

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (MODALIDAD A)

Autor: Javier Bonis Aínsa

Tutor: Francisco José Alfaro Pérez

Universidad de Zaragoza

Febrero, 2015

*Máster en
Profesorado
de Educación
Secundaria
Obligatoria,
Bachillerato.
Especialidad
en Geografía
e Historia*



Índice

1. Introducción.....	2
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	4
2.1. Competencia 1.....	4
2.2. Competencia 2.....	5
2.3. Competencia 3.....	7
2.4. Competencia 4.....	8
2.5. Competencia 5.....	10
3. Estudio sobre proyectos propios.....	12
3.1. Justificación de la selección de proyectos y propuesta comparativa.....	12
3.2. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados.....	14
3.2.1. La unidad didáctica.....	14
3.2.2. Método del caso: planteamientos de enseñanza del tutor.....	17
3.2.3. Puesta en común.....	19
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	22
4.1 Conclusiones del máster.....	22
4.2. Propuestas de futuro.....	23
5. Referencias bibliográficas.....	25
6. Anexos.....	26

1. Introducción

Aquí se presenta mi proyecto final dentro del máster de formación del profesorado para Educación Secundario Obligatoria y Bachillerato, dentro de la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Tal como marcan los cánones recogidos por la guía docente, su valor está reconocido con los últimos seis créditos de necesarios para titular, e independientemente de su modalidad, el Trabajo Fin de Máster ha de dar muestra las experiencias y aprendizajes resultantes del mismo.

Este Trabajo Fin de Máster (TFM en adelante) está adscrito a la modalidad A, que, a grandes rasgos, viene a ser una memoria reflexiva del conjunto del curso, recogiendo la experiencias más significativas vividas en él. Así el objetivo de esta modalidad, y en consecuencia de este proyecto final, va más allá de un mero resumen o crónica de mi paso por el máster, sino dar exposición a las capacidades profesionalizantes que he ido adquiriendo. A tal efecto concibo este TFM como la última reflexión sobre qué supone ser docente.

Por su estructura, este proyecto se inicia con la reflexión sobre la profesión del docente dentro del campo teórico, tomando como canon el modelo de competencias adquiridas en torno al máster. Dar un sustrato a estas competencias no deja de ser de ser el objetivo transversal por excelencia de este máster, pues son estas competencias adquiridas las que modelan las distintas capacidades con las que el profesor (en este caso de ciencias sociales) se desenvolverá en el futuro. Desde las distintas asignaturas se llevan a cabo distintos procesos para desarrollarlas; es materia de este TFM identificarlas y analizarlas en un contexto común.

Tras formular este campo teórico se analizarán dos proyectos estrechamente relacionados con mi experiencia directa en las aulas durante el periodo de prácticas. La elección de los trabajos y su análisis está enfocado a reflexionar sobre ese salto del marco teórico al pragmático, es decir cómo el máster no prepara para ser profesores y cuál es la realidad con la que nos encontramos como profesores en prácticas.

Para dicho análisis voy a hacer uso de los trabajos realizados durante los *Prácticum II* y *III*, siendo estos la unidad didáctica que impartí (CCSS: Geografía, 3º de ESO) apoyada por la memoria del *Prácticum II*, la cual explica su desarrollo en las aulas, y el proyecto

de investigación sobre práctica docente (*Prácticum III*). Esta elección vendrá formar un campo de estudio de la realidad que viví desde distintos niveles (estructural-coyuntural-personal).

Para finalizar, incluiré las conclusiones respecto a este análisis reflexivo y sobre el conjunto de la experiencia en este máster. Estas conclusiones y propuestas se orientarán de la misma forma que el resto de estudios, a interpretar cómo de representativo es el máster de la realidad docente actual.

2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

Como he adelantado en la introducción, voy a utilizar el modelo de competencias ofrecido por la guía docente de esta modalidad de TFM para hacer el análisis del marco teórico de la profesión de profesor. Antes de empezar a pormenorizar cada una de las competencias, me gustaría realizar un pequeño símil para explicar su función. Estas competencias cumplen el mismo propósito que las que estipula el currículum oficial para secundaria: aportar al alumno una serie de capacidades observables que le serán de utilidad en el futuro para desenvolverse al incorporarse a la realidad. Obviamente este objetivo es mucho más específico en el máster –son capacidades profesionalizantes, destinadas a interpretar e intervenir en la realidad docente. Pero de la misma forma, estas capacidades se ganan de manera transversal y progresiva, por lo que, una misma competencia puede ser promovida desde una o varias asignaturas y con una intensidad variable.

2.1. 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.

El espíritu de esta competencia viene a expresar la necesidad del futuro docente de conocer la realidad en la que se encuadra su profesión dentro de la sociedad. Así siendo la educación una parte fundamental de la sociedad, no solo está influenciada por distintos contextos, sino que genera el suyo propio- influencia en la sociedad y es influenciada por ésta, de manera orgánica.

Estos distintos niveles de influencia han sido recogidos en el máster desde distintas vías, siendo dos de las más representativas la asignatura de Contexto de la Actividad Docente y el Prácticum I.

La asignatura de Contexto de la Actividad Docente sigue esta concepción de influencia multicausal en la realidad del sistema educativo, y a tal efecto divide la asignatura en dos partes. La primera se conoce como didáctica y organización. Esta parte viene a

mostrar la estructura institucional en la que se desarrolla el sistema educativo, mostrando especial incidencia en los textos legislativos (LOE 2006, LOMCE) como marco. Desde este marco se van desarrollando distintos niveles de concreción, desde la esfera nacional o autonómica a los documentos de elaboración propia del centro, como son la Programación General Anual. De esta forma se conforma una imagen estructural al sistema educativo, desde la concepción común a modo de documentos y reglamentos hasta que se pone en marcha en su unidad básica, el centro, que aplica dichas normas encarando su carácter propio y las necesidades educativas de su contexto inmediato.

La segunda parte de la asignatura es la de sociología, indispensable para concebir el sistema educativo como una construcción social compleja. De la misma forma existen distintos planos de influencia, que históricamente han ido construyendo la realidad educativa. Por supuesto el primero de estos contextos es la estructura socioeconómica desarrollada globalmente por el capitalismo y el actual estado de bienestar. A partir de esta macroestructura, el centro (por remitirnos a la misma unidad) es un ente reflejo de la coyuntura social al que está adscrito: demografía, nivel económico y cultural de las familias, recursos, etc...en definitiva, el microcosmos construido por el centro es consecuencia directa de la sociedad, una sociedad en la que va a influir a través de la educación transmitida a sus alumnos.

Por último, cabe destacar la importante labor pragmática que hace el *Prácticum I* al enfrentarnos de cara con este contexto. Éste no sólo funciona como una primera toma de contacto con el centro sino que hace reconocer la estructura del centro, sino que se ve como toman forma todo el compendio de documentos legales que reglan la educación, así como su concreción y campo de actuación. Así el *Prácticum I* es la representación directa de esa integración al contexto educativo que reza la competencia.

En conclusión como futuro profesor utilizaré y valoraré el contexto de mis alumnos de manera que el aprendizaje sea una construcción orgánica y representativa de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, muestra de la realidad, no un proceso impuesto y aislado carente de valor.

2.2. 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.

Esta competencia es la que muestra de que el profesor no es un mero transmisor de conocimientos. El alumno de Enseñanza Secundaria Obligatoria se encuentra en medio de la adolescencia, etapa en la que se termina de forjar la personalidad del individuo siendo un camino siempre difícil de recorrer, determinado por factores biológicos, psicológicos y sociales, en el que la influencia del profesor puede ser determinante en cuanto a la construcción de valores dentro de la personalidad.

En este máster se nos ha ayudado a comprender mejor este proceso de desarrollo de la personalidad a través, especialmente, de la asignatura de Interacción y Convivencia en el Aula, desde sus ramas evolutiva y social.

Dentro de la psicología evolutiva, entre otras teorías de explicación de la forja de la personalidad, aprendimos las teorías freudianas, en cuanto a que las acciones del individuo se rigen en torno al equilibrio de tres componentes, dando resultado a la personalidad: el *id*, el *ego* y el *superego*. El *id* vendría estaría formado por la necesidad de satisfacer las necesidades más primarias (hambre, sueño, reproducción...) del ser humano y más dominantes en la infancia. El *superego* sería la “brújula moral” del individuo o aquello a lo que aspira, quedando como elemento de equilibrio el *ego*. Durante la etapa de la adolescencia el desequilibrio natural de estas partes crearía un conflicto interno manifestable a través de acciones de distinto tipo por el adolescente; este conflicto o vacío no sería sino una muestra del propio proceso de desarrollo del individuo, que aún no ha podido forjar su personalidad.

Es una labor tan importante como la enseñanza académica que el profesor contribuya positivamente al bienestar y al correcto desarrollo psicológico del alumno, conociendo el proceso descrito brevemente anteriormente, así como las estrategias para reconducir casos de riesgo (como por ejemplo malas conductas). Dentro de estas estrategias, se hizo especial incidencia en los beneficios del apego como generador de resiliencia en casos de malas conductas (independientemente de la causa que lo provoque). La resiliencia se genera cuando el alumno es capaz de superar adversidades, reforzando su autoestima y contribuyendo a tener un autoconcepto más próximo a la realidad, nuevamente beneficioso para la autoestima, creándose una espiral positiva que dará seguridad a la personalidad en ciernes del adolescente.

Entre el soporte teórico de estas explicaciones se encuentra la pirámide de Maslow acerca del autoestima, que nuevamente incide en la triple fuente bio-psico-social de influencia sobre esta, en distintos grados de intensidad desde la satisfacción de necesidades básicas. En cuanto al apego, la resiliencia y su efecto en las conductas de riesgo, la obra clave sobre la que hemos trabajado ha sido “*El Profesor Educador*” (P. Morales Vallejo, 2009).

Por otra parte, la rama de esta asignatura destinada a la psicología social presenta la clase como un espacio de construcción social. Así la clase es un punto de encuentro de realidades y comportamientos muy distintos, pero profundamente interconectados debido a la relación (por mínima que sea) entre personas. Lo más importante que he

aprendido de esta parte de la asignatura es la necesidad de que el aula sea un espacio inclusivo, que fomente las relaciones sociales sanas –reforzándose el aprendizaje del alumno, tornándose más significativo al ser entre iguales. Una de las vías para conseguir esto sería a través de liderazgos democráticos, así como la promoción de la assertividad y el respeto dentro del grupo humano-clase.

Saliendo del campo de la psicología, otra asignatura que considero que participa a la toma de capacidades para hacer posible el desarrollo del alumno cualesquiera que sean sus características es la de Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Esta asignatura nos dio a conocer la parte más inclusiva del currículum oficial, mostrando entre otras cosas como contempla la ley actualmente la ayuda a aquellos alumno que necesitan algún tipo de apoyo específico, pudiéndose encontrar casos desde alumno con problemas psicomotrices y discapacitados a aquellos con mala conducta, en riesgo de exclusión social o incluso alumnos con altas capacidades.

2.3 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.

Han sido varias las asignaturas que han contribuido a formarnos en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto me ha llevado a concebir este proceso como tremadamente complejo, pudiéndose afirmar que existen tantos aprendizajes como alumnos, por lo que como profesores hemos de conocer estrategias múltiples que garanticen el éxito de aprendizaje en todos los alumnos, teniendo en cuenta de sus características únicas.

Las principales asignaturas que me han ayudado a entender este proceso frontalmente han sido Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, las asignaturas en torno al diseño curricular (Diseño Curricular y Fundamentos de Diseño Instruccional) y por último, Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia de una manera más específica. Esta última asignatura, que comentaré más adelante, me ha ayudado a entender la concepción de los alumnos de dos pilares básicos de las ciencias sociales: tiempo y espacio en relación con el pensamiento abstracto.

A lo largo de estas asignaturas se ha trabajado profundamente en el conocimiento de tres corrientes metodológicas de aprendizaje, sobre las que como profesores nos movemos tanto conscientemente como inconscientemente. Las producciones aparecidas durante dos últimas décadas apostarían por un cambio de paradigma, del ¿cómo enseñar? a ¿qué hay que hacer para que los alumnos aprendan? Llegando al paradigma de aprendizaje, el cual coloca al alumno en el centro de este proceso.

Existen tres teorías de aprendizaje sobre las que se arman las distintas metodologías. La forma de aprendizaje más tradicional y extendida estaría ubicada dentro del plano conductista (propio de autores como Paulov o Skinner según lo aprendido). Esta fundamentaría el aprendizaje de una representación de conocimientos a través de la memorización y la repetición, creando un ejercicio cognitivo de carácter bajo, promoviendo el aprendizaje superficial. Este tipo de aprendizajes están muy enraizados en la educación, dada la preeminencia de la sesión expositiva. Otro modelo teórico sería el cognitivismo (cuyo principal valedor sería Piaget durante la década de los 50), consciente de la necesidad de que el alumno forje su propio conocimiento, siendo el profesor el encargado de promover una serie de estructuras mentales con las que el alumno se enfrenta a la realidad. Aunque si bien este modelo intenta formar un pensamiento crítico en el alumno, es fácil confundir una estructura mental con una conducta, volviendo a caer en el modelo anteriormente descrito. Por eso, en respuesta a este problema surgió el modelo constructivista, no obstante concibo el constructivismo como más cerca de una metodología de trabajo que de una corriente pedagógica, ya que comparte el mismo espíritu que el conductismo. Así el constructivismo coloca la experiencia directa del alumno como el mejor promotor del aprendizaje aportándole profundidad y significatividad al proceso de aprendizaje. Más allá de adquirir una estructura de conocimiento, al alumno, a través de su acción consigue una representación propia de conocimiento; este carácter propio es el que hará válido ese conocimiento para aplicarlo en el futuro.

Después de este rápido repaso por las corrientes psicológicas de aprendizaje, cabe hacer una apreciación. Tal como se iniciaba el apartado, conocer qué hay que hacer para que el alumno aprenda es una premisa demasiado abierta como para desechar ninguna de las corrientes. Bien es cierto que la vanguardia de la educación apuesta claramente por metodologías constructivistas (aprender haciendo) por su efectividad, pero dados los distintos estilos de aprendizaje que se dan entre el alumnado (visual, reflexivo y quinestésico) es importante conocer estrategias de cada una de las tres metodologías. De la misma forma, la influencia de la coyuntura, como más adelante expondré puede condicionar la elección de una metodología u otra. Nuevamente, aparece la figura del profesor como pieza clave en este difícil proceso, quedando bajo su responsabilidad identificar y desarrollar metodologías de aprendizaje que, respetando la inclusión, sean enriquecedoras para la más que probable heterogeneidad de las aulas.

2.4. Competencia 4

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

Esta competencia hace referencia directa al diseño curricular, por lo que se ha trabajado en las asignaturas propias de este objetivo: Diseño curricular y Fundamentos de Diseño Instruccional. En un nivel distinto de concreción también se ha trabajado en la asignatura de Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para Ciencias Sociales.

Las dos primeras asignaturas nombradas (Fundamentos y Diseño) se articulan en torno al desarrollo de una programación. Ambas asignaturas están conectadas en espiral complementándose para poder construir una programación coherente: proyecto común a ambas asignaturas. Las dinámicas realizadas (así como el proyecto de confeccionar una programación didáctica) sirven especialmente para descender del plano abstracto las teorías de aprendizaje, dándole un cuerpo plausible en forma de los distintos puntos que conforman la programación.

El desempeño en estas asignaturas y la concepción transmitida sobre el diseño curricular ha conseguido transmitir el verdadero significado de lo que supone una programación, y el compromiso que supone, más allá de ser un mero organizador anual para una asignatura. *“El currículum es considerado al mismo tiempo, como un contrato entre lo que la sociedad espera de la institución educativa y de lo que los responsables admiten que ella ofrece, en término de contenidos de enseñanza, de marco pedagógico y como una herramienta de trabajo en las instituciones educativas y en las aulas. Se trata de un contrato y de una herramienta en permanente evolución”* (Ferreyra, 1996). Así la programación se concibe como el lugar donde se materializan las teorías pedagógicas anteriormente comentadas, de manera efectiva para procurar el aprendizaje y el desarrollo del grupo objetivo, valorando siempre el contexto. En definitiva la programación es compromiso y a la vez plan de acción específico que desarrolla el profesor dentro del aula.

Por todo esto, una de las características fundamentales a la hora de construir una programación didáctica es que sea reflejo de la realidad a la que está adscrita, ya que sólo de esta manera se conseguirá que maximice el proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar- la programación es también elemento de análisis de la realidad

educativa. La forma de conseguir esto es que la programación sea una construcción coherente y representativa de las características propias del grupo objetivo, no la imposición de unos cánones de enseñanza previamente estipulados. ¿Cuál es la vía para conseguirlo? o *¿Qué es lo valioso? ¿Qué vale la pena conocer, experimentar, necesitar, hacer, ser, llegar a ser, superar, compartir y contribuir?* Según Schubert. Más allá de buscar una respuesta cerrada o concreta, el mensaje que se transmite es el de la necesidad de comprender el diseño curricular como una construcción orgánica, sujeto a un constante feedback en pos de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y por tanto acercándose más a la realidad. Propósitos, objetivos, metodología, evaluación y contenidos han de estar interconectados, de manera que su influencia permita modificar los eslabones más débiles de la programación, siendo el resultado una programación cada vez más coherente y funcional.

En la asignatura de Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para Ciencias Sociales se puede hablar de unas metas similares, pero desde un plano de actuación distinto. Durante esta asignatura se nos enseñaron varias estrategias y modelos de actividades para conseguir generar experiencias que fueran significativas para el alumno, diseñando también nosotros mismos varias.

