo dos de todos los que hemos elaborado (ver: ANEXOS). En mi caso, y como ya he adelantado en la Introducción, voy a tratar de analizar las relaciones entre los planteamientos teóricos y la práctica.

Unidad Didáctica “La Globalización: hacia un sistema mundial”: Proyecto elaborado para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia. Una UD se emplea para la preparación y programación de la actividad docente, dividiendo el tiempo educativo en periodos normalmente de quince días.

No hay un criterio uniforme a la hora de configurar Unidades Didácticas, por lo que siempre queda cierta libertad para el autor. Sin embargo, como señala López Navarro en su *“Modelo para la programación de una Unidad Didáctica”*, hay dos cuestiones que siempre deben estar presentes: una clara conexión entre objetivos didácticos y criterios de evaluación, y la incorporación de las competencias básicas y el tratamiento que deben recibir para que los alumnos alcancen el nivel esperado.

Personalmente, considero que las unidades didácticas, junto con las programaciones didácticas, representan perfectamente la parte teórica de la labor de un profesional de la docencia, de ahí la elección de este proyecto.

Estudio de caso: Trabajo evaluable para la asignatura Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia y para el Practicum III, que consiste en un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de *Ciencias Sociales* impartida por el profesor que me acompañó durante mi estancia en el centro escolar.

Este proyecto es el que más se acerca a la práctica “sobre el terreno” de todos los que he realizado, pues incluye como parte importante la observación de un profesional de la docencia desempeñando su actividad en un aula. Teniendo en cuenta que lo que pretendo es comentar las diferencias que hay en la educación entre la teoría y la práctica, este estudio de caso es la mejor opción para completar mi análisis.

Otros trabajos que he desestimado bien podrían haber sido también de utilidad. Quizá el más relevante de los desechados sea la Programación Didáctica de

Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachiller, que elaboré para las asignaturas de Diseño y Fundamentos y que bien podría haber servido para comentar los planteamientos teóricos de la docencia. Sin embargo, creo que el resultado de dicho proyecto no fue lo suficientemente bueno como para aportar una base sólida a la reflexión crítica que sigue en este TFM.

Por otro lado, la oportunidad que tuve de desarrollar mi Unidad Didáctica en un centro educativo me ha permitido tener una visión más clara del trecho que hay entre lo que se plantea sobre el papel y lo que luego verdaderamente se consigue. Si bien he tenido algunas complicaciones para poner mi UD en práctica (limitaciones de tiempo, falta de libertad de acción), he podido apreciar algunas cuestiones que me han servido para reflexionar sobre el comentario que sigue más adelante.

Además, UD y estudio de caso tienen unos cuantos factores en común. Ambos aluden a la misma asignatura (Ciencias Sociales), y a los planteamientos de enseñanza de un profesor que la imparte en el curso en el que se inserta mi UD (3º ESO). Esto me proporciona un escenario inmejorable para analizar ambos proyectos.

3.- Reflexión crítica sobre las relaciones existentes entre los proyectos seleccionados

Llegado este punto, es momento de realizar un análisis crítico de dos de los trabajos (ver: ANEXOS) que he realizado durante este curso y que, como ya he adelantado, son una Unidad Didáctica titulada “La Globalización: hacia un sistema mundial”, de la asignatura de Ciencias Sociales de 3º ESO, y un Estudio de Caso que se centra en las concepciones epistemológicas un profesor de ESO sobre la materia de Ciencias Sociales y como éstas son plasmadas en su proyecto curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza.

Dichos proyectos van a ser comentados por separado pero siempre puestos en relación con el tema que articula este apartado del Trabajo Fin de Máster, es decir, las discrepancias entre la teoría y la práctica educativa. La UD va a servir de punto de partida para comentar la importancia de la teoría en la educación y el Estudio de Caso va a aportar una visión de la práctica en la educación para poner en perspectiva el salto que hay entre ambos campos. Factores que contribuyen a este salto son muchos y por ello considero necesario aportar una breve fundamentación teórica al hilo conductor de este análisis.

3-1.- Marco teórico del comentario.

En Educación se habla a menudo de la relación existente entre la teoría y la práctica educativa, así como de la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace. Ambos términos se emplean con asiduidad para tratar cuestiones de índole didáctica pero sin establecer una relación perceptible entre los mismos. Esto es hasta cierto punto comprensible ya que las discrepancias comienzan ya a la hora de definirlos.

- “Teoría” en Educación tiene variados significados en función del contexto. La teoría como tal constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que conforman un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite a partir de esto configurar unas reglas de actuación. Puede ser considerada, entre otras cosas, un conocimiento desinteresado sin pretensiones de que tenga una aplicación práctica o, desde una visión positivista, el valor de una aplicación práctica entendida como sus resultados.
- En cambio, el concepto de “práctica” en materia educativa presenta menos discrepancias aunque tampoco es uniforme. Podemos entenderlo como una praxis que requiere de conocimiento para conseguir determinados fines. Es en definitiva el saber hacer, tanto si se materializa como si no (Clemente, 2007).

Los problemas que surgen entre la teoría y la práctica son probablemente más importantes en el ámbito educativo que en otros, puesto que ya se habla de “quiebra teoría –práctica” (Álvarez, 2012). Teoría y práctica son dos realidades autónomas cuya predominancia se da en contextos distintos (una en las universidades, otra en las escuelas) y que, sin embargo, se necesitan la una y la otra y se justifican mutuamente. El agravamiento de esta quiebra que se viene apreciando en las últimas décadas está sin duda influyendo negativamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Dicho agravamiento puede deberse a diversos factores, de los cuales Álvarez (2013) señala alguno.

La teoría hoy en día se genera en entornos universitarios mientras que la práctica se desarrolla en los centros escolares. Si bien ambos conceptos caminan en paralelo, la comunicación entre ambos es escasa. Elliot (2010) considera que en los ambientes universitarios el sistema de recompensas establecido (investigaciones, publicaciones) dificulta una satisfactoria colaboración entre teoría y práctica. Argumenta que los investigadores toman las ideas en que los profesores basan su práctica docente y las traducen a jerga académica, lo que genera un problema comunicativo, que aíslan dichas ideas de su contexto práctico. El investigador acude a la realidad a recabar información y luego se aparta de ella para elaborar sus conclusiones, las cuales en ocasiones no llegarán a conocimiento del profesorado.

La escuela no está exenta de responsabilidades en este asunto. En primer lugar, se aprecia un escaso deseo del docente por relacionar la teoría con la práctica. Para cambiar esto, habría que concentrar los esfuerzos en mantener un estado de formación permanente, esto es, que el docente busque nuevas ideas y desarrolle nuevas estrategias desde la reflexión y la autocrítica. Acercar teoría y práctica no es fácil, pero poner interés en ello repercutiría, en mi opinión, en su desarrollo personal y profesional.

Aportar razones a estas dificultades que presentan los docentes no es sencillo. Álvarez (2012) apunta, entre otras cosas, a un problema profesional. La formación inicial del profesorado suele ser en origen muy académica y al llegar a los centros escolares se encuentran unas culturas profesionales empobrecidas en lo que a fundamentación teórica de su labor se refiere. Además, el problema histórico que ha supuesto la separación entre el cuerpo de teóricos y de prácticos sigue presente en la actualidad.

En cualquier caso, los trabajos que se centran en la diferencia entre la teoría y la práctica educativa no son muy abundantes. Sin embargo, si hubiera que destacar alguna reflexión acerca de la discrepancia entre lo que se piensa y lo que se hace, sería la propuesta desde el concepto de las teorías implícitas. Para abordar esto podemos acudir al modelo de las teorías implícitas de Pozo (2006) con el que ya entré en contacto en la asignatura Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia. Pozo entiende por teorías implícitas aquellas que adquirimos de forma inconsciente y que explicarían en buena medida las diferencias entre lo que creemos (creencias explícitas) y cómo actuamos. En otras palabras, los profesores tienen unas creencias implícitas de las que difícilmente se pueden deshacer, pese a pretender un cambio en su planteamiento de enseñanza. Todos tenemos un discurso, y cuanto más información recibimos, mejor montamos el discurso. Sin embargo mis creencias pueden ser otras. La idea de Pozo es que todos hemos visto funcionar el proceso de enseñanza aprendizaje pero sin llegar a reflexionar sobre ello.

Sus tres teorías respecto a la concepción del aprendizaje son las siguientes:

- La teoría *Directa*, de corte conductista y que valora únicamente los resultados obtenidos, definiendo un aprendizaje sumativo y cuantitativo.
- La teoría Interpretativa, que conecta de modo lineal lo resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje. El alumno es el aprendiz y su actividad el eje del aprendizaje.
- Y por último, la tercera y más completa, la teoría Constructiva, que supone un cambio radical respecto al aprendizaje del alumno y asume que lo esencial no son los resultados esperados sino la adquisición por parte del alumno de un conocimiento propio y una capacidad de análisis y pensamiento crítico. El objetivo es la transformación de las estructuras mentales.

Hay que entender también que sobre las concepciones y planteamientos del profesor influye sobremanera el contexto en el que tiene que desarrollar su labor docente (nivel, curso, asignatura, etc.), algo muy a tener en cuenta en cualquier estudio.

Como acabamos de ver, el trecho que separa teoría y práctica es importante y reconocido, y sus motivos son objeto de continuos análisis desde las más variadas perspectivas. Así pues, procedo a comentar cada uno de los proyectos que he seleccionado sin despegarme demasiado del hilo conductor que acabo de exponer.

3.2.- Lo que se piensa: la teoría

De todos los documentos útiles para la labor docente, la Unidad Didáctica es quizá uno de los mejores ejemplos de que podemos disponer a la hora de analizar el papel de la teoría educativa en la Educación. Si bien las UD han de tener muy en cuenta la parte en práctica (su principal cometido es la formulación y la planificación de lo que en definitiva se pretende llevar a cabo en el aula), no son ajenas a los protocolos que emanan de la teoría educativa, la cual se somete a una reflexión constante.

Habiendo detallado los porqués de la elección de mi Unidad Didáctica para comentar en este Trabajo Fin de Máster, es momento de entrar en los detalles de la misma.

La UD titulada “La Globalización: hacia un sistema mundial” (ver: Anexos) fue realizada, como se ha dicho, tanto para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia como para el Practicum II. La UD se inserta dentro de la asignatura de Ciencias Sociales de 3º de ESO, debido a que dicha asignatura fue una de las posibilidades que mi tutor de prácticas me dio para cumplir con mis obligaciones del máster. Pudiendo elegir entre una UD de Historia del Arte de 2º Eso y una de 3º, me decanté por ésta última por fundamentalmente dos motivos. Primero, porque la temática de la globalización me llamaba poderosamente la atención y eso sin duda iba a repercutir positivamente tanto en la elaboración de la UD y el diseño de actividades como en el aprendizaje de mis alumnos, pues es lógico pensar que un mayor interés del profesor mejora la calidad de la enseñanza. Segundo, por las características del alumnado de 3º ESO, notablemente más capaz y desarrollado que el de 2º a pesar de que la diferencia de edad sea de sólo unos meses. Puesto que uno de mis objetivos era contribuir a que los alumnos cambiaran la concepción que tienen de su entorno (el mundo globalizado), consideraba más factible lograrlo en cursos más avanzados.

Dicho esto, adjunto un pequeño esquema de mi UD para situar al lector:

- Introducción: centrado en la contextualización de la UD y en la legalidad vigente.
- Objetivos: distribuidos en Objetivos de etapa, específicos de Ciencias Sociales de 3º ESO y objetivos de esta UD. También su contribución a las competencias básicas y la relación de las mismas con los objetivos.
- Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Metodología: dirigida a que el aprendizaje del alumno sea significativo, intentando que sea capaz de relacionar lo que quiere aprender con lo que ya sabe.
- Desarrollo de la UD: secuenciación y planificación por horas lectivas.
- Criterios de evaluación: incluyendo criterios e instrumentos de calificación.
- Atención a la diversidad.
- Espacios y recursos.

Una vez planteada la Unidad Didáctica, hay que analizar de dónde parte y qué papel juega la teoría en ella.

Una UD ha de tener en cuenta para su elaboración unas condiciones iniciales básicas como son el contexto (cultura, familia) o las leyes educativas, pero también ha de responder a los avances en pedagogía y educación. Esto se ha convertido en algo ineludible para el profesor que en su planificación de la materia no se olvida de introducir estrategias que mejoran el proceso de enseñanza - aprendizaje y tipos de actividades que refuerzan la adquisición de conocimientos del alumno. Este fenómeno, según De la Torre (2006) ha consistido en representar un conjunto de conceptos, principios y leyes que proporcionan un paquete de reglas de inferencia sobre la realidad humana, que es multidisciplinar. Es decir, de la teoría educativa provienen diferentes ideas y postulados de los que el docente toma las que considera más útiles y cercanas a la realidad pero que, y aquí es donde quiero llegar con este trabajo, en ocasiones no llegan a materializarse porque no se acercan a sus propias concepciones sobre la enseñanza.

Mi percepción personal me dice que, en Geografía, cada vez se antoja más necesario organizar los contenidos de la materia en torno a problemas como forma de otorgar relevancia y significatividad a los contenidos y garantizar de este modo un carácter innovador a los mismos. En cambio, en ocasiones, lo que acontece en el aula se aleja de estos propósitos y termina dándose una enseñanza más plana y desactualizada porque el docente orienta el proceso de enseñanza – aprendizaje a un enfoque más descriptivo. Una consecuencia de esto es que “el docente se encuentra desprendido de la realidad histórica y social, a la vez que evidencia la carencia de la responsabilidad social que como tarea ineludible debe asumir ante la realidad del mundo global, plena de dificultades geográficas. Por estas razones, la enseñanza de la Geografía está obligada a despertar inquietudes en los educadores y a incentivar la investigación que conduzca a abordar críticamente los problemas que aquejan a la sociedad actual.” (Santiago, 2001, p.49). En otras palabras, eludir trasladar al aula la teoría educativa es síntoma de desapego a la enseñanza de la Geografía y en consecuencia a la realidad educativa, algo que en nada beneficia al proceso de enseñanza – aprendizaje. El docente debe renovarse y hacerse preguntas sobre su materia y sobre sí mismo.

De la Torre (2006) también destaca la posición actual (por 2006) de la teoría respecto a las competencias y su importancia en el currículo educativo. La investigación está poniendo el foco en la formación competencias en el alumno, a partir de un modelo de instrucción que suscite una respuesta en diferentes dimensiones biológicas del alumno (procesos emocionales, procesos cognitivos, procesos físicos, etc.), de manera que la aproximación a la información simbólica se dé de manera sucesiva y circular. Esto no ha dejado de ganar relevancia en los últimos años, y el tratado de las competencias básicas en la planificación docente es esencial. En línea con esto, y a tenor de las directrices que se nos dieron para elaborar nuestra Unidad Didáctica, otorgué mucha importancia a las competencias básicas en la mía.

En primer lugar, tuve en cuenta las competencias básicas que quería trabajar con los alumnos y propuse un cuadro explicativo de cómo mi UD contribuiría a la consecución de dichas competencias, concretando de qué manera (definiendo conceptos, extrayendo y analizando información). Viendo que la UD no aportaría

algo a todas (por ejemplo, a la cultural y artística), serían seis las competencias que iban a trabajarse con ella. Además, incluí una relación de las competencias básicas con los objetivos, como forma de dar homogeneidad y sentido al texto

Como tuve la oportunidad de consultar los recursos que facilitaba la editorial Vicens Vives, pude comprobar que desde los editores de textos educativos también se está dando importancia a las competencias básicas, tanto en los materiales para el profesorado como en el contenido de los libros de texto. Esta tendencia viene sin duda empujada por la investigación y la teoría educativa, que ha demostrado la utilidad y la viabilidad de un aprendizaje por competencias, y su plasmación en las aulas es ya una realidad.