El objetivo del diseño de estas actividades vuelve a ser que el alumno logre un aprendizaje profundo de conocimientos pero específicamente desde las Ciencias Sociales: usando el extrañamiento propio de los problemas de esta disciplina. Tiempo y espacio son las grandes estructuras de pensamiento a desarrollar: el tiempo como tiempo corto, medio y largo (como planteaba la escuela de Annales y en concreto Braudel) y el espacio como una construcción social de categorización. Estas premisas vuelven a dirigirnos hacia las corrientes constructivistas: qué hace el alumno para responder ante los problemas multicausales de la Historia y la Geografía (aprendizaje por descubrimiento) o qué estructuras mentales usa (medición del tiempo y el espacio) para ello, en base a su propia reflexión.

2.5. 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.

Esta competencia hace referencia a la capacidad del profesor por seguir aprendiendo, reinventándose. En una sociedad compleja y en continua evolución, la educación ha de seguir progresando, ya que tal como se ha indicado anteriormente, la educación no es sino reflejo de esta sociedad compleja. No queda entonces, sino la necesidad de innovar y adaptar la educación a las nuevas necesidades emergentes.

Sin duda desde el campo intelectual esa innovación está cubierta, existiendo gran cantidad de producción sobre innovación en los procesos de aprendizaje. El problema surge a la hora de aplicarlos, ya que muchas veces la coyuntura tradicional es demasiado fuerte. Este desfase formaría parte de los motivos de la quiebra entre la teoría y la práctica, obstaculizando la innovación y retrasando todo el sistema, siendo el principal damnificado el alumno.

Dentro del máster se han visto propuestas de innovación aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticamente todas las asignaturas, como puede ser el uso de TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación) o la aplicación de metodologías constructivistas punteras, como es el *Problem Based Learning* (aprendizaje por problemas).

Sin embargo, también hemos cursado una asignatura enfocada directamente a la investigación: Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia. Mi experiencia personal en esta asignatura fue la de enfrentar directamente ese encasillamiento de la enseñanza, a través de un proyecto de investigación, un estudio del caso sobre planteamientos de enseñanza, en torno a mi tutor de prácticas (sobre este proyecto profundizaré a continuación)

A modo de conclusión de esta competencia y del capítulo, como futuros profesores no queda sino comprometernos a no caer en el bucle de la comodidad de los planteamientos tradicionales desconectados de una realidad. La asimilación de esta serie de competencias (de manera más o menos consciente) es, sin lugar a dudas, un buen cimiento sobre el que comprometerse a, como profesores, seguir aprendiendo, innovando, y mejorando las capacidades adquiridas a lo largo de este año.

3. Estudio sobre proyectos propios

3.1. Justificación de la selección de proyectos y propuesta comparativa

A lo largo de mi experiencia en este máster he realizado múltiples proyectos, tanto de carácter individual como colectivo. Todos estos trabajos, desde sus distintas dimensiones de actuación han colaborado a perfilar las competencias docentes comentadas en el capítulo anterior, caracterizándose la mayoría de éstos como de una actividad intensa, en la que la autonomía y el continuo bagaje generado en las distintas asignaturas fueron determinantes.

Sin lugar a dudas, los períodos más intensos, significativos y gratificantes de este máster son las prácticas. Más allá de las primeras incertidumbres que se pueden generar, ese inicio tutorizado en la práctica de la enseñanza es el lugar donde la teoría cobra sentido en base a la experiencia directa, más allá del contexto del centro, el curso o la asignatura. Haciendo referencia a una cita habitual en las clases profesor Rafael de Miguel (Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para Ciencias Sociales), “*dejar de ver con ojos de licenciados en Historia, Geografía, Filosofía e Historia del Arte, para ver con ojos de profesores de Ciencias Sociales*”.

Dado que considero el *Prácticum II y III*, como las experiencias más enriquecedoras de éste máster, donde se materializa todo lo aprendido en él, he optado por realizar el análisis de dos proyectos relacionados: la unidad didáctica que desarrollé y el estudio del caso sobre planteamientos de enseñanza. Con el análisis de estos dos trabajos pretendo analizar el panorama del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, reflexionando especialmente sobre cómo se adaptan los conocimientos teóricos a la realidad educativa.

A continuación, ofrezco una descripción de los proyectos seleccionados:

***se incluyen ambos proyectos para su consulta en el apartado de Anexos.*

-Unidad Didáctica: Las actividades terciarias y su transformación. Ciencias Sociales: Geografía, 3º de ESO: grupos A y D.

Proyecto perteneciente a la asignatura conocida como Diseño de Actividades para Ciencias Sociales e impartida en el IES Pedro Cerrada de la localidad de Utebo (Zaragoza) durante el periodo de prácticas.

Encuadrada dentro de la programación del tutor, basada en el libro de texto (Geografía 3º de ESO, editorial Oxford) como elemento organizador de todos los aspectos de la enseñanza. La construcción de esta unidad didáctica rompe con esto, enfocándola a provocar en los alumnos el cambio conceptual (uso de conocimientos y capacidades de forma significativa) de manera que conocieran la interrelación de elementos y multicausalidad en la construcción social del paisaje.

Dado que la unidad didáctica iba a ser desarrollada en dos grupos muy distintos en cuanto a la respuesta al aprendizaje, opté por elegir metodologías mixtas, centradas principalmente en el cognitivismo pero con clara influencia del constructivismo y el conductismo. Esta elección abierta se hizo para respetar una de las bases que considero más importantes del diseño curricular: la de construir un proceso orgánico y representativo de la realidad del en el aula, para maximizar la experiencia.

-Método del caso: planteamientos curriculares y formativos aplicados por el tutor de prácticas (*Prácticum III*).

Este proyecto de investigación se realizó, dentro de la asignatura de Evaluación, Innovación docente e Investigación educativa en Geografía e Historia y fue evaluada dentro del *Prácticum III*. Se trata de un estudio sobre los métodos de enseñanza aplicados por mi tutor del centro, Ricardo Cervera Cervera, en los grupos de 3º de ESO A y D (mismos grupos sobre los que desarrollé la unidad didáctica)

El objetivo de este estudio era analizar cuál era la concepción que mi tutor tenía de lo que supone enseñar. No obstante el concepto personal de lo que es y supone enseñar suele interferir con la forma de actuar como profesores. Las herramientas utilizadas en este estudio están destinadas a acercar estas dos perspectivas que pueden coincidir o no. Estas herramientas fueron cuestionarios de preguntas focos para orientar el estudio, la observación participativa, la entrevista abierta en profundidad y el test ATI (*Aproches to Teacher Inventory*, Prosser y Trigwell, 1999). Al igual que he expuesto anteriormente con algunas metodologías cognitivistas se corre el riesgo de transmitir conductas en lugar de estructuras mentales de manera involuntaria, puede suceder lo mismo: tener una concepción de la enseñanza como el camino para formar ciudadanos críticos en el futuro pero sin embargo concebir la labor docente diaria como un ejercicio de exposición, memorización y repetición, siendo imposible superar el modelo tradicional.

Propuesta:

Los resultados de este estudio, encuadrados dentro de la hipótesis sobre la incapacidad de superar el modelo anterior pueden ser extrapolables a gran parte de la realidad docente que yo he conocido, por lo que van a ser objeto de comparación y reflexión para el objetivo de este capítulo: cómo y en qué grado se adaptan los contenidos teóricos a la realidad educativa desde mi experiencia vivida.

Este es lugar también para recordar que aquí se va a llevar a cabo un análisis crítico y comparado en base a un periodo de tiempo y realidad concreta, por lo que es posible que las generalizaciones encontradas respondan a una casuística determinada. Este capítulo no viene a mostrar las claves de la quiebra teórico-práctica, ni a desarrollarla en profundidad, sino a estudiar cómo se materializa el campo teórico de la docencia en un mismo grupo objetivo-la asignatura de geografía de 3º de ESO- desde la doble perspectiva del tutor-profesor de instituto y de la del alumno-profesor de prácticas.

3.2. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados.

3.2.1 La Unidad Didáctica

Entre los días 25 de marzo y 25 de abril de 2014 desarollé la unidad didáctica *Tema 8: La actividad terciaria y sus transformaciones* a los grupos de 3º A y D en la asignaturas de Ciencias Sociales: Geografía. Es importante matizar que la elección de esta unidad didáctica fue condicionada por mi tutor, siendo la continuación natural del bloque de contenidos sobre los sectores económicos. El principal material que se nos facilitó para el desarrollo de la unidad didáctica es el de la unidad de libro de texto de Oxford, pues el profesor articula a partir de éste los contenidos de la asignatura, reservándose la potestad para incluir sus propias actividades o realizar dinámicas en las que no sea necesaria.

Una vez pactados estos temas empecé con el diseño de la Unidad Didáctica, al igual que en el caso de la programación didáctica, con la cuestión: ¿qué es lo que considero valioso para los estudiantes? Al provenir de la carrera de historia, no contaba con el respaldo de ser un especialista en la disciplina por lo que ciertas dudas me embargaban, especialmente a la hora de priorizar tiempo y conceptos. Pero el mayor miedo que tenía era que el libro centrara el proceso de enseñanza-aprendizaje, desaprovechando la oportunidad brindada.

Más allá del nivel de complejidad en torno a los conceptos propios de la unidad (sector terciario: mercado, transportes, turismo, comunicaciones, etc...) quería que la experiencia fuera verdaderamente significativa y que la implicación del alumno fuera alta, de modo que desarrollaran capacidades útiles aplicadas a la realidad. En definitiva, enriquecer su forma de interpretar y medir el espacio.

En otras palabras, el problema que articularía esta unidad didáctica sería darle al tema del sector terciario el carácter problemático de las Ciencias Sociales. Para conseguirlo recurri a distintas obras sobre didáctica de las ciencias sociales, especialmente a

Isidoro González, en su obra “El Conocimiento Geográfico e Histórico Educativo: La Construcción de un Saber Científico”. Esta obra, entre otras, me llevó a generar un cuerpo teórico con el que articular las bases metodológicas y de diseño de actividades con el que configurar la Unidad en base al propósito marcado. La Unidad Didáctica prefijada (por la coyuntura, el libro y el contexto) en un área de conocimiento científico de las ciencias sociales.

Pero ¿cómo lograrlo? Partiendo de la concepción curricular de “la búsqueda de las bases de orden antropológico, sociológico, psicológico y gnoseológico para un conocimiento” (Taba, en I. Gonzalez,2002) derivado específicamente al ámbito de desarrollo de la unidad didáctica. Desarrollando la unidad desde esta concepción el alumno consigue usar sus capacidades de razonamiento como herramienta para enfrentarse a problemas abiertos en un ámbito de desarrollo orquestado de manera científica, promoviendo su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo que recurrir a conocimientos que ha de representar. En otras palabras aplicando metodologías de “aprender haciendo” (constructivismo).

Para generar el pretendido conflicto cognitivo, la implicación del alumno es un factor clave. Aludiendo a Vigotsky (dentro de la obra de Isidoro González) este proceso se desarrolla al relacionar los conocimientos previos con la nueva información-una doble perspectiva entre el mundo social y el personal. Pero cuando se trata del conocimiento social depende de él, sí, pero, también de todo el entramado del medio que rodea al alumno. Por ello en el constructivismo aplicado a las Ciencias Sociales, el profesor tiene que edificar el proceso de aprendizaje contando simultáneamente con el sujeto y con el medio.

El siguiente paso es la adaptación de los contenidos a la metodología elegida, es decir, conseguir que, en base a los conocimientos los alumnos apliquen el pretendido “pensar geográfico” que relate el sujeto y medio. Yo lo conseguí planteando una serie de escalas de concreción del conocimiento espacial, inspiradas en los modelos de Piaget (Comes y Trepac, 2006) conocidas como propiedades topológicas. Esta clasificación fue usada como un mapa mental aplicado a la hora de programar, no es un contenido explícito para los alumnos, sino para organizar el contexto a trabajar:

- proximidad (cercanía, lejanía...)
- separación y continuidad (límite, frontera...)
- ordenación (sucesión lineal...)
- Cierre (abierto/cerrado, exterior/interior...)

Este esquema de trabajo, sirve para ordenar (implícitamente), en las distintas actividades, las rutinas de pensamiento del alumno. En este proceso la ejemplificación juega un papel fundamental. Poder saltar de la extrapolación a la interpolación permite asociar el pensamiento abstracto con ejemplos de su contexto y que por tanto el alumno domina, encontrando utilidad directa a la experiencia y en mayor instancia a la geografía.

La contextualización de las actividades marca, de la misma manera el objetivo y la experiencia de la misma. Cómes y Trepot (2006) aportan que los objetivos educativos en torno al espacio se deben dirigir a resolver problemas espaciales en función de distintas esferas espaciales o contextos. Es una forma de organización de objetivos no sólo en cuestión de contextos, sino también de las habilidades específicas que se quieren mejorar. Atendiendo a su división he programado actividades para tres contextos: *contextos espaciales ligados a los desplazamientos físicos*-interpretación de mapas, trazado de itinerarios, etc. (ejemplos: estudio comparativo de los modelos de carreteras de España y USA, o el proyecto personal “Diseña tu propio viaje de fin curso”, para el turismo)- contextos espaciales vinculados a redes espaciales de las que formamos parte –concepción de la influencia del medio propio cercano y el lejano, etc. (ejemplos: indagación sobre Las áreas de comercio internacional y los intercambio entre países o el estudio de viabilidad para que el AVE cruce los Pirineos)- y contextos basados en el procesamiento de la información- conocimiento de la sociedad de la información (recursos TIC como *Google maps*). Todos los ejemplos citados corresponden a actividades de la unidad didáctica realizadas con éxito en el aula (ver: anexos).

Una vez realizados estas consideraciones y la unidad didáctica diseñada, llegó el momento de ponerla en marcha en dos aulas completamente distintas entre sí. Si bien 3º A era una clase predispuesta al trabajo, aunque con cierta falta de participación, 3º D era un grupo más pequeño pero en el que los alumnos mostraban unas carencias preocupantes de aprendizaje. Como se puede observar, la unidad didáctica está orientada por modelos cognitivistas y constructivistas sobre los que una buena predisposición hacia la actividad puede suplir la falta de conocimientos; el problema es que en 3º D no se acercaban ni si quieras a unos mínimos en su capacidad de interpretación y creación propia. Esta nueva coyuntura me obligó a cambiar la metodología hacia una de corte conductista, con contenidos y problemas simplificados, pero que profundizara en desarrollar otras capacidades como la abstracción, el análisis de problemas o el trabajo en equipo, siendo las principales estrategias para esto la continua interacción y la empatía.

Los resultados de estos procesos de enseñanza-aprendizaje y su justificación, los reservo para la puesta en común con el segundo de los proyectos, con el fin de comparar el proceso realizado con el modelo tradicional aplicado de manera rutinaria la coyuntura de esos grupos (según lo destilado del análisis sobre los planteamientos de enseñanza de mi tutor en el segundo de los trabajos).

3.2.2. El método del caso: planteamientos curriculares y formativos aplicados por el tutor de prácticas

El estudio en forma de método del caso responde a los planteamientos curriculares y formativos que aplica mi tutor en el centro durante los períodos de prácticas en el IES Pedro Cerrada de Utebo, para la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía de Tercero de ESO en los grupos A y D.

Antes de iniciarnos en la reflexión sobre las motivaciones que llevaron a plantear este estudio, realizaré una breve exposición del despliegue de metodologías que se aplicaron. En primer lugar, se facilitó al profesor un cuestionario inicial como introducción al estudio de caso; a continuación, entregamos el cuestionario ATI a nuestro tutor para ir obteniendo una visión más profunda y detallada sobre sus planteamientos de enseñanza y concepciones epistemológicas, en la que además se cruzan dichas informaciones. Tras trabajar la información obtenida por estas herramientas de carácter más objetivo, preparé una entrevista semiestructurada y en profundidad con la que terminaremos enfocar, identificar, completar y contrastar los datos recogidos para la investigación. De la misma forma la observación directa durante todo el periodo de prácticas, fue una herramienta activa a lo largo de todo el proceso, como medio directo de indagación y contraste con el fin de identificar aquello que el profesor considere importante para que los estudiantes alcancen los objetivos académicos propuestos para su materia. (*La transcripción de los procesos de recogida de información así como los resultados del mismo pueden ser consultados en el apartado de anexos*).

Tras esta introducción queda claro el modelo de actividad que se desarrolló, pero ¿por qué es necesario realizar este tipo de investigaciones? Como Pratt (2002) sostiene, desde la producción universitaria sobre didáctica, el modelo constructivista está suficientemente probado y respaldado como el más beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación, dentro del mundo de la educación, está totalmente generalizada. Sin embargo, y atendiendo a los resultados de aprendizaje producidos por los centros, el modelo constructivista se resiste a asentarse en el día a día de las aulas.

Llegados a éste punto puedo adelantar que el resultado de esta investigación casa perfectamente con esta afirmación categórica. Aunque mi tutor expone (en condicional, lo que indica cierta conciencia entre la incongruencia entre lo que piensa y lo que finalmente hace en el aula) como el propósito primordial de su enseñanza el que los alumnos sean capaces de interpretar e intervenir en las construcciones del paisaje de manera crítica, este objetivo no llega a cumplirse. Sus clases se articulan en torno al libro y a la transmisión de información.

Según los postulados emanados por los autores de referencia y mi experiencia en este estudio del caso, existe una fuerte contradicción entre lo que se cree (importancia de la reflexión y la actividad como vía de construcción de conocimiento) y lo que se hace (modelo de docencia tradicional) ya que lo lógico sería que el modelo mejor fuera el dominante, no la prevalencia de un modelo constructivista en las ideas y un modelo tradicional, de corte conductista, muy asequible en la praxis.

Biggs y Tang (1999) formularon una teoría sobre los distintos niveles de pensamiento de la enseñanza, que arroja algo de luz ante la disyuntiva presentada. Todo profesor tiene una concepción propia más o menos implícita de lo que supone la enseñanza. Esta concepción afecta directamente al proceso de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo, dándose tres posibles estadios de sobre el pensamiento en relación a la práctica, que señala dónde se sitúa el foco de la enseñanza. En el primer nivel se enfocaría en lo que el estudiante es (buen, mal estudiante...) dejando su capacidad como responsable del aprendizaje ante la transmisión homogénea de conocimientos. El segundo nivel o foco sería lo que el profesor hace para que el alumno aprenda; convierte la enseñanza en un producto para ser consumido por los alumnos, bajo responsabilidad del profesor, que pondrá sus esfuerzos en mejorarlo. Sin embargo el alumno queda relegado a un segundo plano. El tercer foco sería lo que el estudiante hace. Llegar a este foco ideal es el resultado de superar reflexivamente los otros dos estadios: el propósito de la enseñanza es apoyar el aprendizaje.

Muchos docentes, no podrían o querrían superar estos estadios, debido a causas de distinto tipo, como es el peso de los prejuicios sobre la enseñanza (currículum oculto) o la coyuntura propia de la enseñanza. Esto explicaría el arraigo de la práctica conductista, pero ¿Por qué, entonces, esa referencia o anhelo por los modelos de pensamiento crítico? Desde la perspectiva de la interpretación de los resultados de mi estudio (ver: Anexos), el pensamiento academicista influye en esta doble moral: las estructuras de raciocinio del profesor siguen siendo las del especialista o investigador universitario. Cree en lo que manifiesta, pero se ve incapaz de aplicarlo (como intentaré explicar en la puesta en común de los proyectos). Así, muchos profesores se quedan anclados en un planteamiento de enseñanza (Prosser y Trigwell, 1999) basado únicamente en transmitir información a los estudiantes. Se da gran importancia a los hechos, y a las capacidades, pero no a la actividad en sí. El ejercicio cognitivo de los alumnos suele ser de perfil bajo: el conocimiento previo de los estudiantes no se considera importante y se asume que los estudiantes no necesitan ser particularmente activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3. Puesta en común

Con la reflexión crítica sobre estos dos proyectos he querido dibujar un panorama de la realidad docente que viví durante mi periodo de prácticas, siendo ésta la mayor experiencia de este tipo que he tenido.

Si hay algo en común desde las dos perspectivas mostradas (la mía como profesor de prácticas y la del profesor tutor) es la ya nombrada persistencia de modelos educativos tradicionales basados en el libro de texto y la memorización, siendo algunas de las

dinámicas de mi unidad didáctica las primeras experiencias de corte constructivista que los vivían. Más allá del background necesario, la incertidumbre de una nueva dinámica y de abandonar (parcialmente) el sistema de recompensa por objetivos (calificaciones), hacía que los alumnos les costaran comprender la significatividad de las nuevas dinámicas.

Aunque la implicación de los alumnos de 3º A fue alta en las actividades, la costumbre al modelo propio del tutor hizo que tardaran en reconocer la utilidad de la experiencia, y estoy seguro que ciertos alumnos se quedaron con el elemento anecdótico. Trabajar sobre sus capacidades y conocimientos previos fue promovido con cierto éxito a través de la empatía, recalando continuamente que las soluciones a los problemas en ciertas sociales son abiertas, por lo que sus respuestas son válidas siempre que estén razonadas.

3º D, el otro de los grupos objeto de estudio, y con un claro retraso en el aprendizaje, tuvo que ser gestionado de manera distinta. Dado que las sesiones de desarrollo de la unidad didáctica son limitadas, poner en marcha el modelo de aprendizaje constructivista era prácticamente imposible. Aunque no se desecharon todas las actividades, se puso en marcha un modelo simplificado, de cariz conductista, en el que los conocimientos estaban más explícitos en favor de trabajar otras capacidades en torno a su desarrollo personal, como la expresión oral y escrita (en la clase había varios alumnos de origen inmigrante) e incluso la comunicación y la conducta entre ellos y el profesor (Cuartero, 2014). Esta adaptación de las actividades y el nivel de dificultad, y la progresión más lenta y segura en los conocimientos también responde a una estrategia (Vaello, 2007) para mejorar el bajo autoestima que estos alumnos manifestaban. El perfil de la unidad cambió hacia uno de corte conductista, pero no tradicional, con la interacción, el debate y el trabajo en equipo como medios generadores de aprendizaje

Esta adaptación que hice en la unidad me hizo comprender mejor el reto diario de mi tutor: gestionar (para esta asignatura) cuatro grupos, numerosos, y con un ritmo de aprendizaje totalmente distinto. Es una situación coyuntural que lleva a tener que optar por homogeneizar criterios curriculares en base a un calendario estipulado, en la que el proceso de enseñanza aprendizaje se vea perjudicado- en este punto la perspectiva educativa que mejor economiza estos problemas es el modelo de transmisión de información antes descrito, más aún si es del libro de texto (sobre el que luego reflexionaremos). En este punto la culpa es compartida: el peso del aparato educativo es un gran condicionador de la homogeneización de aprendizajes (sistemas de promoción de curso, estipulación de objetivos, etc.) al igual que la coyuntura del centro: número de alumnos por clases, recortes y presupuestos bajos, mal aprovechamiento de políticas de ayuda...

También quiero dejar clara una idea errónea que se puede extraer cuando se comparan los modelos constructivista y conductista: más allá de las características propias de cada corriente (relacionadas con su eficacia a la hora de generar aprendizaje profundo y el aprovechamiento de la experiencia), están no son buenas o malas para el alumno, es en su aplicación cuando surgen los problemas de aprendizaje.

Ahora, entraremos a valorar las causas del modelo tradicional de esa permanencia del modelo tradicional. Si por algo se caracteriza es por colocar al libro en el centro del currículo, rigiendo todo proceso educativo (Loewen, 1996). Esta práctica común se erige como uno de los principales obstáculos a la innovación, ya que el libro lo absorbe todo, copa la experiencia y ofrece una perspectiva única al alumno de una forma prácticamente narrativa. Con el libro rigiendo las unidades didácticas, la disciplina de las Ciencias Sociales queda desdibujada en las asignaturas y al eliminar el problema, se pierde el interés del alumno y el resultado es un aprendizaje de perfil superficial.

Durante mi etapa de prácticas. La unidad didáctica del libro de texto fue el primer material que recibí, dejándome claro el profesor que el aprendizaje se articulaba a partir de ésta. Aunque descarté usar el libro como eje de mi unidad en ningún momento lo descarté definitivamente, y fue usado como material de apoyo, especialmente en el grupo D. Además respeté el orden de la disposición de contenidos en mi unidad, como parte de la transición del aprendizaje de los alumnos. Asumo este rol del libro como mucho más natural y beneficioso para el alumno.

Finalmente, volvemos al docente como parte implicada en esa incapacidad para superar el modelo tradicional en la práctica. Existiría de tal manera un acomodamiento inconsciente en esto modelo. Esto vendría provocado por lo que se conoce en la disciplina como currículum oculto. El currículum oculto estaría compuesto por los prejuicios, ideas y valores que todos las personas tenemos, pero que se manifestaría de manera velada en la enseñanza. Parte de este currículum oculto lo dominaría lo que Ignacio Polo (2006) denomina como teorías implícitas de aprendizaje.

El modelo de teorías situaría a una gran mayoría de profesores en el modelo de teoría directa (en el estudio del caso así se cumplía). En esta, en mi opinión por la fuerte influencia del sistema educativo (que ya he comentado) los resultados del aprendizaje tienen que ser tangibles, identificables y clasificables, de manera que se hacen uno con los logros académicos (notas de evaluación sumativa). El aprendizaje de esta manera queda alienado pues no se complementa con saberes anteriores promoviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente en su dimensión cuantitativa para añadir nuevos logros a la programación.

Ante todo lo expuesto ¿es posible extender de manera generalizada metodologías de enseñanza constructivistas y superar el modelo tradicional? Si, aunque la adaptación de las obsoletas metodologías conductistas al currículo sea la más fácil, es posible el cambio gradual ¿Qué premisa se podría adoptar desde el diseño curricular para facilitar una adaptación gradual pero generalizada al constructivismo? Dotar de una presencia más fuerte al modelo de competencias y capacidades que el alumno va desarrollar a lo largo de su experiencia educativa, en detrimento de los contenidos ¿De quién depende este cambio? Nuevamente la ecuación se establece en torno a los esfuerzos del profesor y su nivel de concienciación y compromiso sobre la importancia de ofrecer un aprendizaje de calidad, profundo y significativo que dote a los alumno de

unas capacidades hábiles para la interpretación de la realidad y la participación efectiva a la hora de construir la sociedad futura.

4. Conclusiones y propuestas de futuro.

4.1 Conclusiones del máster

Si acababa el capítulo anterior hablando sobre el currículum oculto y los prejuicios del profesor en torno al diseño curricular, me gustaría girar 180 grados esta perspectiva y hacer un pequeño examen de conciencia sobre los prejuicios de los alumnos en torno al aprendizaje en este máster.

No es ningún secreto hablar en este apartado de que una gran parte del alumnado de este máster lo afronta con una actitud cuando menos cuestionable. Existe cierta corriente de pensamiento más o menos generalizada que afirma que el máster de educación (subrayo lo de educación) es un mero trámite o un formalismo para ejercer como profesor, equivalente al antiguo CAP en todas sus dimensiones, pero más caro, largo y problemático por la cantidad de horas y esfuerzo que hay que dedicarle. Esta postura parece que automáticamente otorga el derecho de ser extremadamente crítico con todos los procesos de enseñanza desarrollados por el máster, bajo el argumento tópico “nos hablan de innovación pero ellos son los primeros en dar clases tradicionales”. No así este grado de esfuerzo, exigencia y de calidad sirve para ser críticos con el trabajo del alumno.

No quiero ser malinterpretado, ni digo que no existan fallos (de los que más delante hablaré) en el máster y que no hay que ser crítico con ellos sino que hay que buscar el valor a las actividades dentro de sus contexto –la prueba factible de esto es la reflexión sobre el modelo de competencias realizado en este TFM.

Entonces, ¿dónde nace este prejuicio y por qué, me atrevo a decir, la mayoría de alumnos de este máster caemos en él?. Apuesto por dos factores. El primero estaría relacionado por el condicionamiento de lo que en la década pasada era el CAP: la misma habilitación profesionalizante mucho más fácil de conseguir, ejerciendo el efecto antes comentado. Y el segundo factor es la falta recepción e incluso abstracción a la hora de conocer el mundo de la enseñanza, debido a la observación de esta práctica durante la larga trayectoria como alumno da una falsa sensación de conocimiento de la profesión. De acuerdo que el ser humano está programado biológicamente para aprender, pero si lo pensamos, cuando llegamos al máster de educación (normalmente tras la universidad) hemos visto ejercer la profesión de maestro durante toda nuestra vida. Este hecho da una falsa imagen de conocimiento de la enseñanza, más aun proviniendo del mundo de las letras. En otras palabras “ser aficionado y ver mucho fútbol por televisión no nos hace futbolistas, como haber pasado gran parte de nuestra vida en aulas, viendo dar clase, no nos hace profesores”. En términos didácticos, el aprender haciendo es mucho más profundo y significativo que el aprender observando.

Una de las primeras ocasiones que me planteé esta idea de buscar el sentido a esas teorías tan abstractas o cuadros sobre procesos cognitivos o legislación educativa, que de una forma precipitada habíamos empezado a asimilar fue durante el *Prácticum I*.

Durante una conversación informal con una profesora interina en el departamento de Ciencias Sociales me dijo que le parecía una gran suerte poder contar con un periodo de prácticas que nos prepara tanto en la parte más burocrática (el *Prácticum I* está orientado a conocer la organización del centro) como en la de la propia enseñanza, “antes simplemente te lanzaban a los leones el primer día que empezabas a trabajar”.

Una vez libre de prejuicios puedo afirmar que la profesora no se equivocaba, que buscando el valor a lo aprendido y aprovechando las experiencias, he vivido en este máster momentos verdaderamente gratificantes.

No quiero acabar esta conclusión sin al menos nombrar algunos de los fallos criticables del máster que me den pie a construir una propuesta de futuro. La mayoría de los fallos que percibo como más elementales son especialmente organizativos, proyectándose en algunas ocasiones una imagen de falta de criterio o poca seriedad, un ejemplo de esto sería la contratación de las profesoras de diseño curricular y fundamentos de diseño instruccional con prácticamente un mes de retraso respecto al inicio del curso. Otra crítica podría orientarse a cierta descoordinación entre materias, solapándose contenidos.

Uno de los temas que desde mi punto de vista, podría mejorarse respecto a la docencia sería precisamente hacer más explícito lo comentado anteriormente. Para que la docencia cobre sentido desde un primer momento quizá debería estar más contextualizada, desterrando otra de las populares opiniones sobre la inutilidad de la abultada carga de horas lectivas (ya que el máster es presencial). Esta labor podría realizarse potenciando un modelo en el que se expongan más el cultivo de capacidades que conforman las competencias del máster.

4.2 Propuestas de futuro

Mi propuesta de futuro se basaría en la crítica acerca de la necesidad de una contextualización de los contenidos más cercana a la pragmática. Con esto pretendo conseguir que las competencias a desarrollar queden mejor retratadas a lo largo del máster.

Esta propuesta vendría apoyada por metodologías propias de las destrezas de pensamiento, a imagen de los postulados de David Perkins y el Project Zero (sobre el rediseño del currículo). Mi idea, aunque es bastante radical, llevaría a interpretar la realidad docente y sus problemas directamente, trabajando de con una mayor intensidad e implicación las destrezas cognitivas necesarias para ser profesor. Trabajando potenciando estas destrezas se desarrollará un “pensar como docente” basado en la investigación-acción (procesamiento activo), no en el conocimiento de un amplio dominio de tareas que conformarían la profesión de docente.

El planteamiento de este modelo supondría un aprovechamiento distinto de las sesiones presenciales, reduciendo las sesiones teóricas expositivas al mínimo posible, como podrían ser sesiones de presentación de materiales y actividades o de resolución de dudas. Esto vendría a dar un nuevo sentido a la asistencia a clase más producente y activo. Ya que el número de horas de clase se considera elevado en base al ejercicio cognitivo que se realiza en según qué asignaturas, el trabajo en el aula volvería al centro del aprendizaje con la realización en ésta de los proyectos. Además el profesor podría llevar a cabo un feedback más continuo sobre el alumno, de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje quedaría muy reforzado.

5. Referencias bibliográficas

- Biggs, J. Tang, C. (1999). "Las distintas concepciones de la enseñanza". En Biggs, J. B. & Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Pp. 16-20.
- Comes, E. y Trepot, C. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao-ICE. 5º Edición. Pp. 131, pp. 134.
- Cuartero, N. (2014). *Técnicas para potenciar la comunicación y participación de los alumnos en el aula*. Zaragoza
- Ferreyra, H.A. (1996). El currículum como desafío institucional: aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículum. Buenos Aires: Ediciones Noverdades Educativas.
- Gonzalez, I. (2002). *El Conocimiento Geográfico e Histórico Educativo: La Construcción de un Saber Científico*. Universidad de Valladolid (2002).
- Loewen, J. (1996) "La visión tradicional de los libros de texto" en Loewen, J. W. (1996). *Something Has Gone Very Wrong*. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone. Pp. 1-5.
- Morales Vallejo, P. (2009). "El profesor educador". En Morales Vallejo, *Ser profesor, una mirada al alumno*, pp. 91 – 150. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Polo, I (2006) "propuesta de tres grandes teorías implícitas". En Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. I. Pozo, N. Scheuer,M. P. Pérez, M. De La Cruz, E. Martín & M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó. Págs. 120-126
- Pratt D. (2002)."Cinco perspectivas de enseñanza, cinco modelos posibles de buena enseñanza". En Prat, D. (2002), Good Teaching: One size fits all? In J. Ross-Gordon (Ed.), An Up-date on Teaching Theory. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Prosser M. y Trigwell K. (1999). "Cinco planteamientos diferentes de enseñanza". En Prosser, M., & Trigwell, K. (1999), Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- VAEULLO, J. (2007). *Dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

6. Anexos

-Anexo 1:

Unidad Didáctica: las actividades terciarias y su transformación.....pg 27

-Anexo 2:

Método del caso: planteamientos curriculares y formativos aplicados por el tutor de prácticas.....pg 68

Diseño Organización y actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

3º de ESO

Unidad Didáctica:

Las actividades terciarias y su transformación

Ciencias Sociales: Geografía e Historia

Javier Bonis Aínsa

-Universidad de Zaragoza-

ÍNDICE

1. Contexto general del centro.	Pg.3
2. Ubicación en inserción de la unidad didáctica.	Pg 4
3. Contribución de la unidad didáctica a la adquisición de competencias básicas.	Pg 5
4. Objetivos.	Pg 6
5. Contenidos.	Pg 11
6. Orientaciones didácticas y metodológicas.	Pg 13
7. Desarrollo de la Unidad didáctica. Actividades y tareas propuestas.	Pg 15
8. Evaluación.	Pg 25
9. Recursos y materiales didácticos.	Pg 26
10 .Atención a la diversidad.	Pg 27
11. Anexos.	Pg 28

1. Contexto general del centro

El centro asignado, dentro del programa del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de Geografía e Historia (2013/2014) impartido por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza es I.E.S. Pedro Cerrada. La unidad didáctica se ha desarrollado dentro del periodo asignado para los Prácticum II y III, entre el martes 18 y el viernes 30 de noviembre.