La investigación y la innovación, en mi opinión, deberían estar más presente en los centros educativos, a fin de que sirvan de guía en el trabajo diario con los alumnos. La mejora de la educación se debe en cierto modo a los avances en investigación, pero su alcance no es el esperado. Para ello, sería preciso contar con proyectos curriculares que aunaran todavía más teoría y práctica y que hicieran una propuesta de selección de contenidos sobre unos fundamentos teóricos que se puedan desarrollar en el tiempo y espacio de las aulas escolares, es decir, que se pudieran trasladar a la realidad.

Elaborando mi Unidad Didáctica, a pesar de carecer de los conocimientos y las capacidades suficientes como para incluir y aplicar algunos de los resultados de la investigación educativa, sí estaban entre mis pretensiones producir algo que coordinara teoría y práctica de una manera coherente, si bien mi experiencia sobre el terreno educativo era escasa. Un ejemplo, la incorporación de las competencias básicas a la UD. Por ello, y a pesar de las dificultades que encontré poniéndola en práctica, y de las diferencias que surgieron entre lo que pensaba y lo que hice, estoy satisfecho con el resultado, en gran parte porque intenté en todo momento no alejarme de la realidad de las aulas.

3.3.- Lo que se hace: la práctica

“La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”, (García-Cabrero *et alii*, 2008, p. 4).

El análisis de la práctica educativa según Zavala (2002) debe realizarse atendiendo a la interacción profesor – alumnos y alumnos – alumnos, entendiendo como interacción el despliegue de acciones que profesor y alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, poniendo especial énfasis en el conjunto de elementos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase.

Habiendo hablado ya de la teoría educativa, llega la hora de centrarse en el trabajo sobre el que analizar lo arriba definido, la práctica, que es un estudio de caso sobre los planteamientos de enseñanza de un profesor de Ciencias Sociales (ver:

Anexos). En dicho trabajo, una parte esencial consistió en realizar un análisis de la práctica docente del profesor a través de métodos de investigación cualitativos.

Los métodos empleados fueron el test ATI acompañada de unas cuestiones previas, una entrevista semi-estructurada en profundidad y una observación participante. Los resultados de ésta última resultaron a la postre decisivos para extraer unas conclusiones cercanas a la realidad las cuales fueron plasmadas en el trabajo. Sin embargo, la observación no se centró tanto en la interacción alumnos – alumnos como propone Zavala sino en la de profesor – alumnos. Fueron varias las conclusiones que presenté en este Estudio de caso, pero en mi opinión una destaca por encima de las demás: lo que se hace a veces no concuerda con lo que se dice, es decir, hay discrepancias entre la teoría y la práctica.

El objeto del estudio de caso, mi tutor de prácticas, defendía la utilidad de ciertas estrategias y metodologías de aprendizaje, o el uso de recursos tecnológicos, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, algo que quedaba reflejado en programaciones y unidades didácticas. Esto viene motivado por los avances en teoría educativa que, como ya se ha comentado, elaboran y publican propuestas para la mejora del aprendizaje, de las cuales algunas se han materializado. Sin embargo, dicho profesor no ha transferido al terreno práctico lo que sí pone sobre el papel y esto se debe a diversas razones, entre ellas, la que se explica desde el concepto de teorías implícitas (Pozo 2006), y para abordar esto, traslado aquí las conclusiones a las que llegué en su día sobre su práctica docente.

Este profesor afirma pretender un cambio en la enseñanza pero difícilmente se ha podido deshacer de sus creencias implícitas. Tiene su discurso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pero apenas ha reflexionado sobre él, porque no se aprecia un cambio en sus planteamientos de enseñanza. Su creencia está ligada a la práctica pues lo que él cree lo pone en marcha dentro del aula, desligando su discurso público (lo que me transmitió con las respuestas a mis preguntas) de dicha práctica. En el trecho que queda aquí en medio están esas teorías implícitas, que le impiden llevar a cabo algo en lo que no cree. Por ejemplo, mi tutor está convencido de que los alumnos son incapaces de desarrollar ciertas capacidades, por mucho que en su discurso afirme que es posible, porque la imagen que tiene de sus alumnos es de un perfil “infantil”. Su concepción implícita es más cercana a la del tipo Directo de las propuestas por Pozo (el aprendizaje amplía el repertorio de conocimiento, que es una copia fiel de la realidad.) Una posibilidad para promover un cambio en los planteamientos de enseñanza sería retar estas creencias implícitas (como puede ser a través de la reflexión).

Una pregunta que me asalta es cómo habría planteado este profesor la Unidad Didáctica de la globalización que yo impartí en los dos grupos existentes de 3º ESO. A tenor de los datos que recogí y de las creencias implícitas que se le intuyen, habría notables diferencias con mi planificación de dicha UD.

Habida cuenta de elementos como el abuso de métodos expositivos y las peculiaridades del sistema de evaluación que pude observar, cabría preguntarse cómo se plantearía el núcleo de la UD, el concepto Globalización, como ejemplo de diferencia entre la práctica de un profesor y la de otro. Santiago (2001, p.57) señala que es “un término que comienza a tomar importancia desde hace pocos años; su significado nos indica una nueva visión del espacio geográfico. Hoy, con la presencia de

la globalización, el espacio se ha tornado global y la ciudad y el campo tienen una connotación relacionada con la integración del mundo”.

Globalización es un concepto eminentemente geográfico, y para conocerlo y comprenderlo es necesario emplear unas estrategias determinadas acordes con la teoría educativa. Sin embargo, hay razones para pensar que este profesor no actuaría así, pues ni siquiera recurre a mapas o fuentes geográficas, ni se vale de las TIC, todo esto de demostrada validez para el aprendizaje de la Geografía.

En mi caso sí tenía programado, por escaso que fuera, el contacto de los alumnos con este tipo de recursos, pues en mi planificación pretendía no despegarme en exceso de la teoría educativa, y como tal la llevé a las aulas. Sin embargo, he de señalar que mi UD la diseñé habiendo conocido muy poco de la realidad educativa, por lo que tuve que aplicar conocimientos adquiridos en el máster en un contexto (el escolar) con el que no estaba todavía familiarizado. Por esto, es posible que mis propuestas de actuación con dicha UD no fueran las mismas que las que haría una vez tuviera más experiencia en los colegios.

Para cerrar este apartado, y a modo de conclusión, decir que lo aquí expuesto es una de las muchas realidades que hay en la práctica docente, dependientes de numerosos factores. Teoría y práctica deberían ir de la mano por el bien de la enseñanza – aprendizaje, pero en ocasiones no es así. Son muchas las razones que podrían avalar esta cuestión; las que yo he introducido en este apartado de mi Trabajo Fin de Máster son sólo la punta del iceberg.

Sobre la propuesta de Álvarez (2013) sobre la existencia de una quiebra teoría – práctica, de mi análisis se desprende que estoy de acuerdo con ella. No obstante, me había gustado abordar cuestiones derivadas de esta quiebra, reflexionando sobre cual genera conocimiento a partir de la otra, aunque esto ya no tendría cabida en este TFM.

4.- Conclusiones y propuestas de futuro

Una vez supere satisfactoriamente la defensa de este Trabajo Fin de Máster, podré dar por finalizada mi estancia en este Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. De mi paso por aquí, he podido extraer algunas conclusiones personales que me dan pie a incluir unas propuestas de futuro en lo concerniente a educación.

4.1.- Conclusiones del máster

Echando la vista atrás, creo que mi percepción sobre la educación ha cambiado a sobremanera. Para alguien que, como yo, había permanecido alejado de la ciencia educativa, la calidad de la enseñanza pasaba por una figura, el profesor, sobre la que girara el aprendizaje de los alumnos. El profesor debía de conocer perfectamente la materia que está impartiendo, y la transmisión de sus conocimientos al alumnado garantizaría su aprendizaje.

Durante el Máster se nos ha enseñado la resistencia natural al cambio y el inmovilismo presente en los centros educativos, algo que pude comprobar *in situ* durante los diferentes periodos de prácticas. Sin embargo, esto me sirvió para darme cuenta de la imperante necesidad de un cambio que provenga en primer lugar del gremio de la docencia, pues sin un esfuerzo por su parte, la mejora de la calidad de la educación no puede concretarse del todo. Concretamente, estoy de acuerdo con ese problema profesional del que he hablado anteriormente (Álvarez, 2012), sobre la discordancia entre la formación del profesorado (más académica) y la escasa cultura profesional que se percibe en los colegios.

Son varias las asignaturas que he cursado y muchos los proyectos, sólo o en grupo, que he elaborado. Todo ha contribuido en mayor o menor medida a mi formación como docente, que todavía no ha terminado porque esta formación es un proceso continuo. Por esto, puedo decir ahora que, revisando los trabajos que he presentado en este curso, habría variado algunos de los aspectos con los que no estoy de acuerdo ahora. Mi aprendizaje, como es esperable, ha sido progresivo, y me encuentro más preparado a estas alturas del curso que cuando empecé.

Mi percepción ha cambiado mucho en algunas cuestiones, como en la importancia de saber qué es lo valioso para los alumnos. Dentro de mi ignorancia, no era consciente de la importancia de la educación en la preparación de los adolescentes para la vida adulta, algo en lo que las Ciencias Sociales juegan un papel determinante. A raíz de esto, destaco la tremenda importancia de documentos como las programaciones didácticas o las unidades didácticas. En un principio, creía que eran meros trámites legales y administrativos con los que había que cumplir de cara al director o jefe de estudios, pero como herramienta de planificación y diseño de estrategias educativas y formativas han probado ser trascendentales.

También, no quiero olvidarme de aquellas asignaturas que no tratan tanto de la educación como de los seres humanos. Psicología social y evolutiva, Sociología, me han permitido entender algo más sobre la realidad de las personas, algunas de las razones de sus actos y cómo afrontarlos. Un profesor trabaja con personas debe entender que la naturaleza de las mismas rige en buena medida sus actuaciones y, si el objetivo es proporcionarles una educación de calidad, es mandatorio estar familiarizado con el pensamiento humano.

En el otro lado de la balanza, en el que se agrupan los aspectos negativos de este Máster, sólo entraré en los relativos a la organización del mismo. Ha sido en mi opinión algo confusa, entendible por la relativa juventud que tiene este plan de estudios y por las dificultades que ha planteado el traslado de edificio de la facultad. Sin embargo, en ocasiones, han surgido problemas que no deberían ser propios de un ambiente de enseñanza a estos niveles, con momentos de descoordinación entre profesores o falta de especificidad de contenidos o criterios de evaluación. En algún caso, directamente, doy una pobre valoración general a una asignatura por completo, la cual considero que, por unas razones o por otras, no ha aportado nada consistente a mi formación como profesor.

4.2.- Propuestas de futuro

No son muchas las propuestas de futuro que un profesor en formación como yo puede aportar, y en todo caso, sería perfectamente debatible su utilidad y su viabilidad.

Mi principal propuesta es relativa a los planes de formación de profesores. Creo que los cambios que deban hacerse, siempre con vistas a mejorar, deberían incluir principios curriculares más sólidos y, por tanto, más cercanos a la realidad de las aulas. Lo que más debería tenerse en cuenta, en clara relación con la temática de este TFM, sería el problema de la relación entre la teoría y la práctica, un problema, a mi parecer, mucho más importante en el ámbito educativo que en otros campos formativos.

He cursado asignaturas en las que la diferencia entre teoría y práctica ha sido casi imperceptible, o como mínimo se ha limitado a la elaboración de trabajos cuya utilidad práctica me cuesta entender. Con esto, quiero llamar a reflexionar sobre esa simultaneidad que en ocasiones se ha dado entre teoría y práctica. En un plan formativo como este, creo que sería importante reforzar el papel de cada una, por ejemplo, despejando esa concepción que a veces se tiene de la teoría como “práctica”, pues he tenido que realizar algún trabajo “práctico” cuya misión era rebotar la teoría recogida de diversas fuentes. Sería positivo además que se concediera más importancia a la práctica como medio para probar la eficacia de la teoría.

Una forma de materializar esta propuesta podría ser incluyendo una programación de este principio, a la vez que se coordinaran ambos parámetros con la investigación en la formación de profesores.

Lo que aquí expongo también aplicable a los centros escolares. Las dificultades pueden salvarse si los profesionales de la educación se lo proponen. Una parte de estos profesionales se ha esforzado por mantener su propia coherencia y tratan de relacionar la teoría y la práctica que han adquirido con los procesos de enseñanza – aprendizaje, en la medida de lo posible. Esto, como prueba de la reflexión de la propia práctica docente, no sólo repercute positivamente en el alumnado sino que también contribuye a desarrollar profesionalmente al docente.

A título personal, pretendo cumplir con los apuntes que he realizado. Como ya he dicho, la formación de un profesor no termina en un máster anual, sino que es un proceso continuo. Ampliar mi conocimiento de las Ciencias Sociales (puesto que sólo estoy titulado en Historia) es sólo una porción del camino que me queda por recorrer.

5.- Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp. 383-402. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Álvarez, C. (2013) ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), pp. 109-127. RINACE.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la educación*, 19, pp. 25-46. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- De la Torre, M. C. (2006). Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa. En *Tendencias Pedagógicas*, 11. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y el aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), pp. 201-222.
- García-Cabrero, B., et alii. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. En *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 19 – 32. Barcelona: Graó
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Morales Vallejo, P. (2009). El profesor educador. En Morales Vallejo, *Ser profesor, una mirada al alumno*, pp. 91 – 150. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Ovejero, A. (2010). *Psicología Social. Algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pozo, J. I., et alii. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., et alii. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 120-126. Barcelona: Graó.
- Santiago, J. A. (2001). Las concepciones del docente de Geografía sobre la globalización. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 43 – 72. Mérida – Venezuela.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

6.- Anexos

- Anexo 1: Unidad Didáctica. “La globalización: hacia un sistema mundial”

- Anexo 2: Investigación educativa y práctica docente: estudio de caso.

Unidad Didáctica: la Globalización

Materia	U.D. nº	Título de la U.D.
Ciencias Sociales (3º ESO)	12	La globalización: hacia un sistema mundial

Introducción

Esta Unidad Didáctica se sitúa dentro de la asignatura de Ciencias Sociales del curso 3º de la ESO, obligatoria para todos los alumnos, cuyo perfil será de entre 15-16 años, de unas características cognitivas determinadas pero no homogéneas, y que haya superado los dos cursos anteriores de la ESO.

La UD ha de respetar los documentos oficiales vigentes en las enseñanzas mínimas establecidas por el Real Decreto 1631/2006, la ORDEN de 9 de mayo de 2007 y los documentos del centro, estos son, el proyecto curricular de centro y la programación de Ciencias Sociales elaborada por el profesor de la asignatura y aprobada por el director pedagógico de la etapa.

Esta Unidad Didáctica ha de ser contextualizada dentro del marco de este centro educativo. El colegio Calasanz Madres Escolapias tienes unos 600 alumnos matriculados aproximadamente, está ubicado en pleno centro de Zaragoza y es de tipo concertado. Su oferta educativa comprende desde la educación infantil y primaria hasta la ESO, mientras que las diferentes modalidades de Bachiller son ofertadas en otro centro escolapio cercano.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria corre a cargo de dos profesores titulares, los cuales, en un caso, compaginan esta labor con la de director de etapa y de profesor de Educación para la ciudadanía, y en otro, como profesora de Historia y Economía en el mencionado centro de Bachillerato. Estas ocupaciones complementarias tienen una incidencia mínima en su desempeño docente, si bien pueden presentar algunos problemas de tiempo.

La asignatura y por tanto el curso que enmarcan a esta asignatura queda dispuesta en dos grupos (3º A y 3º B), de 28 y 29 alumnos respectivamente. En el grupo A hay un alumno con una Adaptación Curricular No Significativa para esta asignatura, además de otras, y no se cuenta entre los estudiantes con ninguno que haya repetido anteriormente. El historial de los estudiantes en esta materia es generalmente notable y se podría decir que estamos ante un alumnado homogéneo.

Objetivos

Objetivos de etapa:

En la etapa de la ESO para las Ciencias Sociales se plantean en los documentos oficiales¹ una serie de objetivos que se deben alcanzar al término de dicho periodo para todo el territorio español. Para el ámbito aragonés en el que va a tener lugar el desarrollo de esta UD se incluyen dos objetivos adicionales:

- 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.
- 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.

Objetivos específicos de Ciencias Sociales (3º ESO):

Las Ciencias Sociales en este curso tienen la principal misión de lograr que el alumno sea capaz de identificar las implicaciones que tienen efecto en el desarrollo de los fenómenos sociales y económicos como parte de la sociedad en la que vivimos a la vez que puede reconocer los rasgos pluricausales que han tenido su impacto en el progreso de las sociedades. Además, adquieren un fuerte componente de actualidad al procurar que el estudiante se sensibilice por los problemas que azotan el mundo a diferentes niveles.

El estudio del medio físico y de los agentes que desarrollan su actividad en él es un factor clave en esta materia, lo que sin duda va a condicionar el diseño curricular e instruccional de esta asignatura cuyos contenidos se corresponden fundamentalmente con la disciplina geográfica. El espacio queda conceptualizado a través de ideas y representaciones, la orientación y medición se trabaja con materiales concretos, y la representación es eminentemente cartográfica y estadística. Esto va sin duda ligado a la utilización de herramientas de diversa índole que contribuyan a que el aprendizaje de la geografía sea verdaderamente efectivo.

Sabiendo esto, adjunto los objetivos de esta asignatura dispuestos en la programación de Ciencias Sociales del centro y que guardan relación con esta UD:

- a) Identificar las distintas áreas geopolíticas, económicas y culturales del mundo; analizar los flujos comerciales y los principales problemas de desequilibrio socioeconómico existentes entre ellas.
- b) Comprender las causas y las consecuencias de la globalización económica.
- c) Valorar el impacto en la sociedad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el acceso a la información, el flujo de capitales y el comercio mundial.

¹ España. Real Decreto-ley 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de Enero de 2007, num. 238, p. 704.

- d) Comprender los problemas derivados del desigual acceso a la riqueza en el mundo (hambre, bajo nivel educativo, desequilibrios demográficos, etc.); y reflexionar sobre la actuación de los organismos que tratan de luchar contra la pobreza.
- e) Comparar el modelo demográfico de los países desarrollados y de los países del Tercer Mundo mediante la interpretación de series estadísticas y de gráficos de población y reflexionar sobre los factores que explican las diferencias entre ambos.

Objetivos específicos de esta Unidad Didáctica:

1. Conocer el fenómeno de la globalización a la vez que se es capaz de identificar y comprender su incidencia en sus cuatro ámbitos principales (economía, sociedad, política y cultura) en las sociedades del mundo globalizado.
 - 1.1. Conocer la incidencia que la globalización tiene sobre España y la sociedad española en cada uno de sus cuatro ámbitos principales.
2. Reconocer las regiones preponderantes en la economía mundial y las razones geopolíticas e históricas de su importancia, así como conocer los elementos causales de la globalización económica.
3. Valorar la importancia de los progresos tecnológicos y su función en el fenómeno de la globalización.
4. Conocer y manejar con solvencia conceptos geográficos y económicos de relevancia para comprender los principales rasgos de este fenómeno.
5. Ganar conciencia de las desigualdades existentes entre las diferentes zonas geográficas y sus gentes, en especial de las diferencias entre las economías desarrolladas y los países en desarrollo.
6. Saber argumentar con coherencia una opinión sobre el debate que en la actualidad suscita la globalización, siendo capaz de intercambiar con respeto un punto de vista, aportando ejemplos con solvencia.
7. Experimentar nuevas vías de análisis de información mediante el uso de diferentes herramientas de trabajo (mapas, gráficos).
 - 7.1. Experimentar nuevas vías de adquisición de información mediante el empleo de recursos TIC.

Contribución de esta UD al desarrollo de las competencias básicas

Competencias básicas	Contribución de la UD
1.- Competencia en comunicación lingüística	Definir conceptos propios del tema. Ser capaz de argumentar con solvencia una explicación personal.
3.- Conocimiento e interacción con el mundo físico	Se garantiza por medio de los contenidos de este tema.
4.- Tratamiento de la información y competencia digital	Analizar y extraer información de gráficos, tablas y mapas. Buscar herramientas e información en internet.
5.- Competencia social y ciudadana	Participar en debates con el resto de la clase de manera respetuosa y dialogante.
7.- Competencia para aprender a aprender	Saber encontrar la relación existente entre los contenidos vistos en este tema.
8.- Autonomía e iniciativa personal	Aportar ejemplos válidos para argumentar un punto de vista.

Se ha asignado a cada competencia básica un color para facilitar su identificación a lo largo de esta UD.

(La presente UD no contribuye al desarrollo de las competencias matemática (2) ni cultural y artística (6))

Relación de las competencias básicas con los objetivos

Competencias básicas

Objetivos

1.- Competencia en comunicación lingüística

(4) Conocer y manejar con solvencia conceptos geográficos y económicos de relevancia para comprender los principales rasgos de este fenómeno.

(6) Saber argumentar con coherencia una opinión sobre el debate que en la actualidad suscita la globalización, siendo capaz de intercambiar con respeto un punto de vista, aportando ejemplos con solvencia.

(a) Identificar las distintas áreas geopolíticas, económicas y culturales del mundo; analizar los flujos comerciales y los principales problemas de desequilibrio socioeconómico existentes entre ellas.

3.- Conocimiento e interacción con el mundo físico

(2) Reconocer las regiones preponderantes en la economía mundial y las razones geopolíticas e históricas de su importancia, (...).

(4) Conocer y manejar con solvencia conceptos geográficos y económicos de relevancia para comprender los principales rasgos de este fenómeno.

(e) Comparar el modelo demográfico de los países desarrollados y de los países del Tercer Mundo mediante la interpretación de series estadísticas y de gráficos de población y reflexionar sobre los factores que explican las diferencias entre ambos.

4.- Tratamiento de la información y competencia digital

(7) Experimentar nuevas vías de análisis de información mediante el uso de diferentes herramientas de trabajo (mapas, gráficos).

(7.1) Experimentar nuevas vías de adquisición de información mediante el empleo de recursos TIC.

(c) Valorar el impacto en la sociedad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el acceso a la información, el flujo de capitales y el comercio mundial.

5.- Competencia social y ciudadana

(5) Ganar conciencia de las desigualdades existentes entre las diferentes zonas geográficas y sus gentes, en especial de las diferencias entre las economías desarrolladas y los países en desarrollo.

(6) Saber argumentar con coherencia una opinión sobre el debate que en la actualidad suscita la globalización, siendo capaz de intercambiar con respeto un punto de vista, aportando ejemplos con solvencia.

(b) Comprender las causas y las consecuencias de la globalización económica.

(d) Comprender los problemas derivados del desigual acceso a la riqueza en el mundo (hambre, bajo nivel educativo, desequilibrios demográficos, etc.); y reflexionar sobre la actuación de los organismos que tratan de luchar contra la pobreza.

7.- Competencia para aprender a aprender

(1) Conocer el fenómeno de la globalización a la vez que se es capaz de identificar y comprender su incidencia en sus cuatro ámbitos principales (economía, sociedad, política y cultura) en las sociedades del mundo globalizado.

(1.1) Conocer la incidencia que la globalización tiene sobre España y la sociedad española en cada uno de sus cuatro ámbitos principales.

(2) Reconocer las regiones preponderantes en la economía mundial y las razones geopolíticas e históricas de su importancia, así como conocer los elementos causales de la globalización económica.

(3) Valorar la importancia de los progresos tecnológicos y su función en el fenómeno de la globalización.

(4) Conocer y manejar con solvencia conceptos geográficos y económicos de relevancia para comprender los principales rasgos de este fenómeno.

(6) Saber argumentar con coherencia una opinión sobre el debate que en la actualidad suscita la globalización, siendo capaz de intercambiar con respeto un punto de vista, aportando ejemplos con solvencia.

8.- Autonomía e iniciativa personal

Contenidos

Los contenidos correspondientes a esta U.D. se han seleccionado de acuerdo a lo establecido por la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de Mayo comprendida en el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria para todo el Estado español, y atendiendo también a lo establecido en el currículo aragonés en la Orden de 9 de mayo de 2007.

En el primero de estos documentos oficiales articulan los contenidos de Ciencias Sociales de 3º ESO en cuatro bloques, siendo el primero de contenidos comunes para todo el curso y el resto bloques temáticos. Esta UD se enmarca dentro del cuarto bloque *“Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual”*, especificando lo siguiente: *“Interdependencia y globalización. Desarrollo humano*

desigual. Actitud crítica frente al desigual reparto del desarrollo y rechazo de las desigualdades entre las personas y los pueblos del mundo. Políticas de cooperación.”

Atendiendo a la programación del centro, la cual está fuertemente influenciada por los recursos facilitados por la editorial, el contenido de esta UD se establece dentro del tema “La globalización: hacia un sistema mundial”. Contenidos procedimentales son comunes al resto de la asignatura y como contenidos actitudinales se incluyen algunos específicos de esta unidad.

- Contenidos conceptuales:
 - La globalización. Un sistema mundial.
 - Características
 - La incidencia de la globalización en la vida cotidiana.
 - Principales riesgos de la globalización.
 - Localizar de los principales focos mundiales de poder.
 - Localizar los principales focos mundiales de pobreza.
 - Tecnología y comunicación en la globalización.
 - Causas de desigualdad en un mundo globalizado.
 - Desigualdad en el estado de bienestar.
 - Hambre y sobrealimentación.
 - Reflexionar sobre los pros y contras de la globalización.

- Contenidos procedimentales:
 - Interpretar mapas (PIB por naciones, incidencia de enfermedades por continentes).
 - Analizar y comparar gráficas (Índices de pobreza en el mundo; volumen de ventas de empresas – PNB de determinados países).
 - Comparativa de índices socioeconómicos entre países.
 - Comparativa del consumo de calorías por países.
 - Elaborar en grupo un mapa que simbolice la influencia de los cuatro ámbitos o planos de la globalización en España.

- Contenidos actitudinales:
 - Comprender los cambios que han supuesto las nuevas tecnologías en la sociedad actual.
 - Identificar y reflexionar sobre las causas de la pobreza en África.
 - Conocer y concienciarse de las desigualdades económicas existentes en el mundo actual y la urgencia de la toma de medidas para luchar contra la pobreza.
 - Potenciar la actitud colaborativa y el trabajo en grupo.

Metodología

La metodología que se va a seguir para esta unidad didáctica va a buscar que el alumno sea capaz de realizar un trabajo cognitivo que fomente su aprendizaje. Tal y como defiende Ausubel, para que el aprendizaje del alumno sea significativo hay que trabajar su capacidad para relacionar lo que se pretende aprender con lo que ya se sabe, sus ideas preexistentes. Dado que el contenido de esta UD responde a cuestiones de actualidad y a la interacción con el mundo que nos rodea, mi intención es conjugar estos conocimientos preexistentes con la transmisión de información por parte del profesor. La idea es que el alumno, a partir de esta información, desarrolle un proceso cognitivo que pueda formar o utilizar una “representación mental” del mundo.

La sesión expositiva va a ser parte importante en la mecánica de las sesiones que componen esta UD, si bien no pretendo basar por completo la impartición de mi asignatura de este modo ya que convertiría a los alumnos en sujetos pasivos. Este método servirá para introducir las clases y para exponer los contenidos antes de trabajar sobre ellos. También se va a trabajar con recursos audiovisuales y herramientas (mapas, gráficos) diversas, de cara a potenciar los canales de aprendizaje. Esto, junto al consabido libro de texto, va a conformar en su mayor parte ese corpus de conocimientos sobre el que se asienta la UD. Previamente, se habrá llevado a cabo una contextualización de la unidad sobre la que el estudiante creará esa representación mental que se busca.

De igual modo, para configurar esta representación, la adquisición de los conceptos necesarios (“interdependencia”, “homogeneización cultural”) se va a procurar a través de actividades que requieran cierto nivel de abstracción y que hayan probado ser efectivas para el aprendizaje, como son los trabajos de síntesis o las actividades colaborativas. Por ejemplo, se pediría un trabajo de síntesis que resalte las ideas principales que el estudiante tiene sobre la globalización o alguna de sus características, o se propondrían actividades en las que son los propios alumnos los que exploran su conocimiento en colaboración con sus compañeros, como puede ser un diálogo por parejas sobre las posibles soluciones a la pobreza en el Tercer Mundo. Así, además de potenciar sus habilidades de escritura y oralidad, el alumno puede comprender más rápidamente lo que está estudiando y el aprendizaje se facilita.

Las actividades deben sobre todo captar el interés del alumno porque así aumentará su implicación activa en la asignatura. Esto es posible si le encuentra una utilidad práctica, es labor del profesor diseñar actividades que puedan resultar útiles. Es aconsejable que dichas actividades no contengan toda la información para su resolución, pero parte de la información necesaria puede haber sido ya proporcionada con anterioridad (libro de texto, fuentes diversas).

Este planteamiento metodológico está pensado para desarrollarse en 6 sesiones más la de la evaluación final, que a continuación se van a detallar.

Desarrollo de la unidad didáctica

Esta unidad va a ser desarrollada en los dos grupos de 3º ESO (A y B) en 6 sesiones de una hora cada una repartidas en dos semanas. La sesión correspondiente a la evaluación se llevará a cabo con posterioridad y no inmediatamente al término de mis clases. La disposición de las sesiones dentro del horario del centro es la siguiente:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Mañana	3º A		3º B 3º A		3º B 3º A
Tarde		3º B			

Sesión 1

Tras las pertinentes presentaciones, se empleará la primera mitad de la sesión en tratar diferentes cuestiones. Primero, se expondrá una breve introducción del tema y una clara explicación de los criterios de evaluación y calificación. Seguidamente, se desarrollará de una evaluación inicial informal con el objetivo de, a través de un diálogo abierto con los alumnos, plantear una serie de cuestiones intelectuales tanto colectivas como individuales: “¿Qué es para vosotros la globalización?” “¿Podrías decirme qué efecto puede tener sobre nuestra sociedad?”. Con esto, se procederá a una contextualización del tema entrando en contacto con diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Economía), introduciendo además los primeros conceptos de importancia (“globalización”, “ámbitos de la globalización”)

Los 30 minutos restantes se emplearán en poner en práctica una actividad colaborativa. Se facilitará a los alumnos, dispuestos en grupos de 4-5 personas, un mapamundi mudo (incluido en anexos) sobre el que tendrán que plasmar la interdependencia económica, cultural, política y social de España con el resto del mundo. Para ello, pensarán en elementos materiales e inmateriales presentes en nuestra vida cotidiana provenientes del exterior, y trazarán líneas de colores que conecten nuestro país con otras partes del mundo. (*Ejemplo: película estadounidense proyectada en España -> interdependencia cultural*). De esta manera, el alumno pondrá de manifiesto sus conocimientos previos y aportará ejemplos con solvencia.