El Instituto de Educación Secundaria Pedro Cerrada está ubicado en el municipio de Utebo. Esta localidad está situada a unos 13 Km. de Zaragoza y tiene aproximadamente unos 17.500 habitantes. Utebo forma parte del corredor industrial y comercial que se extiende desde Zaragoza a lo largo del valle del Ebro, por lo que, el desarrollo industrial, la inmigración y la expansión urbanística de la propia ciudad de Zaragoza, la han convertido en una especie de ciudad-dormitorio del conjunto del complejo.

Como centro público responde a la demanda de los alumnos de Educación Secundaria procedentes de Utebo y de las localidades de Garrapinillos y Monzalbarba. Mientras que en bachillerato y ciclos formativos (electrónica, administrativo y automoción) la oferta educativa se amplía a Zaragoza capital y a otros municipios y localidades como Malpica o Casetas. Para el curso 2013/2014 el centro cuenta con 742 alumnos y 79 profesores. El alumnado está conformado por grupos con realidades muy diferentes por lo que el centro tiene itinerarios educativos muy definidos con el fin de ofrecer una educación de calidad, evitar el fracaso escolar, atender a la diversidad y orientar laboralmente a aquellos que lo necesiten. Esta es su principal seña de identidad.

2. Ubicación en inserción de la unidad didáctica.

Curso: 3º (grupos A y C).

Asignatura: Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Unidad Didáctica: Tema 8. Las actividades terciarias y su transformación.

Número de sesiones previstas: 7.

Temporalización: del 25 de Marzo al 25 de Abril de 2014.

La unidad didáctica a desarrollar se titula “*Tema 8. Las actividades terciarias y su transformación*” está ubicada dentro de la asignatura Ciencias Sociales: Geografía e Historia, siendo de carácter obligatorio para los alumnos de tercero de ESO. La unidad didáctica está ubicada dentro de la segunda evaluación: “*Urbanismo y actividades económicas, Temas 4 al 9*”¹.

Existen tres niveles de concreción para ubicar esta unidad didáctica. El primer nivel de concreción (Sistema Educativo) corresponde al marco legislativo, a destacar el Boletín Oficial de Aragón del 9 de Mayo de 2007, que establece el currículo de Educación secundaria Obligatoria para nuestra comunidad (concretamente el Anexo II: Materias de Educación secundaria).

El segundo nivel de concreción (Centro) viene marcado por el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Etapa, que marca las señas de identidad del centro (perspectivas, propósitos, objetivos...) y cómo ésta ha de ser especificada dentro de las programaciones. El tercer nivel de concreción (Departamento, profesor) es la programación. Indica las pautas de cómo se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la asignatura. A grandes rasgos, la programación se configura a partir de objetivos, metodología, contenidos, evaluación y materiales disponibles que dan forma a la asignatura. La unidad didáctica tiene que estar perfectamente encuadrada en la programación de la asignatura “Ciencias sociales: Geografía e Historia”.

En definitiva, la unidad didáctica, para ser válida a de estar en coherencia con estos tres niveles.

Además, para el desarrollo de esta asignatura a lo largo del presente curso el centro ha elegido el libro de texto² de la editorial Oxford. Cabe destacar que la secuenciación de contenidos de esta asignatura realizada por mi tutor del centro se lleva a cabo a partir de dicho libro de texto. Por contenidos, la unidad didáctica se encuentra en el libro dentro del bloque destinado a la actividad económica y sus sectores.

Ya en el aula, la unidad irá destinada a alumnos de, normalmente, entre 14 y 15 años (3º de ESO). En la elección de grupos, hemos decidido que imparta la unidad a los grupos A (27 alumnos) y D (19 alumnos), mientras que mi compañero de prácticas recibirá el B y el C. En mi caso, ambos grupos son muy distintos, con un desarrollo, interés, asimilación del aprendizaje e incluso conocimientos previos muy distintos: el grupo A tiene una buena actitud frente al estudios, con poco porcentaje de suspensos; mientras que el grupo D está conformado por alumnos que en teoría rinden mejor en grupos pequeños. La realidad es que el grupo se ha convertido en un “cajón de sastre” en el que han acabado alumnos con diversas problemáticas difícil de explicar brevemente en este

¹ En base a la programación del departamento de ciencias sociales curso 2013/2014, IES Pedro Cerrada.

² 3er curso: VV.AA. Geografía (Proyecto Ánfora), ed. Oxford, Madrid, 2007.

apartado (repetidores, problemas de idioma, desmotivación, mala actitud...). Debido a tales circunstancias contemplo adaptar tanto contenidos como metodologías didácticas. Por último, en ninguno de los dos grupos figuran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

3. Contribución de la unidad didáctica a la adquisición de competencias básicas

En el siguiente capítulo se vienen a exponer las competencias relacionadas, dentro de las ciencias sociales, con la unidad didáctica. A grandes rasgos, dichas competencias vienen a indicar qué tipo de capacidades desarrollan con cada una de ellas los alumnos, dentro del marco del estudio de las ciencias sociales, para comprender la realidad del mundo en que viven, como espacio de desarrollo de una sociedad de la que han de ser parte activa en el futuro. Por esta misma razón, se realizará un breve comentario de cómo la materia contribuirá al desarrollo de dichas competencias.

Las competencias se ven reflejadas en el artículo 7 (competencias básicas) y el anexo I del Orden de 9 de Mayo de 2007 (BOA).

1. Competencia en comunicación lingüística.

El lenguaje es la herramienta básica en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta competencia está ligada a la búsqueda, tratamiento e interpretación de fuentes (del tipo que sean) con el fin de que sean capaces de construir su conocimiento. El lenguaje está presente en todo el proceso: desde la formalización de la información hasta la reflexión personal en base a interpretaciones explicativas. Como tal se promoverá tanto la expresión escrita como la oral, usando un vocabulario específico y manejando distintos tipos de discurso (descripción, argumentación, disertación...).

2. Competencia matemática.

El alumno estará habituado al uso básico de la estadística, escalas gráficas y numéricas y operaciones matemáticas simples como los porcentajes. Dentro de la disciplina de la Geografía, esta serie de herramientas le ayudarán al alumno para la interpretación de aspectos cuantitativos de la realidad.

3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Una de las competencias de mayor prioridad en la unidad. El alumno será consciente del espacio no sólo como tal, sino en relación a las actividades del hombre, como parte del medio social y su organización. Esta noción persona-medio de la que el alumno ha de ser consciente se puede desarrollar desde la organización del territorio, las interrelaciones que se producen y las consecuencias del impacto del hombre en el medio. Para estas interpretaciones el alumno se valdrá, entre otras destrezas, de nociones cartográficas, de localización y de orientación.

4. Competencia digital y en el tratamiento de la información.

La construcción de conocimientos complejos pasa por la obtención, selección, tratamiento y análisis de fuentes de información de distinta procedencia. La información ha de ser trabajada dentro de unos parámetros que aporten rigor a dicho proceso, que permitan la comparación y la crítica. Dado el actual nivel y peso del progreso

tecnológico, el alumno será capaz de trabajar tanto soportes tradicionales, como basado en las tecnologías de información y comunicación (TICs)

5. Competencia social y ciudadana.

Con gran presencia en el currículo de las ciencias sociales, pues está muy ligada a sus contenidos. Esta competencia está enfocada a las capacidades que el alumno gana en su desarrollo como ciudadano dentro de una realidad social compleja y en continuo cambio. Como parte del desempeño en esta asignatura, el alumno desarrollará una serie de valores que le ayudarán a comprender, ser crítico y parte activa de la sociedad.

6. Competencia cultural y artística.

La inclusión de esta competencia va más allá de valorar el patrimonio cultural y artístico como testigo directo del pasado, sino cómo este tiene influencia en la sociedad desde distintos ámbitos, como el económico.

7. Competencia para aprender a aprender.

A lo largo de toda su escolarización el alumno desarrolla una serie de habilidades y herramientas con las que construir su aprendizaje, con un uso extrapolable a la vida adulta. A tal efecto, estas mismas herramientas permitirán al alumno enfrentarse de una forma crítica y reflexiva a la realidad social en que se vea envuelto.

8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

En relación con la competencia anterior, el alumno será capaz de sacar de su aprendizaje conclusiones propias, y de la misma forma tomar decisiones basadas en ellos, sabiéndolas expresar de manera clara, ordenada y argumentada.

4. Objetivos

Los objetivos que en este capítulo se contemplan son los fines que los alumnos conseguirán a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos objetivos se asientan sobre los ya conseguidos a lo largo del primer ciclo de la ESO. Divididos en dos grados de concreción, se caracterizan por su profundización en la interrelación y multicausalidad de los procesos que recogen los contenidos. En consecuencia a esto los alumnos reciben un enfoque más disciplinar (metodologías, herramientas de estudio...) de las ciencias sociales, y en este caso, de la geografía.

Objetivos de etapa

Al igual que las competencias básicas que el alumno ha de desarrollar, los objetivos de etapa (2º ciclo) vienen establecidos por el currículo oficial³. Dichos objetivos incluyen las dos disciplinas troncales de las ciencias sociales: Geografía e historia, pues son estas sobre las que se articula el aprendizaje de los alumnos a lo largo de esta etapa (con carácter obligatorio). He seleccionado aquellas que resultan más acorde con esta unidad didáctica.

³ ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte,

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
5. 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.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Objetivos de la unidad didáctica

Aquí se reflejan los objetivos concretos que se desarrollarán a lo largo de la unidad didáctica “Las actividades terciarias y su transformación”. En este nivel de concreción y considerando los objetivos de etapa como generales y, en muchos casos transversales se presentan unos objetivos concretos y mensurables de cara a facilitar los criterios de evaluación y establecer, concretamente, qué van a aprender los alumnos a lo largo de esta unidad didáctica. Se adjunta un breve comentario del objetivo con el fin de fijar mejor su área de actuación.

I. Conocer, comprender y valorar las actividades que conforman el sector servicios, clasificarlas en función de distintos intereses de estudio y comprender el peso de los servicios en la sociedad actual tanto desde una perspectiva concreta como otra global.

Los alumnos podrán ofrecer una definición propia del sector servicios. A partir de las características propias de este amplio sector como puede ser, ámbitos de desempeño (funciones), titularidad (pública o privada), o la diversidad de actividades que engloba. De la misma forma, comprenderán, en base a datos cuantitativos la importancia del sector en el mundo desarrollado (tasa de ocupación, valor en el PIB...), así como la desigualdad territorial

II. Analizar y valorar los mecanismos que rigen el comercio interior y exterior. Desarrollar la estructura de una transacción. Conocer los distintos tipos de mercado y características definitorias.

Los alumnos aprenderán el funcionamiento básico de los mercados, así como sus características principales en función de sus características. A nivel de comercio interior los alumnos conocerán los distintos tipos en base al tipo de consumidor. Todo esto será ilustrado con ejemplos tanto de su ámbito más inmediato como de otro superior.

III. Usar la balanza comercial. Conocer y criticar la estructura de comercio internacional: las relaciones comerciales entre países, así como las diferencias que surgen entre ellos. Conocer distintos órganos reguladores del comercio internacional.

Los alumnos aprenderán a usar la balanza comercial como método de análisis económico de un país. Dicho objetivo será ejemplificado a través de las exportaciones e importaciones de distintos países del mundo.

IV. Conocer los distintos tipos de medios de transporte y su evolución temporal. Analizar la función de los medios de transporte en base a la actividad socioeconómica.

Los alumnos conocerán el papel de los medios de transporte en la sociedad así como la apertura paulatina de estos durante el siglo XX. De la misma forma aprenderán a discernir qué medio de transporte es el adecuado en base a distintas condiciones como distancia, precio del combustible, infraestructuras necesarias o el espacio físico.

V. Conocer en profundidad el turismo, sus características y su importancia dentro del sector terciario. Analizar y criticar las repercusiones del turismo sobre el medio.

Los alumnos serán conscientes de la paralela evolución del turismo con la del desarrollo del estado de bienestar y la sociedad de consumo. Se mostrarán múltiples ejemplos

tanto nacionales como internacionales de los distintos, hasta llegar a la clave del porqué del importante peso específico del turismo para la economía nacional.

VI. Analizar y criticar la importancia de la sociedad de información y las nuevas tecnologías en el sector servicios y el conjunto de la sociedad.

El alumno comprenderá el papel que juega la tecnología, y en concreto Internet, en la rutina diaria de la sociedad, a fin de poderlo extrapolar a contextos globales. Se hará especial referencia a la red como vía prácticamente instantánea de tráfico de información, comentando las ventajas e inconvenientes de esta realidad frente al pasado.

VII. Ejemplificar los contenidos de la unidad didáctica con ejemplos de la Comunidad Autónoma de Aragón, de España y del resto del mundo.

Se pretende que ilustrar los conceptos de la unidad didáctica tanto el contexto inmediato como las estructuras superiores y complejas, con el fin de que la abstracción no diluya el proceso de aprendizaje

VIII. Comprender, razonar y argumentar la diversidad de factores que influyen en los procesos geográficos, económicos y sociales que en esta unidad.

El alumno será consciente de la multicausalidad que impera en los procesos objeto de estudio de las ciencias sociales

RELACION: COMPETENCIAS-OBJETIVOS

Competencia en comunicación lingüística.	8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales (...)
Competencia matemática.	I. <u>Conocer, comprender y valorar las actividades que conforman el sector servicios, clasificarlas en función de distintos intereses de estudio (...)</u> III. <u>Usar la balanza comercial. Conocer y criticar la estructura de comercio internacional: las relaciones comerciales entre países(...)</u>
Competencia en el conocimiento e	1.Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos (...) 2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos (...) 3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan. 4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas (...) I. <u>Conocer, comprender y valorar las actividades que conforman el sector servicios, clasificarlas en función de distintos intereses de estudio (...)</u> II. <u>Analizar y valorar los mecanismos que rigen el</u>

interacción con el mundo físico.	<p><u>comercio interior y exterior. Desarrollar la estructura de una transacción(...)</u></p> <p>III. <u>Usar la balanza comercial. Conocer y criticar la estructura de comercio internacional: las relaciones comerciales entre países(...)</u></p> <p>IV. <u>Conocer los distintos tipos de medios de transporte y su evolución temporal (...)</u></p> <p>V. <u>Conocer en profundidad el turismo, sus características y su importancia dentro del sector terciario. (...)</u></p> <p>VI. <u>Analizar y criticar la importancia de la sociedad de información y las nuevas tecnologías en el sector servicios y el conjunto de la sociedad(...)</u></p>
Competencia digital y en el tratamiento de la información.	<p>9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas (...)</p> <p>VI. <u>Analizar y criticar la importancia de la sociedad de información y las nuevas tecnologías en el sector servicios y el conjunto de la sociedad(...)</u></p>
Competencia social y ciudadana.	<p>6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones (...)</p>
Competencia cultural y artística.	<p>7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico (...)</p> <p>VII. <u>Ejemplificar los contenidos de la unidad didáctica con ejemplos de la Comunidad Autónoma de Aragón, de España y del resto del mundo.</u></p>
Competencia para aprender a aprender.	<p>10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante</p> <p>VII. <u>Ejemplificar los contenidos de la unidad didáctica con ejemplos de la Comunidad Autónoma de Aragón, de España y del resto del mundo (...).</u></p> <p>VIII. <u>Comprender, razonar y argumentar la diversidad de factores que influyen en los procesos geográficos, económicos y sociales que en esta unidad (...).</u></p>
Competencia en autonomía e iniciativa personal	<p>9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas (...)</p> <p>VIII. <u>Comprender, razonar y argumentar la diversidad de factores que influyen en los procesos geográficos, económicos y sociales que en esta unidad (...).</u></p>

5. Contenidos

Basándonos en el Currícululo oficial (Boletín Oficial de Aragón, Orden de 9 de Mayo de 2007) existen cuatro bloques de contenidos. Destinado el primero a los contenidos comunes (presentes durante todo el curso), la unidad didáctica quedaría ubicada en el bloque 2: *Actividad económica y espacio geográfico*.

Al no existir en el bloque un epígrafe que englobe la totalidad de contenidos que se identifique plenamente con la unidad didáctica, los contenidos que en ella se tratan quedarían representados entre los siguientes contenidos curriculares: “*Los procesos económicos que se están viviendo en el mundo actual: globalización, renovación tecnológica y terciarización*”, “*Diversidad e importancia de los servicios en la economía actual*”, “*Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia al territorio español y europeo*”, y “*Las actividades económicas en Aragón y su desigual reparto*”.

Contenidos conceptuales:

El sector terciario:

- Definición, características y tipología atendiendo a quién los presta y a sus funciones.
- El fenómeno de terciarización.

El comercio:

- La actividad comercial: transacción y mercados. Tipos de mercado.
- El comercio interior: comercio mayorista y minorista.
- El comercio exterior: exportaciones e importaciones. La Balanza Comercial. Las áreas de comercio internacional. Órganos reguladores del comercio mundial.

Los medios de transporte:

- definición, características y evolución. Las redes de transporte y sus infraestructuras.
- tipos de medios de transporte: el transporte terrestre, naval y aéreo. Desarrollo, usos, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos,

La sociedad de comunicación:

- Los medios de comunicación y las redes de comunicación.

El turismo:

- características y causas de la evolución histórica del turismo. Las modalidades turísticas. Repercusiones del turismo
- Los espacios turísticos y sus reclamos.

Aragón:

- La importancia estratégica del núcleo de Zaragoza.
- Las redes de transporte de Aragón y sus principales problemas.

-El turismo: la importancia del sector. Tipos de turismo. Principales reclamos turísticos de Aragón.

Contenidos procedimentales:

-Identificar y conocer en profundidad las actividades que conforman el sector servicios, relacionándolos con su medio social y inmediato y con contextos globales.