Sesión 2

Con ayuda de un mapamundi en el proyector, se inicia la sesión con una actividad por parejas, identificando categorías de países y regiones según el papel que juegan en la globalización y en la economía mundial, y situándolos en el mapa:

- Potencias tradicionales: EE.UU, U.E y Japón.
- Potencias emergentes (BRICS): Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica.
- Potencias regionales: Turquía, Argentina.
- Primer mundo y tercer mundo.

Seguidamente, se van a proporcionar los fundamentos teóricos de diferentes conceptos de importancia (“Globalización”, “globalización económica”, “especulación”) y se explicarán las características de los mismos, estableciendo una relación perceptible con nuestro entorno (con los mercados internacionales, con la política española, con las multinacionales instaladas en Zaragoza). Se completa esta explicación con el análisis y comentario de una gráfica comparativa (“Empresas tan ricas como algunos países en 2009”) incluida en el libro de texto.

Sesión 3

En esta sesión se van a acercar los contenidos al estudiante abordando los relacionados con nuestra vida cotidiana. Se explicarán relacionados con el comercio global, las empresas multinacionales y la globalización de la ciencia y la cultura. Asimismo, se tratarán algunos de los principales problemas de la globalización. Se pedirá a los alumnos que den ideas y ejemplos y, a partir de ahí, abordar los más relevantes. Seguidamente, se hará una lectura individual del fragmento incluido en libro de texto “El terrorismo: un peligro global” para abordar cuestiones relacionadas con el terrorismo, tipos de terrorismo, y sus diferencias según regiones del mundo. Por último, se proyectarán escenas de dos vídeos (los documentales, enlazados en Anexos, “Consume hasta morir” y “Cuando el mundo se tambalea 05: Terrorismo y nacionalismo”) como soporte para valorar estos males de globalización.

Al finalizar, se tomarán unos minutos para realizar lo que se conoce como “one minute paper”. Los alumnos responderán a dos preguntas sobre el progreso alcanzado en clase cuyas respuestas me permitirán, durante las sesiones restantes, reconducir la metodología en función de los resultados a fin de lograr los objetivos satisfactoriamente. Además, permitirá a los alumnos reflexionar sobre lo visto hasta ahora y sobre su proceso de aprendizaje. Las preguntas a responder son:

“¿Qué te ha parecido más útil y/o interesante de lo visto hasta ahora?”

“¿Qué te ha parecido más confuso?”

Sesión 4

La primera mitad de esta sesión se empleará en realizar un breve comentario sobre lo extraído del “one minute paper”, clarificando todas las dudas surgidas y reforzando el aprendizaje del alumnado.

La segunda mitad abordará contenidos relacionados con los avances tecnológicos y su papel en la globalización. Los alumnos aportarán por turnos ejemplos tanto de innovaciones tecnológicas que conozcan como de multinacionales del sector. Con la ayuda del gráfico “Inversión en I+D en tecnología de la información en 2009 por países”, se explicarán algunos de los factores que contribuyen a estos datos. A continuación, se entrará a hablar del sector de las telecomunicaciones, en especial de

los medios de masas, y su influencia (positiva y/o negativa) en el mundo y en la opinión de las personas. Se terminará comentando la influencia de internet en nuestras vidas y el uso que le dan los alumnos y la gente que les rodea.

Sesión 5

Para el correcto desarrollo de esta sesión será necesario llevarla a cabo en el aula de informática para poder distribuir en cada ordenador con acceso a Internet a 2 ó 3 alumnos para que trabajen en grupo.

En esta hora se van a trabajar las desigualdades derivadas de la globalización a la vez que se buscan información y herramientas en la red. Esta parte de la sesión (45 minutos) consistirá en:

- Búsqueda, definición y utilidad del Índice de Desarrollo Humano (IDH).
- Búsqueda y comentario de diferentes ránking por países de:
 - IDH.
 - Esperanza de vida.
 - Tasa de alfabetización.
- Diferencias Primer y Tercer Mundo:
 - Comentario de mapa “Aportación de calorías por persona y día en 2006” (en Anexos).
 - Búsqueda y comentario de un mapa sobre la incidencia de la enfermedad del sida por países, poniéndolo en relación con las búsquedas anteriores.

En la segunda parte de esta sesión (15 minutos), se va a proyectar un fragmento de dos minutos del documental “Historia del siglo XX – 10. El Tercer Mundo” que realiza una síntesis de la situación en los países pobres. De ahí se pasa a realizar una actividad por grupos (2-3 personas) para concienciar al alumnado de las desigualdades existentes en la economía mundial (salarios de los trabajadores en países subdesarrollados, precio de venta de un bien, beneficio de los intermediarios).

Se pide a los estudiantes que, en el supuesto de que compraran por 100€ unas zapatillas de marca fabricadas en un país subdesarrollado, intenten calcular qué cantidad monetaria recibiría cada grupo involucrado en su producción y venta, y posteriormente discutan sus estimaciones en comparación con los datos reales proyectados en la pared.

División de ingresos	
Trabajador/a	0,40 €
Fábrica local	11,60 €
Transporte e impuestos	5 €
Marca/Empresa	33 €
Tienda	50 €
Total	100 €

Fuente: Campaña de ropa limpia: Octubre 2001 (www.cleanclothes.org)

El cometido de esta actividad es ayudar a los alumnos a conocer y concienciarse de las desigualdades económicas existentes en el mundo actual y la urgencia de la toma de medidas para luchar contra la pobreza, acercando estos problemas a su vida cotidiana.

Se termina la sesión proponiendo trabajo a realizar antes de la última sesión:

Elaboración de un pequeño ensayo individual (1-2 páginas) sobre la globalización, sus pros y sus contras, y que exprese el punto de vista del alumno sobre estas cuestiones. Se valorará el debido uso de la información y el aporte de ejemplos y argumentos coherentes.

Lectura en el libro de texto del apartado “Aprende un procedimiento”, que da unas directrices sobre cómo preparar un debate y cómo participar en él correctamente. Esto servirá de introducción para el debate que se propondrá en la última sesión titulado “¿Es beneficioso el proceso globalizador?”

Sesión 6

En esta sesión final, tras recoger los trabajos de los alumnos se terminará el tema profundizando en las desigualdades existentes en el mundo globalizado (30 minutos). Se explicarán las causas de los desequilibrios demográficos y los problemas derivados, así como los problemas que tienen las economías de las antiguas colonias tanto para construir un tejido productivo como para financiarse en los mercados. Se retomarán conceptos ya vistos (“especulación”) a la vez que se introducen otros nuevos (“deuda externa”).

Tras una rápida exposición para recapitular lo visto a lo largo de este tema (5-10 minutos), se abrirá el anunciado debate titulado “¿Es beneficioso el proceso globalizador?” en el que se buscará el intercambio de ideas y opiniones entre los estudiantes, poniendo especial énfasis en los cuatro principales ámbitos de la globalización que se han visto (economía, política, cultura y sociedad). El profesor buscará la participación de todos y cada uno de los alumnos para que aporten información o nuevos puntos de vista, a la vez que conduce el debate por nuevas parcelas.

En caso de que la participación sea insuficiente y se hayan acortado los plazos, se propondrá la realización conjunta de un test interactivo proyectado en la pared, que repase y asiente conceptos importantes del tema. Y de esta forma, se dan por terminadas las clases hasta la evaluación final.

A continuación, se recoge en una tabla la contribución a las competencias básicas de cada una de las actividades que se van a poner en práctica:

ACTIVIDADES	CB1	CB3	CB4	CB5	CB7	CB8
Impartición y estudio de los contenidos incluidos en este tema	X	X			X	
Localización e identificación de países, categorías de países y regiones en un mapa.		X	X		X	
Definición, explicación y manejo de determinados conceptos (PIB, PNB, IDH, deuda externa, Tercer Mundo) para mejorar la comprensión de algunos rasgos de la globalización.	X	X			X	
Actividades grupales (completar un mapa, estimar porcentajes de beneficio en la producción de un bien)				X		X
Análisis y extracción de información de tablas y gráficos.	X		X		X	
Búsqueda de información y recursos en Internet.	X		X			
Visionado de diversos vídeos de los que extraer información relevante.	X		X			
Elaboración individual de un pequeño ensayo sobre los pros y contras de la Globalización y las características de un mundo globalizado, con algún argumento propio del estudiante.	X				X	X
Introducción a los procedimientos de debate y organización de un debate para intercambiar puntos de vista.	X			X		X
Realización de un test interactivo sobre conceptos claves de la materia.	X			X	X	

Criterios de evaluación

La evaluación es una parte importante de cada asignatura y considero que es importante que además de programar una evaluación sumativa se desarrolle también una de tipo formativo, a fin de contribuir al proceso de enseñanza - aprendizaje y la consecución de los objetivos. Ambas evaluaciones requieren suficiente fiabilidad (el grado de ajuste a lo que piden los objetivos) y validez (la adecuación del instrumento de evaluación en cuestión para con lo que nos hemos propuesto con esos objetivos en lo referente al proceso de enseñanza – aprendizaje). En la evaluación sumativa es más sencillo lograrlo, mientras que en la formativa, donde el proceso prima sobre el resultado, la fiabilidad puede variar según el propio proceso de e – a.

Si bien la evaluación sumativa tiene una planificación y un desarrollo más claro, la evaluación requerirá que el profesor proporcione al alumno un *feedback* a modo de juicio, creando las circunstancias necesarias para que el alumno se vea a sí mismo como parte activa de su aprendizaje. Este *feedback* asiste al alumno en la estructuración de conocimientos. Por ejemplo, el profesor puede realizar preguntas, colectivas o individuales, y, sin calificación numérica alguna, realizar un comentario sobre la calidad de la respuesta. Esto permite al docente conocer el ritmo de aprendizaje del alumnado, y a éste, reflexionar sobre su conocimiento. Esta evaluación debería aportar información útil al alumno, así como ser regular y motivadora. Sin embargo, la calificación del alumno va a depender de una evaluación sumativa que se detallará más adelante.

Los criterios de evaluación de esta unidad didáctica se presentan conforme a lo establecido en el currículo oficial aragonés².

1.- Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas, las que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación, etc.) para obtener, relacionar y tratar o procesar información sobre hechos económicos y sociales y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible, empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

2.- Utilizar con rigor la información obtenida de fuentes diversas y exponer opiniones razonadas al participar en debates sobre cuestiones de actualidad cercanas a la vida del alumno manifestando actitudes de solidaridad.

11.- Analizar indicadores socioeconómicos de diferentes países y utilizar ese conocimiento para reconocer desequilibrios territoriales en la distribución de los recursos, explicando algunas de sus consecuencias y mostrando sensibilidad ante las desigualdades.

Criterios de calificación:

Conoce y comprende los contenidos propios de esta unidad didáctica, utilizándolos con rigor.

² Orden de 9 de mayo de 2007, 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

Es capaz de definir y manejar conceptos clave de diversa índole (económica, histórica, geopolítica), así como de extraer información de fuentes diversas.

Es conocedor del fenómeno de la globalización, de los planos o ámbitos en que afecta a las personas y de las desigualdades derivadas de la misma.

Es consciente de la importancia del progreso tecnológico en la globalización.

Sabe expresar una opinión o argumento con coherencia y aportando ejemplos.

Instrumentos de calificación:

- Prueba escrita de una hora de duración: 60 % de la calificación final.
- Composición escrita – ensayo. 30 % de la calificación final.
- Actitud en clase, nivel de participación en las actividades y comportamiento: 10 % de la nota final.

La prueba escrita se realizará en la sesión de evaluación y tomará una hora. Requerirá, por un lado, que el alumno demuestre sus conocimientos aportando la información que se pide, y por otro, que aporte una explicación o solución a un problema fundamentada en los contenidos del tema. Se adjunta una propuesta de prueba escrita (ver Anexos).

La composición escrita se evaluará mediante la siguiente rúbrica, que valora la corrección lingüística, el correcto tratamiento de la información y la claridad de expresión de argumentos y opiniones respecto al tema propuesto:

	MUY BIEN	BIEN	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Se ha ajustado a las normas de ortografía así como al formato y extensión requeridos.				
Ha hecho un uso apropiado de la información para sustentar sus argumentos.				
Ha aportado ejemplos válidos y coherentes.				

Ha expuesto su punto de vista con claridad.				
Ha comprendido el objetivo de la tarea y la ha llevado a cabo satisfactoriamente.				

La calificación final de este ejercicio se presentaría numéricamente entre 0 y 10, si bien computaría un 30% dentro de la nota global.

Las calificaciones obtenidas en cada uno de los campos de esta rúbrica se extraerían conforme al siguiente rango de notas (dejando un margen para el juicio del profesor):

Muy bien: 9 – 10.

Bien: 7 – 8.

Aceptable: 5 – 6.

Insuficiente: 0 – 4.

La media de estas calificaciones arrojaría la nota final del ejercicio.

La actitud, el comportamiento y la participación se evaluarán empleando, según el tipo de actividad que se esté desarrollando, dos instrumentos:

- La observación sistemática, manteniendo un registro personal.
- Los intercambios orales con los alumnos, mediante el diálogo.

Atención a la diversidad

La diversidad en el alumnado es una realidad innegable de nuestras aulas y como docentes hemos de estar preparados para que todo el mundo goce de las mismas oportunidades. Esta unidad didáctica está planteada de una manera “estándar” a todos los niveles (objetivos, criterios de evaluación....) pero no se cierra la puerta a una adaptación de la misma cuando sea necesaria.

Tanto los documentos oficiales como los del centro contemplan varios niveles de adaptación para distintos perfiles de alumno. Esta unidad queda sujeta a los preceptos establecidos por dichos documentos como es de esperar, pero la atención al alumnado con necesidades también depende de la figura del profesor.

Se cuenta con material de apoyo y refuerzo así como con instrumentos adaptados que proporcionan una ayuda adicional para aquel que lo necesite. El profesor va a complementar esto con una atención pormenorizada a su progreso y proporcionando un refuerzo positivo que facilite el aprendizaje del alumno, en sintonía que el departamento de orientación del centro.

Esta UD tiene programadas diversas actividades grupales que pueden presentar alguna dificultad al alumnado con adaptación, por lo que cabe la posibilidad de modificar o reconducir dichas actividades de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se vea entorpecido, y que los objetivos puedan ser alcanzados satisfactoriamente.