-Integrar y relacionar a través del estudio geográfico los distintos agentes que conforman el sector terciario, con el fin de mostrar las conexiones entre estos. De la misma forma se compararán las variables que afectan al desarrollo de dichas actividades en distintos espacios, con el objetivo de mostrar la acción humana sobre el medio y la multicausalidad que a ésta afecta.

-Interpretación y comentario de materiales (textos, fotografías, audiovisuales...) para estudio geográfico, en actividades orales y escritas.

-Interpretación de mapas y gráficas en relación a la distribución geográfica de los conceptos previamente planteados. Correlacionar los datos cuantitativos obtenidos con problemáticas cualitativas planteadas en actividades tanto orales como escritas.

-Búsqueda, contraste y estudio de fuentes relacionadas con cuestiones tratadas lo largo de la unidad didáctica. Se pondrá especial atención al tratamiento crítico de la información obtenida de Internet.

-Realización de trabajos de síntesis a partir los contenidos anteriormente señalados.

-Uso de un vocabulario apropiado para la disciplina de geografía.

-A partir de los contenidos, materiales y fuentes anteriormente descritos, realización de un proyecto final escrito individual y creativo, que combine la síntesis y la relación de contenidos con la información presentada en clase y la buscada y procesada por el propio alumno.

-Uso del debate como vía de puesta en común de ideas y aceptación de distintas perspectivas en base a la construcción de conocimientos complejos multicausales

Contenidos actitudinales:

-Los alumnos aprenderán a valorar el trabajo y el esfuerzo. Los alumnos se enfrentarán al análisis de los procesos de las ciencias sociales con autonomía, rigor y objetividad.

-Se potenciará el interés del alumno por el estudio de la geografía como forma de explicar fenómenos sociales propios de un mundo complejo.

-Frente a la amplia diversidad existente en el mundo, se cultivará en el alumno el interés y respeto por sociedades y realidades distintas a las que vive.

-El alumno será consciente de cómo el hombre modifica el medio y la responsabilidad que esto supone. A tal efecto, se le transmitirán al alumno valores ético cívicos que le conviertan en un futuro ciudadano activo y responsable para con la sociedad y el medio ambiente.

-El alumno tomará conciencia del carácter finito de los recursos de la Tierra, así de cómo su desigual reparto. El alumno tendrá presente la necesidad de un reparto equitativo y un consumo racional de dichos recursos. Así mismo el alumno será consciente de los problemas y riesgos ecológicos que sufre el planeta.

-El alumno tendrá presente la existencia de perspectivas y mentalidades distintas a la suya, aprendiendo a tolerarlas y respetarlas, como algo valioso y enriquecedor para su propio desarrollo personal.

-Dentro de esta misma línea, dentro del aula primará el respeto y el compañerismo.

-el alumno entenderá el patrimonio terrestre (natural, cultural, etc.) como un preciado legado a traspasar a las generaciones venideras, desarrollando actitudes en torno a su valoración, respeto y conservación de dicho patrimonio.

6. Orientaciones didácticas y metodológicas

Como introducción, los principios metodológicos seguidos en esta unidad didáctica siguen las directrices ofrecidas por la Orden del 9 de Mayo de 2007, recogida en el Boletín Oficial del Estado.

La metodología usada para esta unidad didáctica está influenciada por el constructivismo. El por qué de esta elección radica en que lo encuentro más funcional como línea o método trabajo que como una corriente pedagógica, en todo caso derivada del cognitivismo. El constructivismo (Piaget, Ausubel, Vygotsky) postula al alumno como aquel que da forma a su propio conocimiento, el aprendizaje generado es resultante de la construcción de sus propios conocimientos a través de sus propias experiencias. Este proceso se retroalimenta en el alumno: al considerar el bagaje de conocimientos como propios (surgidos de su experiencia directa), toda actividad educativa pasará a formar parte de su representación interna del conocimiento (Ausubel) y por tanto podrá ser usado en el futuro o expuesto con significatividad. Además, la construcción de conocimiento en base a la experiencia personal evita que el alumno se convierta en un ente pasivo, alejándolo del aprendizaje superficial.

Si la base de la construcción de conocimiento que quiero generar en esta unidad didáctica es la actividad, la implicación del alumno es primordial pues tiene que actuar como motor de ésta. La implicación y motivación del alumno es aquello que le permite seguir avanzando y otorgando complejidad a los conocimientos, una motivación intrínseca por aprender es el mejor aliado que el trabajo diario puede tener. Para explotar esta motivación intrínseca me valdré de distintas herramientas para seguir generando cuestiones cada vez más complejas en base a los conocimientos previos del alumno, provocando lo conocido como disonancia cognitiva. La relación multicausal entre los contenidos que conforman la unidad didáctica muestra una oportunidad

excepcional para aplicar el currículo espiral, herramienta muy útil para generar un aprendizaje profundo y significativo.

En todo caso, esta unidad no pretende romper de manera radical con las metodología que el tutor lleva a cabo en su clase, pues considero que ni tengo el tiempo suficiente para desplegar al cien por cien una metodología basada únicamente en los planteamientos anteriores, ni sería producente para el aprendizaje de los alumnos, acostumbrados a las dinámicas de su profesor habitual. Sin entrar a enjuiciar la los planteamientos de enseñanza que el tutor en el aula voy a analizarlos objetivamente, con el fin de encontrar un punto intermedio.

En primer lugar hay que destacar que mi tutor en el centro es responsable de la asignatura de ciencias sociales de los cuatro grupos de tercero, en torno a cien alumnos (además de impartir otras asignaturas a grupos superiores). Este elevado número de alumnos obliga a aplicar elementos de enseñanza que sean igual de válidos ante la diferencias propias de cada grupo, con el fin de optimizar las sesiones y ajustarse al calendario lectivo. Este elemento igualador se encuentra en la figura del libro de texto: este marca la secuenciación práctica de los contenidos, así como parte de las actividades. Así el libro de texto es la herramienta central de aprendizaje de los alumnos, al que recurren a la hora de desarrollar la mayoría de su aprendizaje. En el aula predomina la sesión expositiva que se ve apoyada con el ya nombrado libro de texto, aunque también están presentes otros recursos como las presentaciones power point, el comentario de imágenes o el uso de distintos tipos de mapas. Las actividades son recopiladas por el alumno en su cuaderno, al igual que diversos contenidos que el profesor considera explicar a través de otras metodologías como la realización de esquemas. Estos mismos esquemas, tienen como finalidad la de sintetizar contenidos o profundizar en ellos. Ocasionalmente y en base a las dinámicas de la clase el profesor sustituye las sesiones expositivas por la realización de trabajos de indagación en grupos. A falta de un estudio en mayor profundidad, y dada la influencia del contexto, considero la perspectivas metodológicas imperantes en mi profesor son, casi a partes iguales la conductista y la constructivista.

Ante lo anteriormente expuesto, desplegaré una metodología mixta, para asegurarme una buena dinámica en el aula, combinando estrategias ya asentadas por el tutor, con otras propias que busquen la implicación del alumnado, con el fin de provocarles un aprendizaje profundo y significativo. Así, las estrategias metodológicas que aplicaré se basarán en la interacción e implicación del alumnado. Se combinarán las sesiones expositivas con la actividad del alumno.

El libro, pasará a tener un rol secundario, en lugar de centrar la exposición de contenidos a través de él, será un elemento complementario a mis sesiones expositivas. Aún así, y por razones prácticas la secuenciación de la unidad didáctica sigue el mismo orden de contenidos que en el libro (recordemos que los alumnos están acostumbrados a seguir el orden predeterminado por el libro). Adicionalmente, se podrán usar actividades y materiales (como mapas) presentes en el libro como método de afianzamiento de los conocimientos del alumno.

Durante las sesiones se usará la sesión expositiva, apoyada y alternada con debates, comentarios de mapas, fotografías u otros materiales. Cabe destacar que me opongo a la sesión expositiva tradicional, pues se pretende que con esta unidad los alumnos construyan su propio conocimiento. Desde la perspectiva de la enseñanza expositiva tradicional, los estudiantes aprenden por repetición de conocimientos, convirtiéndolos

en un ente pasivo que sólo consigue generar un aprendizaje superficial. Esto se pretende evitar a través de la implicación y la continua interacción del alumnado.

En relación a lo anterior, esta unidad didáctica no pretende ser un *corpus* de contenidos estanco y monolítico, pues considero que esto elimina algo sustancial en las ciencias sociales: el extrañamiento y la multiplicidad de perspectivas frente a un mismo problema. Con un elevado grado de interacción pretendo potenciar esto, además de que alumnos sean capaces de ver la relación entre los conceptos que conforman la unidad. Encontrar el mundo como algo complejo, en el que la causa-efecto, está influenciada por múltiples variables, y por tanto pueden existir varias soluciones a un mismo problema. Esta idea se trabajará con profundidad tanto de manera explícita como implícita. Se establecerán problemas a través de cuestiones intelectivas que, los alumnos irán desarrollando, a través de la interacción, a lo largo de la clase. El profesor adquiere el rol de facilitador y de guía: el ritmo del proceso enseñanza-aprendizaje será marcado por los alumnos, mientras que el profesor, media en los debates, propone nuevos problemas o complementa los conocimientos del alumno con los materiales y recursos disponibles (pizarra digital, material cartográfico, artículos de actualidad, el propio libro de texto...).

Tan importante como la correcta interiorización de conocimientos, es que los alumnos sepan expresarlas; esto se portenciará de distintas formas. El debate estará muy presente en el aula, dado que se pretende un alto grado de participación en las sesiones. Para esta unidad didáctica el debate cuenta con dos cualidades: la apertura de perspectivas y la promoción de la argumentación a la hora de defender posturas propias. Por otra parte está la actividad escrita, que es la forma más óptima de expresar ideas complejas de manera clara, ordenada y argumentada. Además el trabajo escrito se extiende más allá del tiempo de trabajo en el aula por lo que es una herramienta vital a la hora de formular ideas complejas basadas en la reflexión. Se promoverán distintos tipos de trabajos escritos: de búsqueda de información, de refuerzo a los contenidos, o proyectos de indagación personal.

7. Desarrollo de la Unidad didáctica. Actividades y tareas propuestas.

Tema 8: Las actividades terciarias y su transformación.

Total de sesiones: 7

Duración de las sesiones: 50 minutos

**todas las sesiones se inician controlando la asistencia a través del sistema S.G.D.*

Sesión 1: Evaluación formativa inicial. El sector terciario

-Presentación del profesor y de la unidad didáctica.

-Evaluación formativa inicial:

Con objetivo de medir los conocimientos previos del alumno y su disposición a la hora de enfrentar la nueva unidad se pide que, sin ayuda del libro respondan a estas preguntas:

1. *¿Qué es para vosotros el sector servicios?*
2. *¿Qué actividades lo forman?*
3. *¿Creéis que es importante hoy en día?*

-Puesta en común de resultados, sesión expositiva y desarrollo de esquema.

Se inicia la interacción invitando a los alumnos a leer sus respuestas, a la vez que se aclaran y ordenan las ideas a través de un esquema desarrollado en la pizarra.

El esquema engloba: definición, clasificación de servicios por su titularidad (públicos o privados) y funciones. Todos los puntos se desarrollan a partir de preguntas abiertas que los alumnos van respondiendo y a la vez relacionen los distintos ítems del esquema, por ejemplo: *¿se puede ofrecer un mismo servicio desde el ámbito público y privado, y por qué creéis que esto sucede? ¿Cómo se financian los servicios públicos?*

- El concepto de terciarización: debate, sesión expositiva y finalización del esquema.

Recurso a un debate mediado para introducir el concepto, con el fin de que asocien este proceso al surgimiento de nuevas necesidades en la ciudad y el mundo desarrollado con el auge del sector terciario.

El debate se inicia con una pregunta abierta: *¿dónde creéis que existen más necesidades, en el día a día de un pequeño pueblo del campo o la ciudad?* En el debate se van repasando distintas actividades que se lleva a cabo en la rutina diaria en las que interviene algún tipo de servicio, a la vez que se repasan las características propias de cada uno de los espacios (demografía, sectores mayoritarios de ocupación...). Progresivamente se salta de una realidad cercana a contextos de mayor escala, mostrando la desigualdad territorial. La estructura- tipo de las conclusiones del debate se podrían ordenar así:

Terciarización (países desarrollados): progreso > Ciudad > Consumo > Nuevas necesidades > Nuevos Servicios.

La actividad se complementa con el comentario cuantitativo sobre la ocupación por sectores en España y el peso del sector servicios en el PIB. Todos los datos significativos de la actividad son añadidos al esquema.

-Afianzando conceptos: repetición de las preguntas de evaluación inicial.

En los últimos minutos de clase, los alumnos vuelven a contestar a las preguntas planteadas al inicio de la sesión. Aunque disponen del esquema realizado a lo largo de la clase, se les insta a que den muestren su propia perspectiva, especialmente en la tercera pregunta (sobre la importancia del sector servicios en la actualidad).

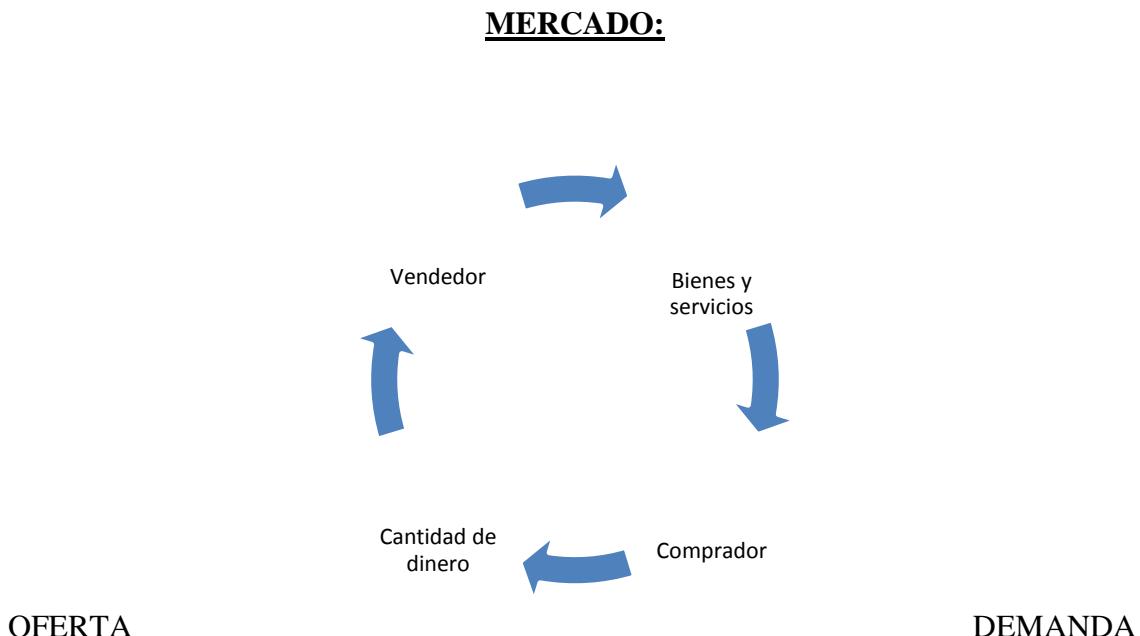
Sesión 2: El comercio I. El comercio interior

-Recapitulación de contenidos y enlace con la presentación del nuevo contenido

-Sesión expositiva: El comercio, rasgos generales. Actividades.

Esta sesión expositiva combina los contenidos sobre mercado y transacción con la realización de un esquema sobre la estructura de una transacción tipo. Aprovecho dicho esquema para repasar brevemente los conceptos económicos de *oferta, demanda y precio*.

El diagrama se realiza a mano alzada en la pizarra, siendo esta una aproximación:



Esta parte de la sesión finaliza con la realización de dos ejercicios de afianzamiento de los que aparecen en el libro⁴:

- Diferencia mercado y transacción.
- Pon ejemplos de mercados abstractos y concretos que conozcas.

-El comercio interior: sesión expositiva, debate y actividades.

Breve sesión expositiva sobre las diferencias entre el mercado mayorista y minorista. Dentro de la misma dinámica, introducción de los distintos tipos de comercio (tiendas, supermercados, centros comerciales...) oralmente los alumnos han de dar ejemplos de su entorno inmediato de cada tipo.

Una vez presentada y exemplificados los contenidos se arma un pequeño debate (5 min.) sobre las ventajas e inconvenientes entre comprar en pequeños comercios o grandes superficies y el papel de los intermediarios en el precio final de los productos.

Actividad de afianzamiento: *Dentro del comercio interior, elige un producto final, y nombra las fases por las que pasa desde que se produce hasta su llegada al consumidor. Marca cuándo se trata de comercio al por mayor y cuando al por menor.*
La respuesta tipo sería la siguiente:

Producto: jamón

Productor (ganadero) > Intermediarios y procesadores (jamón "Navidul") > Grandes superficies (Mercazaragoza) > Carnicería de barrio > consumidor

⁴ 3er curso: VV.AA. Geografía (Proyecto Ánfora), ed. Oxford, Madrid, 2007.

Comercio mayorista
Comercio minorista

-Actividad orientada a la empatía. Visionado y debate de dos fragmentos de “Capitalismo una historia de amor” (Michael Moore, 2009)⁵.

En resumen los fragmentos muestran la degradación de una zona de Detroit tras la deslocalización industrial de General Motors, y cómo esta ha afectado de distinta forma no sólo al paro y a los sectores económicos, sino también las consecuencias sociales de la misma.

En el debate posterior, les oriento a comparar la situación vista en el documental con la coyuntura de crisis actual, y en especial con la propia planta de Opel ubicada en la zona.