Espacios y recursos

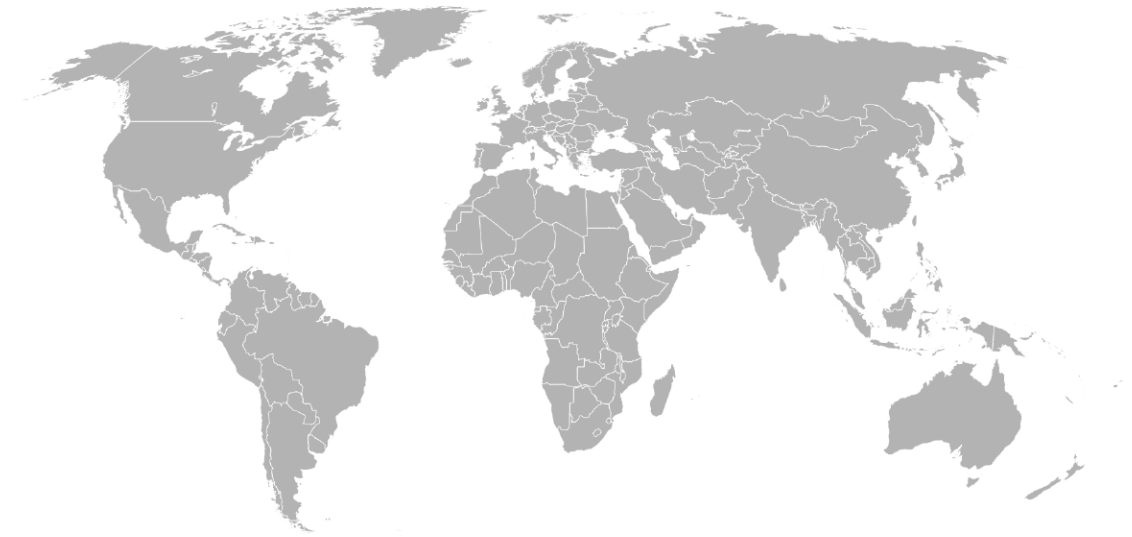
Para poner en práctica esta unidad sería recomendable disponer de ciertos recursos que agilizarían las clases y facilitarían el aprendizaje y la interacción del alumnado.

Dejando a un lado los recursos básicos (aula con mobiliario, libro de texto), se necesitaría un ordenador con acceso a Internet y equipado con un proyector. El estudio de las Ciencias Sociales no se entiende sin fuentes diversas (vídeos, gráficas) ni herramientas interactivas (mapas). Disponer de este material mejoraría el acceso a la información, evitaría entorpecer las clases y fomentaría la participación del alumnado. En relación con esto, para una de las sesiones programadas, se pediría acceso a una sala de informática con suficientes ordenadores como para formar grupos de 2-3 alumnos y que puedan trabajar por separado y de forma autónoma.

Por último, para una de las actividades grupales (sesión 1), se facilitará a los alumnos un mapamundi mudo para que trabajen sobre él y que el profesor recogerá.

Anexos

Anexo 1: Mapamundi mudo.



Anexo 2: Documental: **“Consume hasta morir”**, 2005, fragmento 6:15 – 8:05.
<https://www.youtube.com/watch?v=SUZNM19S0U>

Anexo 3: Documental: **“Cuando el mundo se tambalea 05: Terrorismo y nacionalismo”**, TVE, Doc Story, fragmento 40:50 – 44:30.
<https://www.youtube.com/watch?v=OJL7CONyD6I>

Anexo 4: Documental: **“Historia del siglo XX – 10. El Tercer Mundo”**, BBC, 1986, fragmento 9:00 – 11:30.
<https://www.youtube.com/watch?v=kuqcBJkm8DA>

Anexo 5: Powerpoint: **“Aportación de calorías por persona y día en 2006”**
<http://www.slideshare.net/Atham/la-globalizacin-hacia-un-sistema-mundial>

Anexo 6: Test interactivo sobre la **globalización**:
www.daypo.com/test-globalizacion-2.html

Anexo 7: **Propuesta de prueba escrita:**
COLEGIO CALASANZ 3º ESO

EXAMEN CIENCIAS SOCIALES – TEMA 12

NOMBRE Y APELLIDOS:

Nº DE LISTA CLASE FECHA

1.- Define estos términos:

PNB (Producto Nacional Bruto):

PIB (Producto Interior Bruto):

IDH (Índice de Desarrollo Humano):

Centros de poder tradicionales:

2.- Explica qué es la Globalización y la importancia de sus cuatro ámbitos principales

3.- Comenta los principales riesgos de la Globalización y los problemas derivados.

4.- Sintetiza. Responde brevemente a estas cuestiones.

- a) ¿Cuáles son las principales causas de la pobreza en países subdesarrollados?
- b) ¿Qué relación siguen manteniendo, en ocasiones, las antiguas metrópolis con los países que han alcanzado la independencia?
- c) Indica algunas medidas para reducir la pobreza en los países con menor desarrollo.

Investigación educativa y práctica docente: estudio de caso.

INTRODUCCIÓN:

El presente documento va a presentar un estudio de caso sobre los planteamientos curriculares y formativos de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º curso de Educación Secundario Obligatoria (ESO), impartida por el profesor José Antonio Pérez en el Colegio Calasanz Madres Escolapias de Zaragoza. El objeto de estudio son las concepciones epistemológicas del docente sobre la materia de Ciencias Sociales y como éstas son plasmadas en su proyecto curricular, formativo y metodológico, respecto a sus planteamientos sobre la enseñanza. Entre otros aspectos se analizará cómo concibe este profesor la asignatura, qué se aprende, qué considera más valioso, cuáles son sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué considera valioso de la asignatura y qué es lo que considera que deben hacer los estudiantes para superarla.

Aunque tanto el proceso de recopilación, como el análisis de información y el estudio sobre los resultados han sido realizados de forma individual, hemos colaborado con Cristian Concha Alonso, Sheyla Polo Martín, Javier Bonis y Manuel Beamonde Soldevilla en la elaboración del marco teórico, propuesta de estudio y metodología.

PLANTEAMIENTO GENERAL – MARCO TEÓRICO:

Los principios y las concepciones epistemológicas que los docentes tienen sobre su materia son las que luego determinan sus planteamientos curriculares o formativos y las que se plasman en su práctica docente que, esconde siempre una teoría explícita o implícita. Los planteamientos de enseñanza-aprendizaje que un profesor adopta surgen de este modo de la conjunción entre esos principios epistemológicos y las ideas sobre otras variables de índole educativa tales como las creencias sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, el modo en el que se produce el aprendizaje humano, el papel de la materia en el conjunto del currículo oficial, etc.

Son muchos los autores que han teorizado sobre los planteamientos curriculares y de enseñanza-aprendizaje de los docentes, sobre sus concepciones y planteamientos, siendo fundamental conocerlos y analizarlos antes de entrar a describir y encuadrar la labor de nuestro tutor en el centro de prácticas. Sólo conociendo los diversos marcos teóricos y las grandes “tradiciones” sobre investigación educativa existentes hasta la actualidad, podremos abordar con éxito este trabajo. El estudio de estas teorías y creencias, explícitas e implícitas, sería el primer paso para explicar y vencer la dificultad tradicional para el cambio y la innovación en el terreno educativo.

Uno de los primeros en reflexionar sobre estos temas fue John Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999), que nos habla de la existencia de tres niveles o planteamientos de enseñanza. El primero de ellos sitúa el foco de la enseñanza en lo que “el estudiante es”, siendo uno de los más extendidos. Con una clara orientación conductista, el profesor debe limitarse a conocer bien la materia y transmitirla con claridad, cubriendo una lista de temas y conceptos que limitan la labor del estudiante a un mero esfuerzo memorístico. El segundo nivel se centra en “lo que el profesor hace”, es decir, la responsabilidad recae ahora sobre el docente, que es quien determina el aprendizaje. Sigue siendo una visión centrada en la transmisión de conocimientos, pero va más allá de una simple memorización, persiguiendo la comprensión de las ideas fundamentales.

Para el propio Biggs, este sería considerado como un modelo deficiente, ya que el aprendizaje es visto como un producto de lo que el profesor está haciendo, independientemente del tipo de estudiante con el que tiene que tratar y de sus conocimientos previos.

El tercer nivel sería el más completo e ideal para la puesta en práctica en el aula, y tiene que ver con “lo que el estudiante hace”. Se trataría de un modelo de enseñanza constructivista centrado en el estudiante, recayendo la responsabilidad del aprendizaje tanto en este último como en el profesor. Es la propia actividad del alumno la que generará un aprendizaje significativo, limitándose la tarea del profesor al diseño de retos y buenas actividades que generen situaciones de aprendizaje. En este tercer nivel los profesores deben tener una visión clara sobre los resultados de aprendizaje que esperar y ajustarlos a las actividades planteadas.

Esta primera categorización sobre los niveles de enseñanza se vio implementada por los estudios de Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999), que distinguieron la existencia de cinco planteamientos diferentes, que se estructuran en base a los ejes o dimensiones: “la intención” y “la estrategia”, es decir, los propósitos curriculares que se plantea un profesor y las opciones instruccionales por las que se decanta. La combinación de estas dos variables da lugar, según este modelo, a esos cinco planteamientos diferentes y progresivamente evolucionados que se detallan a continuación, y que hemos elegido a la hora de abordar nuestro trabajo.

El *Planteamiento A* es una estrategia centrada únicamente en el profesor, cuya función primordial es la de transmitir la información a sus alumnos, dentro de lo que consideraríamos una sesión tradicional expositiva englobada dentro del conductismo. El *Planteamiento B* sigue estando centrado en el profesor pero ya no se busca la mera transmisión de conocimientos sino que, además, se pretende que los alumnos adquieran y relacionen los conceptos de la materia. Con el *Planteamiento C* se busca un modelo de enseñanza en el que exista una interacción entre el profesor y los estudiantes, con la intención de que estos últimos adquieran los conceptos de la disciplina y se conviertan, a diferencia de los planteamientos *A* y *B*, en agentes activos de su propio aprendizaje. Siguiendo esta línea, el *Planteamiento D* persigue el propósito de que los estudiantes desarrollen sus concepciones, siendo los protagonistas del proceso de aprendizaje, en el que el profesor ejerce de simple “facilitador” ante un alumno “desarrollador”. Finalmente, el *Planteamiento E* supondría un enfoque centrado en el estudiante, pero ahora se pretende no solo que desarrolle sus propias concepciones sino también que las cambie. Nos encontraríamos claramente ante el paradigma del aprendizaje.

Parafraseando a los autores del modelo, cada uno de los planteamientos se organizaría según dos grupos claramente diferenciados, y mientras que en el primero (*Planteamientos A-C*) el foco se pondría directamente sobre el profesor, en el segundo (*Planteamientos D-E*) el foco se sitúa en los estudiantes. Pasaríamos de la mera “transmisión” del conocimiento a la construcción del mismo por parte de los alumnos, del aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997).

El instrumento de exploración de estos autores y el que nosotros vamos a emplear en nuestra investigación, es el cuestionario ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), que cuenta con dieciséis ítems, divididos en las dos subescalas anteriores. Se consideraría mejor docente a aquel que busca un mayor desarrollo cognitivo de sus estudiantes y por tanto se acerca más al último planteamiento del modelo, el planteamiento *E*.

Sin embargo, el modelo de Daniel Pratt (PRATT, D. 2002) propone la existencia de cinco perspectivas de enseñanza que no son mejores, ni peores en sí mismas, sino que poseen su propio potencial para generar lo que se considera “buena enseñanza”, sin despreciar o infravalorar ninguno de los planteamientos. Para Pratt, las perspectivas no son sino orientaciones filosóficas, un conjunto de creencias e intenciones que justifican y dan sentido a las actuaciones de los docentes. Dentro de cada una de estas cinco perspectivas, distingue tres dimensiones (a diferencia de las dos dimensiones de Prosser y Trigwell), que definen las creencias (qué pienso), las intenciones (qué pretendo) y las acciones (qué hago) del docente. La perspectiva del profesor vendría determinada por la mayor o menor afinidad de sus creencias, su plataforma, con cada una de las cinco perspectivas que definiremos a continuación. En base a estas cinco dimensiones se ha desarrollado el cuestionario TPI (*Teaching Perspectives Inventory*).

En primer lugar, *Transmisión (Transmission)*, que al igual que sucedía en el *Planteamiento A* de Prosser y Trigwell y en el primer nivel de Biggs, está centrada en el profesor y su mejor o peor dominio de los conocimientos. Lo valioso son los contenidos y su transmisión. La segunda perspectiva hace alusión al aprendiz profesional (*Apprenticeship*). El profesor valioso es el que tiene experiencia profesional en la materia y es capaz de transmitirlos a los alumnos, pues lo valioso es aprender los usos prácticos de los profesionales. Es una visión muy pragmática que pretende preparar al alumno para el trabajo. En tercer lugar, la perspectiva de *Desarrollo* o transformación conceptual (*Development*), que se relaciona con el tercer nivel de Biggs y con el *D* y *E* de Prosser y Trigwell. Se busca un cambio cognitivo en las estructuras mentales de los alumnos partiendo de sus ideas y conocimientos previos sobre la materia. La cuarta perspectiva se conoce como *Fortalecimiento (Nurturing)*, y se caracteriza por el apoyo incondicional del profesor al alumno, priorizando el desarrollo de su autoestima, autoeficiencia y sensación de logro por encima de conceptos o conocimientos concretos. La última perspectiva se corresponde con la enseñanza como *vehículo para la reforma social (Social Reform)*, que como su propio nombre indica, pone el foco en el estudiante para producir en él un pensamiento crítico con el que sea capaz de cuestionar sus propios valores y los valores presentes en las prácticas sociales. El cambio social por encima del cambio individual es el objetivo de una educación comprometida con los temas sociales y los cambios estructurales en la sociedad.

Estos tres modelos anteriores ya nos darían una idea aproximada sobre las variables que entran en juego dentro de las concepciones y planteamientos de los docentes, pero para poder completarlos más detalladamente y entender sus divergencias, tenemos que acudir al modelo de las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo (POZO, J.I. 2006), entendiendo por teorías implícitas aquellas que adquirimos de forma inconsciente y que explicarían en buena medida las diferencias entre lo que creemos (creencias explícitas) y cómo actuamos. Sus tres teorías respecto a la concepción del aprendizaje son las siguientes: la teoría *Directa*, de corte conductista y que valora únicamente los resultados obtenidos, definiendo un aprendizaje sumativo y cuantitativo; la teoría *Interpretativa*, que conecta de modo lineal los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje. El alumno es el aprendiz y su actividad el eje del aprendizaje. Y por último, la tercera y más completa, la teoría *Constructivista*, que supone un cambio radical respecto al aprendizaje del alumno y asume que lo esencial no son los resultados esperados sino la adquisición por parte del alumno de un conocimiento propio y una capacidad de análisis y pensamiento crítico. El objetivo es la transformación de las estructuras mentales. Debemos ser conscientes de que sobre las

concepciones y planteamientos del profesor influye sobremanera el contexto en el que tiene que desarrollar su labor docente (nivel, curso, asignatura, etc.), algo muy a tener en cuenta en nuestro estudio.

Como hipótesis de partida hemos querido reflexionar sobre los planteamientos de enseñanza del docente en la asignatura de Ciencias Sociales de, en mi caso, 3º de ESO. Para ello seguiremos los cinco planteamientos propuestos por PROSSER, M. y TRIGWELL, K (1999).

A partir de esta cuestión principal hemos desarrollado una serie de cuestiones-foco en torno a las cuales hemos desarrollado el estudio:

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?
- ¿Qué visión tiene el docente sobre disciplinas científicas encuadradas dentro de las ciencias sociales?
- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?
- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?
- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?
- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA:

La planificación de la metodología que hemos seguido para esta investigación ha sido desarrollada siguiendo un planteamiento que ocupa el siguiente orden: En primer lugar, se facilitó al profesor un cuestionario inicial como toma de contacto e introducción a nuestro estudio de caso; a continuación, entregamos el cuestionario ATI a nuestro tutor para ir obteniendo una visión más profunda y detalla sobre sus planteamientos de enseñanza y concepciones epistemológicas; y, para finalizar, en función de los resultados recogidos con estas dos herramientas anteriores formulamos una entrevista semiestructurada y en profundidad con la que terminaremos de completar y contrastar los datos recogidos para nuestra investigación. A cada una de las herramientas utilizadas para la obtención de información, tenemos que sumar la observación directa durante todo el periodo de prácticas, así como ideas propias del tutor del centro, recogidas en conversaciones distendidas, al término de las cuales se recogían las principales ideas manifestadas por el profesor tutor. También hemos incluido uno o varios modelos del tipo de prueba escrita que el profesor pide a sus estudiantes, puesto que creemos que es una fuente importante para poder responder a las preguntas planteadas con anterioridad. Este tipo de pruebas constituye la materialización de lo que el profesor considera importante para que los estudiantes alcancen los objetivos académicos propuestos para su materia (Ver Anexos 5 y 6).

CUESTIONARIO INICIAL:

En primer lugar decidimos entregar a nuestros respectivos tutores un cuestionario inicial (Anexo 3) con una batería de 5 preguntas con el fin de obtener unos primeros resultados generales sobre sus concepciones y la relación que guardan con las preguntas foco planteadas en el apartado anterior. Este cuestionario fue entregado durante la primera semana de prácticas, tras haber podido asistir a las primeras clases como observadores, y se pidió que se contestara de forma sintética en no más de 10 líneas. Su estructura es la siguiente:

- ¿Qué espera que los alumnos ganen con lo aprendido en su asignatura?
- ¿De qué forma cree que los alumnos aprenden más? (haciendo actividades, atendiendo a la explicación, haciendo exámenes, visualizando vídeos...)
- ¿Qué tipo de actividades considera valiosas para el aprendizaje del alumno?
¿Por qué?
- ¿Cuál es su visión de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué rol desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

TEST ATI:

- Introducción:

El test ATI es un cuestionario utilizado para explorar los planteamientos de enseñanza de un profesor con respecto a una materia determinada o, dicho de otro modo, supone una herramienta para medir la forma en la que los docentes plantean su enseñanza en una situación determinada (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1999, p. 177).

Su creación se debe a Michael Prosser y Keith Trigwell (PROSSER, M y TRIGWELL, K. 1993, pp. 468-473), como resultado de un estudio cualitativo sobre los planteamientos de enseñanza llevados a cabo por 24 profesores universitarios.

- Conceptos fundamentales y estructura:

Un planteamiento de enseñanza está compuesto por un tipo de intención (o propósito, que puede ser: transmisión de información; adquisición de conceptos; desarrollo conceptual; y cambio conceptual) y un tipo de estrategia (centrada en el profesor; en la interacción profesor-alumno; o en el estudiante). El presente cuestionario efectúa una medición en función de la posición del profesor con respecto a dos grandes modelos:

- **CCSF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es el cambio conceptual del estudiante y, por ello, la estrategia ha de llevar a cabo está centrada en él. El profesor promueve la actividad del discente como agente de su propia construcción conceptual.
- **ITTF:** planteamiento de enseñanza cuyo propósito es transmitir al estudiante información sobre la materia. La estrategia en este caso tiene

como centro al propio docente (figura que tiene mayor peso mediante su explicación y exposición), mientras que el estudiante es un mero receptor.

Estos dos grandes modelos constituyen los dos extremos de un total de 5 categorías de planteamientos de enseñanza detectados en la investigación fenomenológica con profesores (PROSSER, M., TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. 1994). Estas cinco categorías son:

- **Planteamiento A:** La intención consiste en transmitir información, de modo que la estrategia está centrada en el profesor.
- **Planteamiento B:** La intención reside en la adquisición de conceptos de la asignatura, por lo que la estrategia continúa focalizada en el docente.
- **Planteamiento C:** La intención, de nuevo, consiste en adquirir conceptos de la asignatura, pero en este caso la estrategia está basada en la interacción entre el profesor y el alumno, ya que se entiende que ese conocimiento disciplinar se adquiere mediante la implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Planteamiento D:** La intención pretende el desarrollo de sus propias concepciones por parte de los alumnos, de ahí que la estrategia ahora esté centrada en los estudiantes.
- **Planteamiento E:** De nuevo la estrategia está centrada en el estudiante, pero ahora ya no se busca la creación de sus propios conceptos sino su cambio conceptual.

Estos cinco planteamientos, aunque cualitativamente diferentes, los podemos organizar en dos grupos bien diferenciados, al igual que ocurre con los planteamientos de enseñanza (MARTON y SÄLJO, 1984). El primer grupo estaría formado por los planteamientos A, B y C, puesto que centran su atención en el profesor (o en la interacción de este con el alumno) y conciben la enseñanza como la “transmisión de conocimientos”. En cambio, el segundo grupo lo constituyen los planteamientos D y E, que presentan una estrategia centrada en el alumno y una concepción de la enseñanza basada en ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento. El motivo de esta organización jerárquica viene dado porque los profesores que se aproximan al planteamiento E son conscientes de todo el rango de planteamientos y de cómo se pueden aplicar a su enseñanza, mientras que al contrario no. Además, todo esto se corresponde, en cierto modo, a los planteamientos de aprendizaje de los estudiantes: el primer grupo (A, B y C) tiene características en común que guía hacia el aprendizaje superficial; mientras que el segundo grupo (D y E) tiene características orientadas hacia el aprendizaje profundo (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1997, pp. 26-27).

Finalmente, todos estos planteamientos se reducen a una batería de 16 preguntas (Anexo 2). 8 de ellas atañen a planteamientos de enseñanza que tienen como intención buscar el cambio conceptual (Nº: 5, 8, 15 y 16) y ponen el foco en el estudiante (Nº: 3, 6, 9 y 14) (CCSF). Y la otra mitad hacen referencia a planteamientos que tienen como intención transmitir información (Nº: 2, 4, 11 y 13) y cuya estrategia se halla centrada en el profesor (Nº: 1, 7, 10 y 12) (ITTF) (PROSSER, M. y TRIGWELL, K. 1999, p. 176).

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA:

La entrevista en profundidad semiestructurada es otra de las herramientas de la que nos hemos valido para la recogida de información en este método del caso. A diferencia de por ejemplo, el cuestionario, la entrevista en profundidad es un método de investigación cualitativo: se busca la comprensión de la perspectiva que tiene el informante respecto a su vida, experiencia o una determinada situación. El entrevistador presta atención y otorga significatividad a todos los datos recogidos.

Una entrevista en profundidad es dinámica y flexible, por eso hablamos de entrevista en profundidad semiestructurada, no directiva, no estandarizada, y abierta (TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987). Que una entrevista sea semiestructurada supone que las preguntas no están ligadas a una estructura fija a cumplir, pudiéndose modificar, añadir otras u omitir en función del propio desarrollo de la entrevista. De esta forma, la entrevista en profundidad supone un modelo de conversación entre iguales. La entrevista depende del vínculo que se genere entre entrevistador y entrevistado, ya que entendemos la entrevista como un proceso largo y lento hasta llegar a la esencia de la información que buscamos; dicho vínculo actuará como facilitador esencial del proceso. En nuestro caso concreto, hemos concluido que la posición de los entrevistados como nuestros tutores y el contacto diario durante el periodo de prácticas ha generado esa relación cercana necesaria para facilitar la entrevista y el *rappport* no ha tenido que crearse “*ex novo*” a lo largo de ella.

La entrevista también se enfrenta a una serie de desventajas que es importante conocer. La información recogida son enunciados verbales, y por tanto, cabe la posibilidad de que aparezcan engaños, falsificaciones o exageraciones. Por otra parte, puede que haya disonancia entre lo que el entrevistado convincentemente afirma y lo que luego hace, consciente o inconscientemente. Además de la multiplicidad de situaciones que se pueden dar. Por todo esto, dentro del discurso del informante hay que encontrar dónde está el equilibrio entre el ocultamiento y la revelación de información valiosa.

El principal objetivo del desarrollo de toda entrevista en profundidad es saber qué es importante en la mente del entrevistado: el modo en que ven, clasifican y experimentan con el mundo. Puede resultar tentador realizar la pregunta objetivo de manera directa, sin embargo es desaconsejable, pues puede condicionar una predisposición al entrevistado negativa para la entrevista. El entrevistador cualitativo debe conocer estrategias para que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir: conseguir que el informante empiece a hablar sin estructurar la conversación ni definir directamente aquello que buscamos en un ambiente de comodidad.

Es tarea del entrevistador crear un ambiente propicio a que el informante se expone, más en el caso de tener que hablar de facetas intrínsecas de su personalidad. Las personas desarrollamos cierta reticencia a hablar de nuestros sentimientos más profundos, por eso es importante dar apariencia de conversación en confianza a la entrevista, de relación en el plano personal. Entre las diferentes estrategias que hemos usado para desarrollar una entrevista que cumpla estos términos están, como en una conversación, siendo como los individuos normalmente interactúan. Se ha utilizado un tono de relajado evitando emitir juicios que puedan cohibir al entrevistado. Hay que tener paciencia y saber escuchar, aunque el entrevistador pueda dar rodeos o eludir ciertos temas, todo es importante y ayuda a elegir las cuestiones necesarias para

derrumbar la fachada del entrevistado. Este momento, en el que el entrevistado “baja la guardia” es muy singular y de duración incierta, por lo que tiene que ser extremadamente aprovechado.

La transcripción de la entrevista que llevé a cabo se puede consultar en Anexos (Anexo 4).

OBSERVACIÓN:

Por último, vamos a llevar a cabo una observación participante que se extenderá durante todo el Practicum II y que ya empezó en el Practicum I. Dicha observación no se limitará al espacio del aula sino que deberá ser constante para configurar así una “descripción sistemática de eventos, de comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. 1989), incluidos los periodos de descanso, pasillos, las zonas reservadas para profesores, etc. En definitiva, en palabras de (SCHENSUL, S.T., SCHENSUL, J.L. y LECOMPTE, M.D. 1999) , llevar a cabo un proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador. El objetivo es que nos sirva como instrumento cualitativo de recogida de datos para nuestro estudio de caso, así como para verificar y comparar elementos extraídos de otras fuentes.

El proceso observador va a ser de carácter selectivo (ANGROSINO, M. y DE PÉREZ, M. y KIMBERLY, A. 2000, p. 677), es decir, como observadores nos vamos a centrar en diferentes tipos de elementos para delinear las diferencias entre dichos tipos de elementos. Para ello, hemos preparado unos ítems sobre los que se va a articular el proceso observador (Anexo 1). Sin embargo, hay que tener en cuenta los inevitables contrastes entre un observador y otro de los que componemos este estudio de caso. La subjetividad es uno de los principales problemas que surgen a la hora de emplear este método pero es recomendable mantenerse fiel a unos criterios predeterminados para que el estudio no pierda credibilidad.

RESULTADOS:

En este apartado se van a exponer los resultados obtenidos a través de las vías anteriormente expuestas (ATI, observación y entrevista + cuestiones previas). Previo a entrar en detalles, es necesario comentar algunos de las cuestiones que han rodeado la realización de este estudio durante mi periodo de prácticas que tuvo lugar en el Colegio Calasanz Madres Escolapias.

Para este estudio he contado con la colaboración plena de mi tutor desde un principio, si bien durante su realización han surgido algunas dificultades. La recogida de datos directamente de mi tutor se ha llevado a cabo de tres formas: en papel (el cuestionario ATI que le facilité), en documento de texto (las preguntas iniciales que le mandé por mail), y de manera presencial (entrevista y observación). Las dos primeras no supusieron ningún problema para nadie, las respuestas por escrito las recibí con la máxima celeridad. En cambio, los instrumentos que requerían de su presencia para obtener los datos presentaban alguna traba a menudo relacionada con cuestiones de tiempo. José Antonio es, además de profesor de Ciencias Sociales en 1º, 2º y 3º ESO, el director del centro, lo que le deja poco tiempo para atender menesteres ajenos a su cargo. Por esto, no tuve la oportunidad de presenciar tantas de sus clases como me habría gustado (viaje de estudios y contratiempos varios), y tuve algún problema para

acordar una fecha para la entrevista. Dicha entrevista hubo de ser de corta duración, lo que me obligó a modificar ligeramente el guión que tenía planeado. Sin embargo, pude obtener la información básica requerida para llevar el estudio a buen puerto, gracias también a que también obtuve datos fuera de la entrevista (cuestiones rápidas en ambientes informales, pasillos, etc.). Aún así, la entrevista no fue tan provechosa como se esperaba y se saldó con respuestas cortas y rápidas.

Sin más demora, para conocer los planteamientos de enseñanza de mi tutor, procedo a exponer los resultados obtenidos con las herramientas empleadas.

ATI: una vez realizado este cuestionario (Anexo 1), sus respuestas fueron remitidas al profesor Javier Paricio Royo de cara a que me fueran devueltos los resultados desgarnados según el modelo propuesto por Prosser y Trigwell, y lo que se obtuvo fue lo siguiente:

CC	SF	IT	TF	CCSF	ITTF
17	13	16	15	30	31

A la vista de estos números y atendiendo a lo comentado sobre este cuestionario (Ver: Planificación y metodología > Test ATI), observamos que mi tutor José Antonio se encuentra prácticamente en un punto intermedio entre los dos tipos de profesor que se contemplan: 31 (ITTF) y 30 (CCSF). Para matizar estos datos, se puede concretar un poco más. Citando al profesor Javier Paricio, “desde el punto de vista curricular, tu profesor se inclina muy ligeramente hacia el segundo tipo (CC 17 frente a IT 16) y, desde el punto de vista instruccional, se inclina, también ligeramente, hacia el primer tipo (SF 13 frente TF 15)”

Cuestiones iniciales y entrevista:

La entrevista, como ya se ha comentado, estaba programada para ser en profundidad y semi-estructurada. Sin embargo, el resultado no fue del todo el esperado. Aún con todo, se preparó conjuntamente con el resto de miembros del grupo de trabajo un cuestionario inicial (Anexo 3) que el tutor debía responder y que nos serviría, entre otras cosas, para configurar una entrevista partiendo de una base.

En las preguntas iniciales ya se observa la concepción que este profesor tiene de la enseñanza como “medio” por el que los estudiantes ganan conocimiento de la asignatura, así como una asunción de valores. Sus propósitos, lo que quiere que ganen los alumnos al final del curso, tienen que ver con la concepción que éstos tienen del mundo que les rodea. Para ello, afirma, es necesario que entre En esta enseñanza, el profesor juega, según él, un papel con tres funciones principales: transmitir la información y explicar lo que el alumno no entiende, motivar al estudiante, y guiarle en su proceso de aprendizaje autónomo.

Siguiendo con el aprendizaje, este profesor destaca la necesidad de que el estudiante vea utilidad en la materia para que gane atractivo. La mejor forma de contribuir a este aprendizaje es a través de actividades que requieran ejercicios de lectura, comprensión y reflexión.

A partir de esto, se configuró una entrevista en profundidad semi-estructurada al profesor, José Antonio Pérez, que tuvo lugar, en no más de 20 minutos por restricciones de tiempo, en el laboratorio de Biología del Colegio Calasanz Madres Escolapias, y cuya transcripción se puede revisar en los Anexos (Anexo 4).