Sesión 3: El comercio II. El comercio internacional

-Recapitulación de la sesión anterior e introducción de la sesión.

En la recapitulación se presta especial interés a las conclusiones obtenidas del documental.

-Sesión expositiva: El comercio exterior y la balanza de pagos. Instituciones reguladoras del comercio internacional.

Explicación del funcionamiento y los intercambios entre países a partir de las exportaciones e importaciones de los mismos. Se ofrecen los primeros ejemplos.

Tras esto se plantean las fórmulas de balanza comercial y balanza de pagos. Se muestra su utilidad como herramienta de medida.

-Actividad de indagación: Las áreas de comercio internacional. Los intercambio entre países.

Materiales:

Profesor: -Ordenador y proyector.

Alumnos: -ordenadores portátiles del centro.

-mapamundi político mudo.

Fuente recomendada:

Página web del ICEX⁶ (ministerio de economía y competitividad)

1. Busca dos productos que se importen a España desde las siguientes áreas geográficas. Además, señala su país de procedencia:

- América del Norte -América del Sur*
- África -Asia -Oceania*
- Europa*

2. Busca tres países destino de las exportaciones de España e indica qué productos son los más exportados.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=CWflbhEh4Og>

⁶ <http://www.icex.es/icex/es/index.html>

Recorrido web: inicio>sectores> estadísticas de comercio exterior.

3. Completa el mapamundi con la información recolectada. Ubicando cada producto importado en su país de origen y los productos exportados en su país destino.

4. Tras acabar el mapa responde a las siguientes cuestiones:

-¿guarda relación el precio final del producto con la distancia necesaria para el intercambio?

-¿Qué tipos de productos exportan los países desarrollados? ¿y los países en alza? ¿y los subdesarrollados?

-¿Qué rasgos tienen las exportaciones e importaciones españolas? ¿Cómo crees que es su balanza comercial? ¿y de pagos?.

La actividad estará supervisada por el profesor. Las cuestiones finales se resolverán con una puesta en común.

-Debate final de síntesis.

Tras esto se usarán los minutos finales de la sesión para armar un debate de refuerzo en torno a esta pregunta abierta y sin solución: *si Alemania exporta coches de lujo y España naranjas, ¿Cuántas toneladas de naranjas hay que exportar para igualar las exportaciones alemanas?*

Sesión 4. Los transportes I. El transporte terrestre.

-Introducción: la evolución del transporte terrestre y sus infraestructuras. Debate sobre los hidrocarburos.

Sesión expositiva basada fundamentalmente en ejemplificar la caída del precio del transporte a lo largo del siglo XX. Se pone de manifiesto la importancia del transporte como motor de las distribuciones comerciales del mundo, en relación con los conceptos anteriormente vistos.

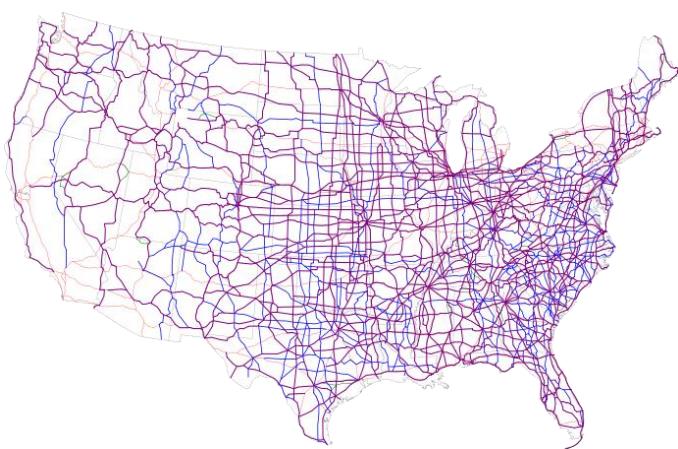
Acabada la explicación se realizará un debate sobre la influencia del precio de los hidrocarburos en la economía, y su relación con las exportaciones e importaciones de distintos países.

-Actividad para profundizar: comparativa de redes de carretera española y estadounidense

Actividad destinada a explicar los modelos de redes de carretera en base al plano. El profesor mostrará en el proyector las siguientes imágenes:



Red de carreteras radial española.



Red cuadrangular estadounidense.

Comentadas las imágenes se realizarán las siguientes cuestiones.

- *¿Cómo está comunicada la ciudad de Madrid según la red española? ¿Cómo queda la periferia? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene?*

- *¿Por qué la red de carreteras de Estados Unidos es más densa en la costa este que en la oeste? ¿Crees que la zona de los grandes lagos ha influido en ella?*

- *¿Crees que la evolución histórica de estos dos países ha influenciado en la configuración de las carreteras?*

- *Vistas las características geográficas de cada país, en cual crees que es más fácil construir carreteras?*

Los resultados se corregirán mediante puesta en común, y la actividad figurará en el cuaderno de los alumnos.

-Problema geográfico: ¿es viable conectar por ferrocarril España y Francia a través de los Pirineos?

Actividad dispuesta para seguir profundizando en el modelo de infraestructuras del transporte terrestre. En este problema se pretende que el alumno vea la relación directa entre el relieve y la acción humana.

La actividad se divide en dos partes, una común a toda la clase guiada por el profesor y una reflexión individual de cada alumno.

La secuenciación de la actividad es la siguiente:

1. presentación de la actividad:

Imagina que eres un ingeniero de Obras Públicas al que le han encargado un ambicioso proyecto. Tienes que estudiar si es posible volver a conectar por el paso central de los Pirineos España y Francia, trayecto que durante el siglo XX se perdió, pero que los aragoneses siguen reclamando.

2. Elección del trazado:

A través de *Google maps* se les muestra el antiguo trazado, y se les pide a los alumnos si lo quieren conservar o modificar. El ideal de trazado sería Huesca- Canfranc- Pau. Se barajan factores como la llegada del AVE hasta Huesca o la existencia de la estación de Canfranc.

3. Realización de 1 perfil geográfico del trazado:

En la pizarra se realiza un perfil geográfico del trazado. El eje X corresponderá a la distancia del trazado y el eje Y la cota de altura (en metros). Se añadirán las paradas de interés: *Huesca, Jaca, Canfranc, la frontera entre estados y Pau*. Se representará el relieve de la zona (*Prepirineos, Pirineos y depresión francesa (parc national des pyrenees atlantiques)*).

4. Brainstorming sobre posibles soluciones y comentario.

Se pondrán en común distintas soluciones y se debatirá sobre su viabilidad o no, se complementará el plano con la información que los alumnos demanden, como por ejemplo sectores de ocupación o estado de las carreteras.

5. Elaboración personal y conclusiones

Una vez hayan interiorizado toda la información los alumnos pondrán por escrito las ventajas e inconvenientes de reabrir o no el trazado. Se dividirán en dos tipos las conclusiones concretas al trabajo (por ejemplo: “*la linea permitiría la conexión por tren de dos capitales europeas*” o “*el desnivel de entorno a 200 metros en el trazado es demasiado para la rigidez del trazado ferroviario*”) como generales (“*el tren resulta menos contaminante que el automóvil*”) aplicables a cualquier contexto. La actividad terminará con una nueva puesta en común.

Sesión 5. Los Transportes II. El transporte aéreo y marítimo. Los medios de comunicación

-Sesión expositiva: el transporte marítimo y fluvial.

La sesión trae de vuelta parte de los contenidos de la introducción (evolución de los transportes) para pasar a desarrollar a través de cuestiones el esquema referido a estos tipos de transporte: usos y características, ventajas e inconvenientes. Concepto de transporte intermodal (apoyada por el diagrama del libro, página 195)

-Actividades de interiorización.

Realización de dos actividades del libro (página 195), que transcribo

Atribuye estos rasgos al transporte naval o aéreo:

-Es independiente de las características del relieve y de la distribución del de tierras y mares.

-Es lento transporta mercancías poco pesadas.

-Es rápido

Indica el medio de transporte más apropiado para trasladar a larga distancia estos bienes: un ramo de flores, un automóvil, un diamante, un mueble. (Esta actividad la complemento añadiendo un punto de origen y de llegada).

-Actividad colaborativa de repaso: cuadro de los transportes

Sin valerse de ningún material de apoyo, los alumnos han de completar el siguiente cuadro. Las respuestas han de ser consensuadas entre toda la clase. El objetivo del cuadro es afianzar los contenidos relacionados con las modalidades de medios de transporte y relacionar una vez más todos los contenidos, viendo sus características comunes y diferenciadoras. Como premio al trabajo en equipo recibirán un refuerzo positivo:

Transporte	Uso habitual	Infraestructuras	Ventajas	Inconvenientes
Automóvil				
Ferrocarril				
Barco Mercante				
Avión				

-Debate: la presencia de los Internet en la rutina diaria.

Marcada la temporalización de antemano por el tutor. Los contenidos sobre medios de comunicación serán tratados únicamente en este debate. El debate se articulará en torno al elevado grado de convivencia que en la actualidad se tiene con Internet, destacando la telefonía móvil. Dada la edad de los receptores de la unidad considero necesario profundizar en como se ha producido el auge de la tecnología, algo que ellos mismos han vivido mientras se desarrollaban.

Sesión 6. El Turismo I.

-Sesión expositiva y de interacción: evolución y causas del turismo.

Esta sesión va dirigida al crecimiento paralelo del turismo con el del estado de bienestar y las clases medias durante el siglo XX. Para ello articulo la dinámica en torno a estas preguntas foco:

¿Sabéis por casualidad a dónde se fueron vuestros abuelos de viaje? Y vuestros padres? por último, vosotros mismos, ¿dónde habéis estado de vacaciones? Con estas preguntas pretendo que con tres generaciones del medio cercano se cubra el espacio de tiempo en que se ha dado la evolución del turismo. La interacción se inicia poniendo el ejemplo de mi propia familia, que ilustro con fotos de alguno de mis viajes por el extranjero. Esta estrategia muestra cercanía con el alumno que colabora con la interacción. Se pone especial interés en relacionar el augen del turismo con la apertura del transporte y la publicidad.

El debate finalmente se deriva hacia las características del turismo y el modelo de turismo español.

-Brainstorming y redacción de esquema: los tipos de turismo. Visión comentada de un video promocional sobre turismo.

Realización de un esquema de entre toda el aula en el que aparezcan los distintos tipos de turismo con ejemplos, poniendo especial atención a los de España (de sol y playa, cultural, deportivo), de la Comunidad Autónoma (de nieve) o nuevas tendencias, como el turismo de festival o gastronómico. El esquema sería el siguiente:

Tipos de turismo:

- De playa o litoral (Salou)
- Deportivo (surf en Tarifa)
- Turismo rural (Albarracín)
- Cultural (ruta madrileña de los museos)
- De balneario (balneario de Panticosa)
- De parque de Atracciones (Port Aventura)
- De congresos (FITUR, Madrid)
- Religioso (peregrinación a la Meca)
- De compras (Pasarela de Milán)
- Gastronómico (Bodegas de La Rioja)
- De Festival (Tomorrowland)

Comentario del spot comercial de Tomorrowland⁷, deteniéndolo en puntos clave para reconocer los servicios que en este se ofrecen. Se incide en el papel de la publicidad y de los medios de comunicación para la difusión de este tipo de turismo, así como la imagen atractiva que vende.

-Actividad comparativa: Las repercusiones del turismo.

La actividad cuenta de dos dinámicas. Se sigue la misma estructura que en el libro (página 198), repercusiones económicas, demográficas, sociales y medioambientales. La sesión expositiva, se exemplifica con la evolución del pueblo oscense de Sallent de Gállego, municipio en la que se encuentra emplazada la estación de esquí de Formigal. Tras esta primera parte, los alumnos deberán marcar las repercusiones del turismo en un paisaje de playa conocido concreto como Salou (Tarragona).

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=cUhPA5qIxDQ>

Sesión 7. El turismo II. Áreas internacionales de turismo. Recapitulación sobre el sector terciario en Aragón.

-Introducción a la sesión sobre espacios turísticos en el mundo

-Actividad: Los reclamos turísticos: La vuelta al mundo.

Materiales del profesor:

- Recorrido en Google Maps.
- Carpeta de imágenes recurrentes sobre reclamos turísticos (anexo I)

Materiales del alumno:

- dossier sobre el proyecto personal a realizar, “*Diseña tu propio viaje de estudios*”. (Anexo II)

Los objetivos a conseguir con el desarrollo de la actividad son cuatro. En primer lugar profundizar en los contenidos del apartado del turismo, en su contexto más global. En segundo lugar hacer un repaso de contenidos del tema: *redes de transporte, el comercio internacional, etc.* En tercer lugar, hacer un repaso de contenidos básicos a la asignatura desde un contexto determinado (*paises, accidentes geográficos...*). Y por último, la actividad sirve como introducción e inspiración para el trabajo personal que los alumnos deben redactar.

La mecánica de la actividad se basa en seguir un itinerario a lo largo del mundo en el que los alumnos “guían” usando un vocabulario propio de la disciplina, el trayecto de un reclamo a otro, repasando conceptos de geografía física y política global, a la vez que profundizan en los contenidos del apartado (por ejemplo, los tipos de turismo) y se debate sobre ellos. el ejercicio tiene un alto grado de interacción con el alumnado.

-Presentación del proyecto personal: “*Diseña tu propio viaje de estudios*”.

Terminada la actividad, se lee el dossier del proyecto, que se ha de entregar en la fecha del examen. El proyecto es un repaso de los contenidos del tema, a la vez que promueve la iniciativa y originalidad del alumno. El alumno ha de planificar un viaje de estudios, viable dentro del supuesto de que cuenta con presupuesto ilimitado, ofreciendo una secuenciación y justificando la información con los conocimientos desarrollados.

Los contenidos, criterios y estructura del trabajo se pueden consultar en el *anexo II*.

***NOTA:** Ante el desigual rendimiento y ritmo de aprendizaje entre los grupos A y D, esta actividad fue modificada para el grupo D. la actividad propuesta es: “*Dossier de actividades: viaje a México*”.

El proyecto personal en este grupo es a la inversa. En base a sus necesidades en el aprendizaje, se sustituye la búsqueda de fuentes por un mayor afianzamiento de los contenidos presentados a lo largo de la unidad didáctica, que tienen que resolver en forma de cuaderno de actividades. Toda la información sobre la actividad se encuentra en el anexo III.

-El sector terciario en Aragón. Sesión interactiva. La importancia de Zaragoza en el sector.

Finalización de la unidad didáctica con una recapitulación de las actividades terciarias en Aragón que se han visto a lo largo de la unidad didáctica.

Tras esto se da una pequeña exposición sobre la importancia de Zaragoza como núcleo de la actividad de la comunidad y su importancia estratégica en el centro del Valle del Ebro.

-Actividad: promociona tu comunidad autónoma.

En base a una actividad que aparece en el anexo del libro dedicado a la comunidad de Aragón. Se insta a los alumnos a identificar un punto fuerte de Aragón dentro del sector servicios y se les pide una estrategia para publicitarlo.

Sesiones extraordinarias

El profesor se reserva dos sesiones más, dentro del desarrollo de la siguiente unidad didáctica: la primera de ellas será para la entrega de los proyectos de trabajo y la realización de la prueba escrita (más información en el capítulo de evaluación). La segunda de ellas estará destinada al comentario global de la unidad y la publicación de las calificaciones finales.

8. Evaluación

En el caso de esta unidad didáctica la evaluación se entiende como la herramienta de información sobre grado de éxito del proceso de construcción de aprendizaje en el alumnado. Para ello la evaluación ha de ser continua, formativa y en última instancia sumativa a la hora de mostrar unos resultados clasificables. Para ello la evaluación ha de estar en perfecta consonancia con objetivos y actividades. Además, la evaluación ha de estar marcada por los cánones estipulados en la programación de la asignatura.

Evaluación formativa

Al hablar de evaluación continua y formativa, asumimos el compromiso a llevar un seguimiento diario del aprendizaje del alumno. Con esto conseguimos que dirigir el aprendizaje del alumno hacia su máximo potencial.

Dos son los instrumentos principales para llevar a cabo la evaluación formativa: la observación y el feedback sobre las actividades. A fin de conocer el nivel del que parte la clase, se realizará la pequeña prueba escrita inicial que figura en la sesión 1, de cara a conocer no sólo el nivel previo de conocimientos, sino también la capacidad para interiorizar la información (recordemos que se realiza la misma prueba al principio y al final de dicha sesión).

Evaluación sumativa

Dejando claro la necesidad de la evaluación sumativa como informe del grado de materialización de los objetivos marcados, se plantean los siguientes criterios e instrumentos de evaluación.

Criterios de evaluación

1. El alumno da muestras de comprender y utilizar los contenidos que conforman las actividades que engloba el sector terciario.

2. El alumno sabe relacionar de forma argumentada, los contenidos de la unidad didáctica con el resto de contenidos de la asignatura de geografía.
3. El alumno da muestras de su conocimiento en la materia argumentando y usando ejemplos tanto de su contexto más inmediato (Aragón, España) como de otros más globales.
4. El alumno es capaz de analizar un medio geográfico o proceso concreto en base a los conocimientos desarrollados en la unidad didáctica.
5. El alumno ha realizado las actividades propuestas en clase, así como en su puesta en común.
6. El alumno es capaz de buscar información con un tratamiento crítico y objetivo en las fuentes, incluyéndolas en las actividades propuestas.
7. El alumno ha participado de los debates propuestos en el aula, argumentando sus posturas en base a los contenidos de esta unidad y del resto de ellas cuando ha sido necesario. De la misma forma se ha mostrado receptivo y respetuoso ante posturas divergentes a la suya.
8. El alumno ha participado en los procesos de evaluación, entregando las actividades escritas cuando se le ha precisado, así como el proyecto personal y el examen escrito

Instrumentos y criterios de evaluación

1. Actitud y participación en el aula, intervenciones en debates: 10% de la clasificación final. El principal procedimiento para medir este baremo es la observación
2. Realización del proyecto personal: 30% de la calificación final. El proyecto personal funciona tanto como trabajo de indagación como de representación y asimilación de contenidos y actividades de la unidad didáctica.
3. Prueba final escrita: 60% de la calificación final. Hay tres tipos de actividades en las cuestiones del examen: actividades de reproducción de contenidos de la unidad didáctica; actividades de relación, y ejemplificación de conceptos y procesos; y por último cuestiones prácticas intelectivas en base a problemas

concretos que deben ser argumentados en base a los contenidos. En función de las características propias del aprendizaje de cada grupo los exámenes tendrán un reparto distinto de cada tipo de cuestión. Ver anexos IV y V

9. Recursos y materiales didácticos

A continuación se detalla la lista de recursos necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica.

Las clases se desarrollarán en las aulas correspondientes a los cursos, todas cuentan con ordenador en la mesa, proyector y pizarra analógica y digital. Dada la existencia de pizarra digital los mapas usados en clase serán de soporte digital, dada su mayor resolución y la oportunidad de modificarlo (subrayar, remarcar, escribir) que ofrece la pizarra digital. El libro será utilizado dentro de los cánones aquí establecidos, aún así una herramienta de posesión obligatoria tanto del profesor como de los alumnos. Para una de las actividades se requerirán los miniordenadores que custodia el departamento de informática. El número de terminales disponible permite el uso de uno para cada alumno.

En cuanto a información digital, esta se reproducirá gracias a la conexión a Internet. Los materiales audiovisuales se encuentran disponibles en *youtube*, por lo que no hay necesidad de descargarlos. También se usará *Google Maps*. Por último se usarán galerías de imágenes tomadas tanto por el profesor como descargadas de Internet.

10 .Atención a la diversidad

En ninguno de los dos grupos existen alumnos que precisen de una adaptación curricular significativa en esta asignatura. Como ya he manifestado, el ritmo de aprendizaje y desarrollo cognitivo entre ambos grupos es patente, siendo el grupo D un grupo que trabaja mejor con un número reducido siendo aún así 19. Expuesta esta premisa me reservo el derecho de adaptar la enseñanza y el ritmo de las sesiones en base a optimizar su rendimiento. En capítulos anteriores, ya he fijado las modificaciones pertinentes, siendo las más grandes en el proyecto personal (orientado a la reafirmación de contenidos) y en la prueba escrita (orientada de la misma forma) en base a cumplir los objetivos mínimos.

11. Anexos

Anexo I. Galería de imágenes sobre reclamos turísticos para la actividad “La vuelta al mundo”



1. Arco del triunfo, Francia



2. Campiña francesa



3. Fiestas de S. Fermín, España



4. La rendición de Breda, Museo del Prado



5. Coliseo romano, Italia



6. Torre de Pisa, Italia



7. Trafalgar Square, U.K.



8. Mykonos, Grecia



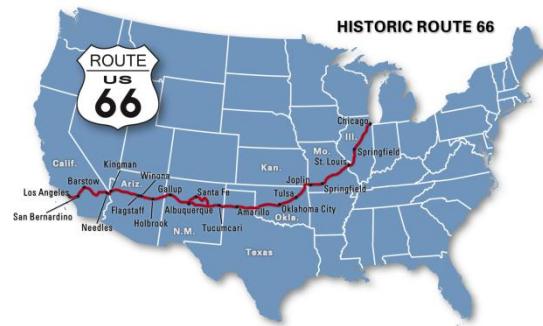
9. Noche en Mykonos, Grecia



10. Dubrovnik, Croacia



11. Times Square, Nueva York, USA



12 Ruta 66, USA



13. Ruta 66, USA



14. Las Vegas, USA



15. Pirámide de Uxmal, México



16. Corcovado, Brasil



17. La Patagonia, Argentina



18. Bora Bora, Polinesia Francesa



19. Haka, Nueva Zelanda



20. Tapaya, Tailandia



21. La Ciudad Prohibida, China



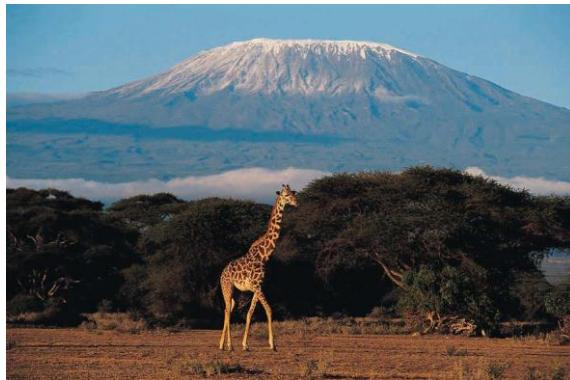
22. Plaza Roja, Rusia



23. Santa Sofía, Turquía



24. Costa de Túnez



25. Kilimanjaro, Tanzania

Anexo II. Proyecto final de 3º de ESO A

3º ESO CIENCIAS SOCIALES
TEMA 8, LAS ACTIVIDADES DEL SECTOR TERCIARIO

TRABAJO:

Diseña tu propio Viaje de Estudios

El fin de curso está a la vuelta de la esquina, y qué mejor forma de celebrarlo que organizar tu viaje ideal. El presupuesto es ilimitado y el único límite lo marcas tú: aprovecha lo aprendido a lo largo de esta unidad didáctica para desarrollar el viaje que algún día querrías hacer con tus amigos o compañeros de clase.

El trabajo consiste en preparar tu viaje ideal, para ello debes seguir las siguientes instrucciones, usando siempre ejemplos reales que busques:

-Planificar el viaje: país de destino y número de días de estancia.

En este apartado debes incluir ideas sobre las características del país (buscar información sobre si es un país desarrollado o no, exportaciones e importaciones, peso

*del sector servicios en el país, etc....) y por qué lo has elegido: reclamos turísticos que tiene y con qué tipos de turismo cuenta (*de playa, deportivo, religioso...no tiene por qué ser solo uno*).*

-Requisitos previos, documentación y moneda

Infórmate sobre los requisitos que los países piden a los turistas para que puedan entrar en él. Ejemplos: si viajáis fuera de la Unión Europea necesitareis pasaportes, a según que zonas de África vacunas y por supuesto cambiar divisas a la moneda propia de cada país (*incluyendo cómo está el cambio con el euro*). Además debes clasificar este tipo de servicios según su función y quién lo ofrece.

-Medios de transporte que necesitas

Debes buscar un itinerario desde un punto de salida, como un aeropuerto o una estación de tren, hasta vuestro punto de vacaciones (*por ejemplo si vais a Londres el itinerario sería aeropuerto de Zaragoza- aeropuerto London Stansted*). Además debes justificar por qué has elegido ese medio o medios de transportes marcando sus ventajas e inconvenientes respecto a otros. En este apartado debes incluir todos los medios de transporte que necesites a lo largo de tu viaje, no sólo para la ida y la vuelta.

-Alojamiento, gastronomía y productos típicos

Busca un ejemplo real de cada uno de estos tres conceptos, y clasifica los servicios que ofrecen según su función. Por último indica qué tipo de comercio realizas cuando compras un souvenir que te quieras traer como recuerdo del viaje.

-Actividades

Busca tres actividades que realizarás a lo largo de tu viaje. Clasifícalo según su función y con el tipo de turismo con el que está asociado. Recuerda que en el mismo viaje puedes incluir actividades de distinto tipo de turismo, por ejemplo ir a visitar un museo (*cultural*) y hacer puenting (*deportivo*)

***Algunas páginas web de interés:**

- wikitravel.org/es/
 - www.nationalgeographic.com.es/
 - www.mitele.es/viajes/callejeros-viajeros/
-

***Criterios de Evaluación**

- El trabajo se ha de realizar en ordenador. El texto del trabajo debe ocupar como mínimo 2 páginas (letra tamaño 12, interlineado sencillo), las imágenes ilustrativas no cuentan para este mínimo.
- Se valorará positivamente la redacción y los buenos ejemplos que encuentres.
- También se valorará positivamente la variedad y la originalidad, es decir, cuanto más lejos sea el viaje mejor.
- Copiar y pegar directamente de Internet supone suspender toda la unidad didáctica. Es muy fácil pillar al que copia así que ni lo intentéis.
- Este trabajo supone el 30% de la clasificación final.

Anexo III. Proyecto final de 3º de ESO D

3º ESO D CIENCIAS SOCIALES
TEMA 8, LAS ACTIVIDADES DEL SECTOR TERCIARIO

Dossier de actividades: Viaje a México



Lee con atención el siguiente texto:

Entre los días 1 y 10 de Abril de 2013, los alumnos de 5º de Historia de la Universidad de Zaragoza junto con alumnos de enfermería de Teruel realizaron el viaje de Fin de carrera por México.

1.Preparación del viaje

En los meses anteriores a la fecha, contactamos a través de Internet con la empresa Generación 05, que se encarga de organizar viajes por la Riviera Maya. El precio pactado fue de 1100 euros, que se debían de pagar a través del Banco Santander. El precio incluía billetes de avión, alojamiento y diversas actividades.

2.Requisitos previos

Para viajar a México es indispensable tener en vigor el pasaporte, de cuyos trámites se encargan las Oficinas de la Policía Nacional. La moneda nacional de México es el peso mexicano, 1 euro equivale a 18 pesos mexicanos. Cambiamos el dinero que teníamos pensado llevarnos para el viaje en las oficinas centrales de Ibercaja, en la plaza Paraíso de Zaragoza.

3.Viaje

En primer lugar viajamos en autobús desde la estación de Delicias de Zaragoza hasta el Aeropuerto de Barajas, desde donde salía nuestro avión. El vuelo duró 10 horas, y dada su duración, incluía cena y diversos entretenimientos como ver películas. Llegamos al aeropuerto de Cancún a las 10 de la noche (hora local).

4.Alojamiento

Nos alojamos en el hotel-resort de cinco estrellas *BlueBay Grand Esmeralda* en régimen de pensión completa. Este hotel ofrecía, entre otras, las siguientes prestaciones: servicio de habitaciones (limpieza, toallas secas, aprovisionamiento de nevera) las 24 horas, restaurante abierto las 24h., piscina con bar (barra libre), deportes en la playa privada del hotel como windsurf o para-sailing.



5.Actividades turísticas

Entre otras, realizamos las siguientes actividades turísticas:

- Visita al complejo arqueológico maya de Chichen Itzá, donde destaca su pirámide.
- Misa en la catedral de la Asunción, en México D.F.
- Baño en la playa paradisíaca de Cobá, protegida porque desovan las tortugas marinas.
- Mesa privada en la discoteca Coco-Bongo, famosa por su espectáculo musical.
- compra de productos típicos en el boulevard de Playa del Carmen.

-esquí acuático en la playa del hotel



Una vez leído el texto, ayudándote con los apuntes de clase, realiza los siguientes ejercicios:

- Busca información sobre México:** características del país, si es un país desarrollado o no, exportaciones e importaciones, peso del sector servicios en el país, etc... También, busca dos reclamos más a parte de los que aparecen en el texto. Extensión máxima: 12 líneas.
- De los puntos 1 al 4 del texto hay escondidos 13 servicios. **Encuéntralos y clasifícalos según su función** (está en el primer esquema) y **quién** presta el servicio (público o privado).

Ejemplo:

nº// restaurante// servicios personales, hostelería// privado

- Fíjate en el punto 5 y escribe de qué **tipo de turismo** es cada una de esas actividades.
- Responde a las siguientes preguntas:

-¿En qué tipo de mercado opera la empresa “Generación 05”?

-Imagina que eres un empresario mexicano que quiere vender tequila en España: 1- ¿estás importando o exportando? Razona tu respuesta. 2-describe las fases por las que tiene que pasar el producto hasta llegar al consumidor.

-Describe las características, ventajas e inconvenientes de los medios de transporte que aparecen en el texto. ¿Hay otras alternativas para viajar a México? ¿Crees que estas alternativas son mejores o peores que el avión? Razona tu respuesta.

- Imagina un país extranjero al que te gustaría ir, explica por qué y pon dos reclamos turísticos que tenga. Máximo cinco líneas de extensión.

*Criterios de Evaluación

- El trabajo se ha de entregar en papel, ya sea a mano o a ordenador.
 - Se valorará positivamente la redacción y la buena ortografía
- Copiar y pegar directamente de Internet supone suspender toda la unidad didáctica. Es muy fácil pillar al que copia así que ni lo intentéis.
- Este trabajo supone el 30% de la clasificación final.
 - Fecha de entrega: Jueves 24 de Abril

Anexo IV. Examen de 3º A

	CIENCIAS SOCIALES- GEOGRAFIA	25-4-2014
	Tema 8. El Sector Terciario	
3º ESO A	NOMBRE	NOTA

1. ¿En qué tipo de países están más desarrollados los servicios? Y explica las causas de la importancia del sector en la actualidad. 1p.

2. Realiza el esquema de una transacción en el mercado. 1p.
 3. Cuáles serían las ventajas e inconvenientes de conectar Madrid y París a través del AVE (*Recuerda el mapa transversal que realizamos en clase*). Por último, ¿qué ventajas e inconvenientes tendría realizar el mismo trayecto en automóvil? 2p.

4. Explica las repercusiones del turismo y cómo influye en un paisaje de montaña o de playa (*elige sólo uno de los dos paisajes*). 2p.

Anexo V. Examen de 3º de ESO D

	CIENCIAS SOCIALES- GEOGRAFIA	25-4-2014
	Tema 8. El Sector Terciario	
3º ESO D	NOMBRE	NOTA

Definición de sector terciario. Además explica la principal diferencia entre servicios de gestión pública y privada. 1p.

Completa el siguiente cuadro. 1'5 p.

Transporte	Uso habitual	Infraestructuras	Ventajas	Inconvenientes
Automóvil				
Ferrocarril				
Barco Mercante				
Avión				

Nombra, según el comercio interior, las fases por las que para un producto hasta que llega al consumidor y pon un ejemplo. 1p.

Escribe la fórmula de balanza de pagos y de balanza comercial. ¿Qué pasa si un país tiene la balanza de pagos en superávit (*positiva*)? Razona tu respuesta 1p.

El turismo de festival. Pon dos ejemplos reales y explica por qué ha aumentado la oferta de este tipo de servicios en los últimos años. 1'5 p.

Máster Universitario en Formación del Profesorado (13/14)

MEMORIA DEL PRÁCTICUM III



I.E.S. Pedro Cerrada (Utebo)

Javier Bonis Aínsa

Tutor: Javier Paricio

Tutor en el centro: Ricardo Cervera

Índice

1. Introducción

2. Planteamiento general y marco teórico

3. Planificación y metodología

4. Resultados

5. Discusión de resultados y conclusiones

1. Introducción

Este estudio en forma de método del caso responde a los planteamientos curriculares y formativos que aplica mi tutor en el centro durante los períodos de prácticas en el IES Pedro Cerrada de Utebo, Ricardo Cervera Cervera, para la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía de Tercero de ESO en los grupos A y D.

La elaboración del marco de teórico y planificación del trabajo se ha realizado de manera conjunta con mis compañeros Manuel Beamonde Soldevilla, Cristian Concha Alonso, Sheyla Polo Martín y César Viscosillas Lalaguna.

2. Planteamiento general y marco teórico

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 detallada 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 expresadas en conversaciones distendidas, al término de las cuales se recogían las principales ideas manifestadas por el profesor tutor. También hemos incluido un modelo 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 ANEXO IV).

3.1. CUESTIONARIO INICIAL:

En primer lugar decidimos entregar a nuestros respectivos tutores un cuestionario inicial 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?

3.2. 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 a llevar a cabo está centrada en él. El profesor promueve la actividad del discente como agente de sus 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. 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).

3.3. 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 *rapport* 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 para que el informante se explaye, más en el caso de tener que hablar de facetas intrínsecas de su personalidad. Las personas desarrollamos cierta reticencia a hablar de nuestros sentimientos mas 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 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.

3.4. 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 delinejar las diferencias entre dichos tipos de elementos. Para ello, hemos preparado unos ítems sobre los que se va a articular el proceso observador (Ver cuadro 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.

CUADRO 1. ÍTEMS DE OBSERVACIÓN

Centrados en el profesor.

Carga lectiva

Carácter en el aula.

Relación con los alumnos.

Emplea materiales de apoyo (TIC) y para qué.

Instrumentos de evaluación.

Busca involucrar a los alumnos (preguntas, debates).

Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para hacerlo.

4. Resultados.

A lo largo de este capítulo voy a desarrollar los resultados obtenidos a lo largo del estudio. El despliegue de instrumentos está ordenado en base a la secuenciación temporal de su utilización, salvo la observación, utilizada y recopilada a lo largo de todo el periodo de prácticas.

El modelo de trabajo que voy a disponer va a ser el siguiente:

- presentación del instrumento.
- desarrollo.
- resolución de preguntas foco.

En cuanto a la respuesta a las preguntas foco, se hará de una forma analítica,

contemplando únicamente el instrumento de estudio, quedando pendiente el contraste de resultados para el siguiente capítulo, con el fin de ofrecer un análisis gradual y pormenorizado. Para unificar criterios de respuesta, se usará la tabla de análisis facilitada por el profesor Javier Paricio en la asignatura de innovación e investigación educativa en Geografía, Historia e Historia del Arte.

Por último, puede darse el caso de que no se puedan contestar todas las preguntas foco, por lo que en cada apartado figurarán sólo aquellas que sean aludidas directa o indirectamente.

1. Cuestionario inicial

Durante la primera semana de prácticas (del martes 18 al Viernes 21 de Marzo), se le transmitió al profesor un primer cuestionario, de carácter general y relacionado directamente con las preguntas foco.