Observación: la observación es otro instrumento de investigación cualitativa que, como ya se ha apuntado, se ha utilizado tanto en el aula como fuera de ella. Para ayudarnos en esta tarea, se elaboraron y seleccionaron unos ítems de observación (Anexo 1) que articularían la recogida de información. A continuación, se exponen los datos así obtenidos y la disposición de las sesiones (en la ESO) en las que se llevó a cabo su recogida.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30				3º B Ed. Ciudadanía	
9:30					3º A Ed. Ciudadanía
10:30		2º B CCSS		1º A CCSS	3º A CCSS
12:00	3º A CCSS	2º A CCSS	1º A CCSS	2º A CCSS	
13:00	1º A CCSS		3º A CCSS		2º B CCSS
15:45					2º A CCSS
16:45				2º B CCSS	

Centrados en el profesor.

Carácter en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritario hasta cierto punto, toma medidas punitivas dentro del aula. - Disciplinado. - Preciso con la información que transmite.
Relación con los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación cordial. - Muestra poca flexibilidad con ellos. - Busca poca participación del alumnado más allá de la lectura del libro.
Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca.
Instrumentos de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas escritas cada dos unidades didácticas (Anexos 5 y 6) + prueba escrita sobre mapas. - Revisión del cuaderno de actividades del libro. - Observación de la actitud y el comportamiento.

Centrados en su metodología.

Porcentaje de discurso expositivo durante sus sesiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Muy alto (alterna exposición con lectura en voz alta del libro de texto y alguna pregunta esporádica dirigida al alumnado).
Grado de importancia que le da al libro de texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Muy alto. Es el único material que se emplea (no hay uso de pizarra, TIC o materiales adicionales como textos o mapas). - El libro de texto es tratado como contenedor único de todo el corpus de conocimientos sobre el que se asienta la asignatura.
Trabajo que pide a los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula, muy bajo. Lectura en voz alta del libro y respuesta a alguna pregunta concreta. Lectura en silencio para repasar la lección. - Fuera del aula, medio.

	<p>Elaboración de un cuaderno de actividades del libro y estudio del libro. Lectura opcional de libros que sólo 1-2 alumnos hacen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cognitivo casi inexistente. - No busca provocar un cambio en el pensamiento de los alumnos ni que sean los protagonistas de su propio aprendizaje. (<i>“Esto es así porque lo pone aquí”</i>).
Tipo de evaluación (sumativa/formativa).	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentalmente sumativa: el aprendizaje arroja una calificación numérica. - Inexistente feedback que proporcione al alumno una noción de su progreso en el aprendizaje. Se considera que esta función la cumplen las notas. No hay, por tanto, motivación para el aprendizaje.
Criterios de calificación.	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental, el conocimiento de la información transmitida en clase e incluida en el libro de texto. - Menos importante, el correcto manejo de la lengua y los conceptos propios de la materia. - Actitud pasiva en el aula como muestra de buen comportamiento. - Realización obligatoria de los ejercicios del cuaderno, sin importar demasiado la calidad de las respuestas.
Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates).	<ul style="list-style-type: none"> - Casi nunca. Lectura en voz alta por turnos de algún fragmento del libro, y preguntas esporádicas (1-2 por sesión). - No se llevan a cabo exposiciones orales ni se fomenta la interacción entre el alumnado. Se prohíbe que hablen entre ellos. - Se permite que los alumnos hagan preguntas al profesor.
Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas dirigidas al colectivo o a un individuo, indistintamente. Si la pregunta es individual, suele ser al alumno que acaba de leer en voz alta, o al que ha interrumpido la clase hablando con otro compañero.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Llegados a este punto, es momento de realizar una valoración de la información y los datos recogidos con el fin de extraer unas conclusiones coherentes en relación con el objeto de este estudio. Es la primera vez que como autor de este estudio me embarco en una tarea investigadora de tal calibre, y mi inexperiencia tanto en la recolección de datos como en su interpretación puede no traer los resultados deseados.

A la hora de abordar el tratamiento de la información recogida, he podido comprobar que el sujeto de este estudio, mi tutor, proyecta una imagen distinta de sus planteamientos de enseñanza según la metodología de investigación que se esté empleando. Hay diferencias perceptibles según si el método de recogida de datos es presencial (el investigador está presente) o no. Desenmascarar sus verdaderos planteamientos de enseñanza va a ser el último paso de este proyecto.

En primer lugar, los resultados del ATI (*Approaches to Teaching Inventory*) (Anexo 2) nos proporcionan unos datos poco reveladores. Mi tutor, José Antonio, no encaja claramente dentro de uno de los tipos de profesor que proponen Prosser y Trigwell sino que se encuentra en un punto intermedio, es decir, no es un profesor tipo ITTF que diseñe sus clases con el fin único de transmitir la información a los estudiantes (IT) desde una perspectiva puramente centrada en el profesor (TF), ni se encuentra en el tipo de profesor CCSF que cuestiona su propia visión de las Ciencias Sociales (CC) y que tiene al alumno como actor principal de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en retos que fomenten su actividad (SF). Desgranando un poco más estos datos, la paridad (lógicamente) no desaparece, si bien se aprecian ciertos matices. Su metodología está más centrada en la figura del profesor (15 – 13) y sus propósitos curriculares se inclinan ligeramente hacia el cambio conceptual (17 – 16). Así, desde el uso de esta herramienta el planteamiento de enseñanza de mi tutor se posiciona en el C, lo cual quiere decir que su intención consiste en adquirir conceptos de la asignatura, mientras que la estrategia está basada en la interacción entre el profesor y el alumno, ya que se entiende que ese conocimiento disciplinar se adquiere mediante la implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para sacar unas conclusiones valiosas para nuestro estudio de estos datos, primero hay que considerarlos desde el prisma que nos plantean las preguntas-foco que articulan el estudio. Por ejemplo, la concepción que mi tutor supuestamente tiene sobre la enseñanza no se basa en la transmisión de información sino que también importa la adquisición de conceptos por parte del alumno. El docente no es para él el actor principal del proceso de enseñanza – aprendizaje, ni el alumno es un ente pasivo de dicho proceso.

En continuación con esto, hay que seguir contrastando esta información con la recogida de otras fuentes.

Las cuestiones iniciales (Anexo 3), respondidas no presencialmente, ya entran más a buscar una respuesta a nuestras preguntas-foco. Sin embargo, como he apuntado, la imagen que por esta vía proyecta mi tutor de sus planteamientos de enseñanza guarda una relación más estrecha con la del cuestionario ATI que con el de otras. De nuevo, el sujeto de estudio afirma que el alumno ha de ganar protagonismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, involucrándolo a través de actividades que generen su interés y que demuestren su utilidad. El papel del profesor para él no es de transmisor sino que es también de motivador y de guía. Al hablar también de la utilidad de las Ciencias Sociales se puede apreciar también su visión de esta disciplina como ciencia que pone en contacto al alumno con su entorno, que le hace ganar consciencia de lo que le rodea y le llama a hacerse preguntas sobre ello.

Con lo que hasta ahora hemos podido deducir, el planteamiento de enseñanza de mi tutor, acorde a los modelos propuestos por Biggs (BIGGS, J. y TANG, C. 1999), se encontraría encuadrado en el tercer nivel “lo que el estudiante hace”, que centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en el alumno como en el profesor, siguiendo patrones constructivistas. En sus respuestas, mi tutor habla de “presentar contenidos que ellos perciben como de actualidad y útiles y además hacerlo de forma atractiva para ellos”, para lo que habría que diseñar unas actividades “que implican lectura, comprensión y reflexión. Porque son los factores que más contribuyen al aprendizaje junto a procedimientos atractivos para ellos”. En este tercer nivel, la actividad del alumno es vital para el aprendizaje significativo. Un mayor conocimiento y comprensión del mundo es, para él, lo valioso de esta materia pero, como veremos, esto puede no ser alcanzarse. Observamos un contraste entre los resultados del ATI, que lo colocan en el perfil C, con estos del cuestionario inicial.

La entrevista ya es una fuente de información de esas que he llamado “presencial”, es decir, que cuenta con mi presencia como investigador para recabar información. Es para mí importante apuntar esto porque las respuestas que el entrevistado puede dar varían en cierta medida según si tiene tiempo para meditarlas. En caso contrario, es posible acercarse más a sus verdaderas concepciones internas (y más aún a través de la observación).

Como ya se ha señalado, la entrevista se convirtió en una breve conversación que siguió escrupulosamente el guión que yo había programado ya que, con el poco tiempo disponible, era para ambos interlocutores complicado salirse del mismo. Con esto en mente, procedo a poner en contraste las respuestas que recibí con lo comentado hasta ahora.

En la entrevista conozco, por primera vez, a qué rama académica pertenece mi entrevistado (Magisterio y Filosofía y Letras, especialidad de Geografía e Historia). Esto es digno de mención ya que, en su dilatada experiencia como docente (28 años), ha desempeñado funciones más cercana al primer campo, el del Magisterio, que al segundo. Esto es, no fue hasta hace 4 años cuando dejó de dar clases en Primaria para hacerlo en Secundaria (con todo los cambios que esto supone, a nivel curricular, metodológico, el perfil del alumnado, etc.). Esto ya desde el principio me da una idea generalizada de cuáles pueden ser sus planteamientos de enseñanza, más propios de otros niveles de enseñanza.

Esta entrevista también busca dar respuesta a algunas de esas preguntas-foco que dan pie a nuestro estudio de caso, si bien se busca de una manera más diligente y directa. De nuevo, se intenta conocer qué es para este profesor lo más valioso de esta asignatura, “comprender el mundo que le rodea y facilitar su inserción en la sociedad”, y por su consideración hacia las Ciencias Sociales, “la considero una ciencia abierta (...)”. Estas respuestas casan con esa imagen de perfil constructivista que viene siendo proyectada pero, ahondando en otras respuestas, distintas concepciones del profesor salen a la luz.

Para él, la mejor forma de observar el aprendizaje de un alumno es mediante una prueba escrita (cuyos modelos podemos revisar en Anexos 5 y 6), y cree que es muy importante respetar los preceptos de los documentos oficiales para establecer una enseñanza homogénea, “de lo contrario cada profesor podría extenderse por donde quisiera.” Estas respuestas, unidas a la que resalta la importancia del trabajo individual en detrimento del colaborativo (cuya contribución al aprendizaje significativo está demostrada) inclinan la balanza hacia un tipo de enseñanza más centrado en el profesor que para nada se ajusta con los perfiles o tipos que se han en este apartado con anterioridad.

Por último, estos resultados han de pasar por el tamiz de la observación, que se ha realizado durante un determinado periodo de tiempo y que, partiendo de unos criterios preestablecidos, nos van a permitir comprobar la veracidad de los datos hasta ahora recogidos. Ha sido esta observación la que, a mí como investigador, me ha proporcionado un mejor punto de vista del planteamiento de enseñanza de este profesor, pues he podido comprobar *in situ* si verdaderamente se llevan a la práctica las creencias de mi tutor. Es aquí donde se puede encontrar una respuesta más aproximada a nuestras preguntas-foco.

La observación nos dice que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de este profesor está casi totalmente centrado en el profesor, y su metodología apenas se corresponde con ese tipo de profesor que nos dieron los resultados del ATI, ni con ese tercer nivel de Biggs en el que quedó encuadrado en función de sus respuestas. La entrevista ya puso de relieve un cambio de tendencia pero la observación ha terminado por descubrir las verdaderas creencias de este profesor.

Las respuestas que encontramos con esta observación a nuestras preguntas-foco difieren pues en gran medida de las dadas anteriormente. Para este docente, lo más valioso que los alumnos extraen de las Ciencias Sociales no es el conocimiento de su entorno si no la memorización de cierta información que puede tener su utilidad. De otro modo, no plantearía sus clases ni pondría en práctica una evaluación tal y como hace, pues la investigación educativa ya confirmó que a través de la mera transmisión de información para su memorización no se logra un aprendizaje significativo. Tal y como defiende Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo hay que trabajar su capacidad para relacionar lo que se pretende aprender con lo que ya se sabe, que pueda hacerse una “representación mental” del mundo y la metodología de este profesor apenas incide en esto. Si bien esto es para este profesor lo más valioso de la asignatura, con la observación se comprueba que la asignatura se convierte en una sucesión de contenidos, plenamente ajustados a los marcados por los textos oficiales y la editorial del libro de texto, cuya memorización es el objetivo principal de este planteamiento de enseñanza.

La evaluación es esencial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, y el diseño de instrumentos para llevarla a cabo es fundamental. La mejor forma para controlar el aprendizaje del estudiante, según mi tutor, es a través de una prueba escrita (aunque, por sus palabras, no desestima las posibilidades que ofrecen las pruebas orales). Sin embargo, los instrumentos de evaluación se antojan insuficiente para llevar a cabo este control: la sucesión de calificaciones numéricas (como parte de esa evaluación continua que lleva a cabo) no es suficiente para conocer el progreso en el aprendizaje del alumno. Además, como se ha apuntado en la tabla de resultados de la observación, no se pone en práctica ningún tipo de evaluación formativa que emita juicios que sirvan al alumno para ser consciente de su aprendizaje.

La evaluación se lleva a cabo fundamentalmente a través de una prueba escrita que, como se puede ver (Anexos 5 y 6), evalúa principalmente los conocimientos memorísticos. Los criterios de calificación priman la inclusión de la información que hay en el libro (después de todo, estos exámenes son los propuestos por la editorial creadora del libro de texto), y lo único que a primera vista, en estas pruebas escritas, podría dar margen a la plasmación de conocimientos verdaderamente adquiridos sería el apartado final de “Competencias básicas”, que exige un ejercicio de reflexión y argumentación que, en la práctica, no se trabaja durante las sesiones lectivas. El trabajo que se pide a los alumnos en clase es mínimo, se fomenta su pasividad, y no se busca involucrarles más allá de alguna participación esporádica. Las exposiciones y

presentaciones orales trabajan en esa capacidad de argumentación que luego se pretende evaluar con este examen, pero lo cierto es que es un trabajo que no se pide a los alumnos. Se abusa de la sesión expositiva para la transmisión de información y el alumnado no es parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque apenas se le involucra durante ellas (se pregunta poco, y no se utilizan TIC para diversificar las vías de transmisión de información). Así, se consigue que el alumno pierda el interés (justo lo contrario que pretende mi tutor, según sus respuestas a diferentes preguntas), y se aleja de ese tercer nivel de Biggs, “lo que el estudiante hace”, en el que habíamos encuadrado el planteamiento de enseñanza objetivo de este estudio, para trasladarse al primero, “lo que el estudiante es”. El estudiante, recuerdo, es aquí un ente pasivo al que sólo se le pide un ejercicio memorístico sobre una información transmitida por un profesor que sí conoce y domina la materia, lo que también se corresponde con el planteamiento A de los propuestos por Prosser y Trigwell, cuya intención principalmente busca transmitir información, de modo que la estrategia queda centrada en el profesor.

Para ayudar a arrojar luz sobre esa pregunta-foco que motiva nuestro estudio sobre las concepciones epistemológicas de nuestros respectivos tutores, podemos acudir al modelo de teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo (POZO, 2006). En el caso de mi tutor, se observa cierto contraste entre las creencias explícitas y las implícitas. Él puede pretender un cambio en la enseñanza pero difícilmente se puede deshacer de sus creencias implícitas. Tiene su discurso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pero apenas ha reflexionado sobre él, porque no se aprecia un cambio en sus planteamientos de enseñanza. Su creencia está ligada a la práctica pues lo que él cree lo pone en marcha dentro del aula, desligando su discurso público (lo que me ha transmitido con las respuestas a mis preguntas) de dicha práctica. En el trecho que queda aquí en medio, están esas teorías implícitas, que le impiden llevar a cabo algo en lo que no cree. Por ejemplo, mi tutor está convencido de que los alumnos son incapaces de desarrollar ciertas capacidades, por mucho que en su discurso afirme que es posible, porque la imagen que tiene de sus alumnos es de un perfil “infantil”. Su concepción implícita es más cercana a la del tipo Directo de las propuestas por Pozo (el aprendizaje amplía el repertorio de conocimiento, que es una copia fiel de la realidad.) Por esto, sería bueno retar estas creencias implícitas (como puede ser a través de la reflexión) para promover un cambio en los planteamientos de enseñanza, pero dudo que esto sea posible con el profesor sujeto de este estudio.

De este modo, gracias a los datos obtenidos a través de diferentes fuentes y la interpretación que he hecho de ellos, se ha podido desentrañar en parte las verdaderas concepciones epistemológicas sobre la asignatura de Ciencias Sociales de José Antonio Pérez, profesor de Educación Secundaria Obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA:

-ANGOSTINO, M.V. y MAYS de PÉREZ, K. A. (2000). "Rethinking observation: From method to context". En DENZIN, K. N. e YVONNA. S.L. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition, pp.673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.

-BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Pp. 16-20

-MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

-MARTON. F. y SÄLJO. R. (1984). "Approaches to learning". En MARTON, F. *et alii* (eds.) *The experience of learning*. Scottish Academic Press. Edimburgo.

-PRATT, D. D. (2002). "Good Teaching: One size fits all?". En ROSS-GORDON, J. (Ed.), *An Up-date on Teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.

-POZO, J. I., *et alii*. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En POZO, J. I., *et alii*. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs. 120-126

-PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

-PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1997). "Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching". *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.

-PROSSER, M. y TRIGWELL, K. (1993). "Development of an Approaches to Teaching questionnaire". *Research and Development in Higher Education*, 15, 468-473.

-PROSSER, M. y TRIGWELL, K. y TAYLOR, P. (1994). "Qualitative differences in approaches to teaching first year university science". *Higher Education*, 27, 75-84.

-SCHENSUL S.L., SCHENSUL, J.J. y LECOMPTE, M.D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

-TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 100-123

ANEXOS:

Anexo 1

ÍTEMS DE OBSERVACIÓN	
Centrados en el profesor.	Centrados en su metodología.
Carácter en el aula.	Porcentaje de discurso expositivo durante sus sesiones.
Relación con los alumnos.	Grado de importancia que le da al libro de texto.
Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.	Trabajo que pide a los alumnos.
Instrumentos de evaluación.	Tipo de evaluación (sumativa/formativa).
	Criterios de calificación.
	Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates).
	Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.

Anexo 2

contexto o materia determinados. Esto implica que sus respuestas a estas preguntas pueden ser diferentes de las que podría dar en relación a otros contextos o materias.

Por favor, describa su materia aquí: Ciencias Sociales, E.S.O.

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

	1. Rara vez	2. Algunas veces	3. Aprox. la mitad de las veces	4. Frecuentem.	5. Casi siempre
1 En esta materia, diseño mis clases con la asunción de que la mayoría de los estudiantes tienen muy poco conocimiento útil de los temas que hay que cubrir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Creo que es importante describir con detalle los objetivos específicos que se persiguen en esta materia, es decir, lo que los estudiantes deben saber de cara a una evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3 En mis relaciones con los estudiantes, intento dialogar con ellos acerca de los temas que estamos estudiando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Creo que es importante que en clase se exponga mucha información para que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender en esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5 Creo que la evaluación debe ser una oportunidad para que los estudiantes pongan de manifiesto los cambios producidos en su comprensión conceptual de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6 Dedicamos tiempo en clase para que los estudiantes discutan entre ellos las dificultades que les surgen al estudiar esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Me parece importante cubrir en clase bastante información, aunque pueda encontrarse también en un buen libro de texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8 Animo a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos previos desde la nueva perspectiva que aporta mi materia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 En las clases, uso ejemplos difíciles o indefinidos para provocar el debate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Estructuro esta materia de tal forma que ayude a los estudiantes a superar las pruebas de evaluación formal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11 Creo que una buena razón para dar clases expositivas de esta materia es proporcionar a los estudiantes apuntes muy completos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 En clase, solamente proporciono a los estudiantes la información necesaria para superar la evaluación formal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Creo que debería conocer las respuestas a cualquier pregunta que me puedan formular los estudiantes de esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14 Diseño las actividades de forma que los estudiantes puedan discutir los cambios que se producen en su comprensión de la materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Creo que es mejor que, en vez de copiar siempre mis ideas, los estudiantes vayan creando sus propias notas personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16 Creo que se debería dedicar mucho tiempo de clase a cuestionar las ideas de los estudiantes. <u>pero no se puede porque no hay tiempo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Anexo 3

Cuestionario inicial y respuestas del profesor

1) ¿Cuál es tu visión sobre la enseñanza? ¿Y sobre el aprendizaje?

La enseñanza es un medio que está al servicio de la educación de los niños y que incluye no solo conocimiento de las asignaturas sino asunción de valores.

El aprendizaje de las asignaturas será mayor cuanto más perciba el alumno que ese conocimiento es útil y sirve para algo práctico en su vida. Ha de presentarse de una forma atractiva para el alumno.

2) ¿Qué esperas que tus alumnos ganen con esta asignatura al final de curso?

Un conocimiento y comprensión del mundo mucho mayor del que tenían antes de comenzar el curso.

3) ¿De qué forma los estudiantes aprenden más?

Cuando les presentas contenidos que ellos perciben como de actualidad y útiles y además lo haces de forma atractiva para ellos.

4) ¿Qué tipo de actividades contribuyen al aprendizaje? ¿Por qué?

Todas que implican lectura, comprensión y reflexión. Porque son los factores que más contribuyen al aprendizaje junto a procedimientos atractivos para ellos.

5) ¿Qué función desempeña el docente dentro del aula?

Una triple: explicar todo aquello que el alumno no entiende, motivar el interés del alumno en la asignatura y guiarle en la adquisición de nuevos aprendizajes sobre la asignatura cuando investiga de forma autónoma.

Anexo 4

Entrevista

1.- ¿Qué ha estudiado antes de dedicarse a la docencia?

Magisterio y Filosofía y Letras, especialidad de Geografía e Historia.

2.- ¿Cuántos años lleva dedicados a la docencia?

Muchos, van para veintiocho ya.

3.- ¿Cómo ha influido la experiencia que ha acumulado como docente en su forma de dar clase y de concebir la asignatura de Ciencias Sociales?

Mira, con la experiencia aprendes “trucos” que facilitan el proceso pedagógico. Te pongo un ejemplo, al corregir, leer antes el examen sin puntuarlo para así darte idea de cómo está respondido; dedicar los últimos diez-quince minutos de clase a trabajo individual, parejas, grupo; no perder la calma en situaciones tensas....

1.- ¿Qué valor o función cree que tiene la asignatura de Ciencias Sociales?

La principal es que les ayuda a comprender la actualidad y, ya puestos, a intuir por donde pueden ir los hechos en el futuro.

2.- ¿Considera las Ciencias Sociales como disciplinas científicas? En caso afirmativo, ¿cómo considera estas ciencias, como ciencias abiertas y sujetas a diferentes interpretaciones o como ciencias absolutas, que aspiran a alcanzar verdades universales?

Sí, más o menos, la considero una ciencia abierta pues aunque los hechos son los que son, siempre se pueden interpretar de distintas maneras, como el Código de Justicia.

1.- ¿Qué importancia concede a los contenidos estipulados en los documentos oficiales para el aprendizaje de los estudiantes?

Son muy importantes porque marcan los contenidos a dominar por los alumnos. Si fuera lo contrario, cada profesor podría extenderse por donde quisiera y no creo que sea bueno.

2.- ¿Qué considera que es lo más valioso que extraen sus alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

Comprender el mundo que le rodea. Y también facilitar su inserción en la sociedad, que ya tienen una edad para ello.

3.- ¿Qué tipo de evaluación considera más valiosa?

Para mí es la evaluación continua, pero contando con exámenes parciales de teoría y práctica, ya has visto cómo los hago.

4.- ¿Considera que los exámenes escritos son la mejor forma de observar el grado de aprendizaje?

Yo creo que sí. Aunque las pruebas orales también las valoro pero sólo como una herramienta más de la evaluación continua que hago.

1.- ¿Cómo considera que los estudiantes aprenden más?

Siempre con ayuda y con fuentes de información, ya sean libros, Internet y los muchos que hay.

2.- ¿Qué tipo de trabajo consideras mejor para el aprendizaje de los estudiantes?

Fundamentalmente el trabajo individual si bien, esporádicamente, el trabajo en equipo también es valioso. No hay que abusar pues puede fomentar el “parasitismo”, que de un tiempo a esta parte se está dando mucho.

3.- ¿Qué tipo de experiencias ha desarrollado? ¿Cuáles le han parecido que han dado mejores resultados?

Trabajo individual la principal, y también en equipo, exposiciones orales, visitas culturales como la del otro día.... La mezcla de todas ellas da buenos resultados, que vean que hay más formas.

1.- Al hilo de eso que ha dicho antes, ¿ha observado un cambio significativo en los alumnos en los últimos años?

Sí. Desde hace 2 o 3 años, son más “infantiles”, despreocupados, distraídos, difíciles de motivar... En estas edades sólo piensan en discotecas.

2.- ¿Considera que el nivel académico o los resultados de los estudiantes de secundaria ha descendido en las últimas décadas? ¿Cuál sería el problema?

No en general, aunque bueno, sí en los casos de alumnos con poca responsabilidad. A estos, al final, ha habido que ir bajándoles contenidos para que siguiesen en el sistema porque sino esto sería

El problema yo creo sería de poca involucración de los alumnos, que ahora es muy poca.

3.- Y para acabar, ¿cuál es para usted la forma de trabajar de un buen estudiante?

El que se hace y te hace preguntas indicativas del interés por la asignatura. Estudia y realiza las actividades, llevándolas al día, y no dejando todo para fechas excesivamente cercanas a las fechas de las pruebas.

Anexo 5

COLEGIO CALASANZ 3º ESO
EXAMEN DE C. SOCIALES. TEMAS 9 y 10. 3ª EVALUACIÓN
NOMBRE Y APELLIDOS.....
Nº DE LISTA..... CLASE..... FECHA.....

1º) Explica las materias primas naturales según su origen animal, vegetal o mineral.(2 p)

2º) Escribe sobre la clasificación y tipos de industrias: industrias de bienes de producción, de bienes de uso y consumo y también sobre las industrias punta. (2 p)

3º) a) ¿Qué es el sector terciario?

b) Explica la clasificación de las actividades terciarias. (2 p.)

4º) Explica los efectos positivos y negativos del turismo. (2 p.)

5º) Competencias Básicas. Reflexiona y argumenta. La deslocalización industrial. (2 p)

Con la finalidad de aumentar la competitividad y obtener más beneficios, algunas industrias se deslocalizan, es decir, se trasladan de su lugar de origen a otro país.

Estas empresas eligen países donde la mano de obra es abundante, más barata y poco exigente. También buscan países que ofrezcan condiciones ventajosas, como impuestos bajos, mayor permisividad en las instalaciones y poco control sobre los residuos.

- a) ¿Qué es la deslocalización industrial?
- b) ¿Qué causas provocan la deslocalización? Relaciona con la decisión adoptada por grandes firmas de ropa de trasladar su producción a otros países.
- c) ¿Qué consecuencias negativas tendrá la deslocalización para los países en que se realiza?
- d) Nombra algún ejemplo de deslocalización industrial que conozcas.

Ropa de lujo Made in China

La deslocalización industrial a Asia o África ha dejado de ser un grave inconveniente para algunas firmas de lujo o de alta gama, es decir, para la *ropa de marca*.

Grandes nombres del mundo de la moda ya fabrican algunos artículos con proveedores o centros propios en terceros países, más baratos (China, Vietnam, Mauricio...). Muchas firmas lo hacen de forma transparente, y defienden que la calidad no viene garantizada por el país donde se produce la ropa, sino por la marca que responde de ella.

Pero a la mayoría de estas empresas les resulta muy incómodo cuando se les menciona la cuestión, sobre todo porque no queda claro si los costes que ahorran en la confección de las prendas quedan reflejados en los precios que ofrecen en sus comercios.

El País.com (adaptación),
diciembre de 2009.

COLEGIO CALASANZ 3º ESO
EXAMEN DE C. SOCIALES. TEMAS 11 y 12. 3ª EVALUACIÓN
NOMBRE Y APELLIDOS.....
Nº DE LISTA..... CLASE..... FECHA.....

1º) Recuerda lo esencial. Sintetiza. (3 p.)

- ¿Cuáles son los cultivos más importantes de España? ¿Dónde se localizan las principales regiones ganaderas?
- ¿Qué fuentes de energía se consumen en España?
- ¿Por qué creció rápidamente el sector de la construcción en España?
- ¿Cómo está distribuida la actividad industrial en el territorio español?
- ¿Cuál es la procedencia del turismo exterior que acude a España? ¿Qué Comunidades son las preferidas por estos turistas?
- ¿Qué cambios se han producido en las redes de transporte españolas?

2º) Explica qué es la Globalización y por qué se caracteriza. (2'5 p.)

3º) Explica la globalización económica y sus características. (2'5 p.)

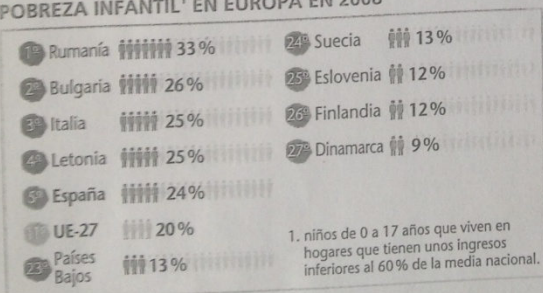
4º) Competencias Básicas. Deduce información. (2 p.)

Las desigualdades económicas son tan notables que las 500 personas más ricas del mundo ganan lo mismo que 417 millones de pobres.

Estas desigualdades también existen dentro de los países ricos; así, en las calles de sus ciudades es frecuente encontrar personas marginadas o "sin techo". La reciente crisis económica ha agravado la situación, y la pobreza ha llegado a afectar a un colectivo muy vulnerable, el de los niños.

En España, uno de cada cuatro niños (24,5%) está en riesgo de padecer pobreza, una de las tasas más altas de la UE.

POBREZA INFANTIL¹ EN EUROPA EN 2008



- ¿Cómo se reparte la riqueza en el mundo? Pon ejemplos.
- ¿De qué modo afecta la pobreza a los países ricos?
- Observa el gráfico y contesta las preguntas:
 - ¿Qué se representa en él? ¿Qué niños son los considerados "pobres"? ¿Cómo crees que deben vivir?
 - ¿En qué lugar están los niños españoles respecto a la UE? ¿Qué país registra las peores cifras? ¿Cuál tiene el porcentaje más bajo? ¿Qué opinas de todo ello?
 - ¿Por qué piensas que se considera a los niños un colectivo especialmente vulnerable a la pobreza?