El propósito de este cuestionario es doble: en primer lugar, este cuestionario es una fuente válida de información de cara al estudio del caso. Y en segundo lugar, el cuestionario fija una base para el resto del estudio, en base a poder reconocer las primeras coincidencias o diferencias entre las intenciones del profesor y su acción en el aula. Un ejemplo de esta aplicación es que este cuestionario es una primera compilación de datos de cara a construir el guión de la entrevista semiestructurada.

El cuestionario cuenta con 5 preguntas, a responder en un máximo de diez líneas. La entrevista fue entregada en formato de papel, por lo que a continuación la transcribo:

1. ¿Qué espera que los alumnos ganen con lo aprendido en su asignatura (3º de ESO)?

Que tengan una mejor comprensión de los diferentes paisajes geográficos y puedan vivirlos con más intensidad. Esto puede comportar un deseo de modificarlos y cambiar los aspectos no tan positivos.

2. ¿De qué forma cree que los alumnos aprenden más (*haciendo actividades, atendiendo explicaciones, haciendo exámenes, viendo videos...*)?

Todo es necesario y la diversidad de planteamientos permite más opciones para que ellos se hagan su propia composición del lugar. Hay que atender a las explicaciones, ya que el libro no es suficiente. Hay que hacer exámenes, sino el interés suscitado, a priori, es mínimo; pero al final todo lo que han trabajado ellos, mediante actividades, les permitirá comprender mejor la materia.

3. ¿Qué tipo de actividades considera valiosa para el aprendizaje del alumno? ¿por qué?

En primer lugar, lo ideal sería las excursiones para poder captar mejor la idea de paisaje. Esto es difícil (nº de alumnos, coste, planteamiento del centro, etc) y por ello se sustituye con fotos, power point y algún video. La lectura de algún video le permite conectar conceptos y espacios. Ejercicios del libro o de investigación les permite asentar conceptos y relación. Mapas para situar espacios.

4. ¿Cuál es su visión de la relación entre enseñanza y aprendizaje?

La enseñanza de geografía (Ciencias Sociales de 3º de ESO) no ha de ser un mero aprendizaje de datos, nombres o conceptos, que por otro lado estas disciplinas también enseñan. Les ha de servir a moverse por el espacio (más cercano y más lejano) interactuar y sentirse protagonistas en el mismo y no un mero espectador. Ante todo aprenden a ver las diferentes intenciones y situarse en el espacio.

5. Para usted, ¿qué rol desempeña el profesor desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Creo que es importante, aunque no es el único componente de dicho proceso está el libro (que es insuficiente), esta la sociedad con los valores que ofrece a sus ciudadanos y está el propio alumno (ganas, ideales, motivación, etc.). El profesor hace de árbitro e intenta conciliar o interrelacionar todos ellos y sacar el máximo provecho. Eso sí dependiendo de su forma, ideología y motivación ejercerá un papel más positivo o menos. En cualquier caso es imprescindible para el alumno.

PREGUNTAS FOCO: Cuestionario inicial.

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?

En función de lo contestado a la pregunta 1 y la 4: “*La enseñanza de geografía (Ciencias Sociales de 3º de ESO) no ha de ser un mero aprendizaje de datos, nombres o conceptos, que por otro lado estas disciplinas también enseñan*”, la enseñanza ha de promover en el alumno comprender los paisajes geográficos, generando el deseo de intervenir en ellos. Esto mostraría una visión constructivista de la materia, como disciplina para interrogar y analizar el mundo. En la respuesta 2 se hace referencia a que todo tipo de actividad es necesaria para generar aprendizaje

- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?

El profesor entiende la materia con una visión: la geografía en concreto, como una forma de enfrentarse al mundo y interactuar con él y modificarlo; y a la vez recalca (pregunta 4) el aprendizaje de datos, nombres o conceptos. Aún así desde una perspectiva global hay más muestras de la concepción constructivista de la materia.

- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

Nuevamente me referiré a la pregunta 1: la comprensión de paisajes geográficos y el interés por modificarlos

- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Según la pregunta 5, el profesor es un árbitro que concilia, media e interrelaciona, los distintos estímulos que llegan al alumno desde distintos frentes, la materia, la sociedad, etc, pero que a la vez le condiciona en su desarrollo. En cualquier caso es imprescindible.

- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?

En la pregunta 2, hace referencia brevemente a los exámenes como un instrumento para mantener el interés de los alumnos sobre lo aprendido, lo que les sirve para aprender más. Lo consideraremos como una importancia media, ya que no hace más alusiones directas a

la evaluación, a la espera de reunir más información.

- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?

No se contempla.

- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

No se contempla.

2. Cuestionario ATI

Conjuntamente con el cuestionario anterior, incluí el test ATI. Ambos cuestionarios fueron realizados por el profesor durante el fin de semana del 19 y 20 de Marzo. Desde mi punto de vista, la realización conjunta de ambos cuestionarios me asegura que el profesor ha respondido a las cuestiones de manera reflexiva y que ambos instrumentos guarden coherencia entre ellos.

A continuación muestro los resultados y el comentario del test facilitados por el profesor Javier Paricio para que pudiéramos interpretar dichos resultados correctamente.

Resultados del Test ATI					
Intenciones o propósitos curriculares		Estrategias o métodos instruccionales		Planteamientos de enseñanza.	
CC <i>(Conceptual Change)</i>	IT <i>(Information Transmission)</i>	SF <i>(Student Focused)</i>	TF <i>(Teacher Focused)</i>	CCSF	ITTF
14	15	15	15	29	30

Esto significa que está prácticamente en el centro. En orientación curricular: CC (cambio conceptual) frente a iT (transmisión de información) muestra un equilibrio casi total. Lo mismo pasa en planteamiento instruccional: SF (student focused) frente a TF (teacher focused) aparece completamente nivelado. La suma de curricular e instruccional da, lógicamente, el mismo resultado. El significado de este "estar en el centro" sólo puedes concretarlo utilizando tus otras fuentes.

Desde mi modo de trabajo, no contemplo el test como un instrumento para responder a las preguntas foco, sino como una herramienta cuantitativa que permite, en base a los resultados categorizar y planteamiento de enseñanza del profesor y poder contrastarlo otras fuentes

Al obtener unos resultados tan neutros, el test no tiene el suficiente peso para afirmar o refutar los resultados del cuestionario en los que prima la concepción constructivista de la enseñanza. Esperaré a obtener más fuentes para contrastar nuevamente el test, con esperanzas de que el estudio aporte claridad ante la aparente neutralidad de planteamientos de enseñanza que este muestra.

En este momento, con las diferencias entre el test y el cuestionario inicial, puedo conjeturar que existe una diferencia entre las concepciones del profesor y cómo las lleva luego a cabo en la clase.

3. Entrevista en profundidad semiestructurada

El día 29 de Abril realicé la entrevista a mi tutor. Decidí realizarla al final del periodo de prácticas, por distintas razones. La primera de ellas era que, dado el denso horario de Ricardo la entrevista iba a estar muy condicionada en el tiempo. En un primer momento sólo íbamos a disponer de 50 minutos a compartir entre mi compañero, Diego Gracia y yo; desarrollándola durante 27 minutos y 33 segundos

Con estas premisas, debía de priorizar la información que quería recopilar. Dado que los instrumentos hasta ahora recopilados (especialmente la observación) me mandaban informaciones contradictorias, decidí articular en torno a cómo creía él que contribuía a la construcción de conceptos.

A continuación ofrezco una transcripción aproximada de la entrevista, en la que recapitulo de manera objetiva todos los hitos importantes de la misma de cara al estudio del caso. La grabación está adecuadamente guardada y a disposición de futuras corroboraciones:

<u>Transcripción resumida de la Entrevista semiestructurada en profundidad</u>
<p>Entrevistado: Ricardo Cervera Cervera Entrevistador: Javier Bonis Aínsa Duración: 27min. 33 s. Fecha: 29/4/14 Soporte: grabación de voz (Asus vivo Tab (tablet))</p>
<p>-En función a lo que me has contestado en los otros test, me gustaría desarrollar la entrevista en torno a cómo desarrollan los conceptos propios los alumnos y qué labor tienes tú en este proceso. Te gustaría inculcar a los alumno el deseo entender y modificar el paisaje, en definitiva ser críticos con el medio ;Cómo crees que es la mejor forma de hacerlo? Criticos en el sentido de no tener que asumir todo porque sí. A lo largo de la historia ha ido cambiando el paisaje y seguirá cambiando ¿en qué sentido (serán críticos)? dependiendo de las visiones que se planteen a los alumnos, claro está.hay que tener en cuenta que en las ciencias sociales de tercero hay una parte de geografía que es física y otra que es humana, sobretodo la parte humana, pues es más importante.</p> <p>-¿y como crees que les puedes ayudar?¿en que sentido? Pues al menos que tomen conciencia de lo que hay, geografía es sobretodo una disciplina de paisajes, que se den cuenta de las cosas que hay que muchas veces estan ahí y muchas veces no nos damos cuenta...que abran los ojos.</p> <p>-pero (te refieres a) ideas, procesos...?pero las tienen que aceptar “por que sí”?</p>

Exactamente, no se trata de que asuman directamente lo que les diga sino abrirles varios planteamientos y que elijan, aunque luego al final cada uno no dejas de dar una visión personal.

-Por ejemplo ves diferencias a la hora de hacer esto en tercero (geografía) y en cuarto, que das historia?

Si, si.

-¿pero por los contenidos o por las metodologías?

El planteamiento puede ser parecido, ofrecer distintos planteamientos, evitar un poco que se vea el propio, o no inculcarlo que sea uno más. Pero siempre con una función de entender y valorar las sociedades, el peso historia y como una función de futuro de cambiar las cosas.

-¿Y crees que con el tipo de ejercicios que les puedes mandar se priman más unas formas de pensamiento que otras?

Con los ejercicios, con las palabras que usas, el lenguaje no es casual.

-Sigamos con la construcción de conceptos, en los exámenes que he visto, se pide el desarrollo de una serie de conceptos que han tenido que ir asimilando, y el examen, como dices, sirve como una motivación para ello. ¿creés que si bajara el peso de los exámenes en la calificación, a favor de trabajos, los alumnos se implicarían más en la materia o desconectarían? Por ejemplo un grupo como 3ºA, que es bueno... y con trabajos por ejemplo de exposición en grupo como este último que les has mandado

No tiene por qué, o lo llevas muy bien atado o es difícil, además la parte de clase la puedes ver pero la parte de casa, quién a trabajado más, quien menos...en muchos casos no puedes ver el compromiso asumido.

Si no hubiese exámenes o no valoraras (*sumativamente*) de alguna forma lo que hacen el esfuerzo se diluiría más allá de aprobar, quedaría bastante poco.

El trabajo es un arma más. En grupo, se podrían hacer más, pero la organización el tiempo y los espacios dificultan también.

-Sin embargo el carácter práctico y autónomo de los trabajos en muchas ocasiones les motiva, por supuesto hay que tener en cuenta el contexto: muchos grupos, muchos alumnos...

Si, está claro que (*a los alumnos*) les gusta, lo de estudiar no solo es ponerse delante del libro.... la función de los trabajos es la de pulir

-¿Más pulir que desarrollar un concepto nuevo?

En ocasiones también, es una forma de cambiar el dialogo, de desarrollarlo de otra manera

-Se podría ir más allá, y no explicar nada y dejar que ellos desarrollaran un concepto solo a través de trabajos, planteándoles una actividad de indagación desde el principio, dejándoles completamente autónomos?

Se podría pero hay muchas implicaciones, tienes que dar un temario, y acabarlo, estás dentro de una organización de enseñanza, de una estructura....no sabes si esos alumnos van a estar aquí el próximo año, que van a hacer en el futuro, hay que jugar con muchas perspectivas, se trata de conseguir unos mínimos también....

-Entonces ves el paradigma constructivista como algo muy bonito, pero....

Hombre claro, algo utópico, es como lo de cambiar la sociedad... La perspectiva siempre está pero, se podría trabajar más, si, pero es difícil.

Yo por mi experiencia en la universidad (como alumno) donde mejor gusto se me ha quedado es en las actividades de indagación, las excursiones...

-Hacías referencia a las excursiones como un ideal de aprendizaje

Si personalmente lo creo, no es una regla de tres

-(pongo un ejemplo sobre la acción directa en el aprendizaje) si sales a ver un *flitz*, seguramente se te quedará mejor que si lo ves en imágenes, que puede parecer un conjunto de piedras adoptando curvas...

Pero al menos les pones la foto, la tecnología puede ilustrar, no solo el libro y la teoría

-El rol de docente para ti es de mediador, que papel le ves al libro? te ayuda, te coarta, te ayuda...

A veces un poco de todo, en principio el libro te marca los mínimos, tu no puedes hacer lo que te de la gana (...) Con todos los peros, los mínimos están ahí(...) se puede completar con actividades, con espacios (...)

-Te ves capacitado o con ganas, en un momento dado para dejar el libro de lado completamente y construirte tu propia programación?

Si, claro, eso es más laborioso y no deja de ser dar una perspectiva muy personal, que tampoco me considero tan importante como para obligar a nadie a aceptarla, el libro tiene más filtros.

-Es decir, el libro es más aséptico...

Puedes matizar o guiar ahí es donde influye mi perspectiva (...)lo personal creo que en la ESO, aunque transmitamos valores, no tenemos que ser un espejo en el que tengan que mirar sí o sí los alumnos

-Entonces, ¿Cómo crees que influye el libro en el aprendizaje de los alumnos?

Depende de los alumnos, hay alumnos que necesitan toda más clara y ordenada. El orden les va bien.

Otros años lo que hago es cambiar el orden de los temas: empezar con lo físico, luego lo político, darles un sentido más lógico, y solo con el lío del tema que sigues y el del libro ya se armaba el desbarajuste, así que este año he seguido la secuenciación del libro tal cual.

-En mi caso, he echado en falta un poco la iniciativa del alumno a la hora de por ejemplo recoger una idea que le guste, coger apuntes de lo que vas diciendo (*si no se lo has pedido antes*), guardarse un ejemplo significativo...creo que tanta estructura juega en su contra desde mi punto de vista.

Esa es la parte negativa, si, y los ejercicios en muchos casos son muy mecánicos, eso lo intentas paliar, que le den a la cabecita por ejemplo con comentarios...de todas formas el tiempo es el que tenemos, cada trimestre son treinta horas, incluido exámenes, tienes que jugar con todo, sobretodo ver el temario, algunos (*por las vías educativas que toman*) no la van a volver a ver más,

-;Crees que muchos objetivos mínimos diluyen el autentico concepto que se

deberían formar?

Esto es como un esqueleto, una estructura sobre la que trabajar, los alumnos tienen la edad que tienen, no pretendamos que sean (especialistas) yo ay conceptos que no forme claramente hasta que terminé la carrera, pues imagínate a estas edades...

Primero un esqueleto, y lo del sentido global, es como lo de los árboles que no te dejan ver el bosque. Se intenta paliar, saltar entre la concreción y lo global, esa sensación siempre queda ahí, podría mejorarse, por supuesto. Hay tantos intereses, capacidades y motivaciones distintas en una clase, bailas con muchas cosas.

-¿con la evaluación pasaría entonces lo mismo?

El objetivo desde arriba al final es que consigan la ESO, eso viene dado, sino te van a llamar la atención, van a decir ¿aquí qué pasa? (desde arriba, supongo el ministerio, se impone) que consigan la ESO ¿cómo y de qué manera?...dejemoslo ahí

-A la hora de ofrecer ejemplos, ¿Cuáles crees que vienen mejor? Ejemplo cercanos, lejanos, abstractos...

Los cercanos, pero tienen el peligro de que interfieran incorrectamente, los lejanos parece que no les afectan (motivan).

-¿Tu cuales usas?

Hay que tener cuidado, por ejemplo con el tema de las migraciones, puede surgir alguna ofensa que crispe el debate, por ejemplo a favor, en contra...puede derivar mal (*conversamos sobre un hecho parecido en clase estos días*). Con los lejanos: Chernobil, Ucrania, buah eso está muy lejos, no me afecta. Lo mejor es combinar. Yo trato los dos espacios lo cercano y los lejano, tal como se lo van a encontrar ellos en la vida.

En definitiva, ¿cómo crees que los alumnos dan el salto (*al conocimiento profundo*) con el debate, actividades o el examen formal?

Algunos parece que solo dan muestras el día del examen, se les ocurren ahí todo el examen.

-¿Igual es porque en ese momento el ejercicio mental es mayor?

Claro. Haber debates no se hacen más, por tiempo y porque tienes que poner toda la carne en el asador (*en referencia a valorar opiniones*). Las actividades, pero pueden mostrar una falsa imagen de entendimiento. Todo es necesario y nada se puede dejar exclusivamente.

Examen, del tipo que sea tiene que ser, del tipo que sea. No tienen que aparecer solo cuestiones memorísticas, también procedimentales, otras más analíticas, otras de argumentar

A cada alumno hay que valorarle unas cosas distintas, ya que sus metas también son muy distintas. Cada uno asimilará los conceptos en función de la importancia que le den para su vida.

-También nosotros venimos del mundo universitario, le damos mucha importancia a ellos, y es donde los hemos desarrollado

Claro, aunque me gustaría pero tampoco me parece bien (*dada esa cantidad de realidades distintas*)

-En conclusión, ¿crees que hay algún factor más que valorar en el proceso

enseñanza-aprendizaje?

El contexto (*familiar, (en relación a una conversación informal anterior)*) redunda mucho. Luego el número influye mucho, es difícil controlar grupos grandes (*fueras de las metodologías tradicionales*). Es difícil plantear debates en grupos grandes...

-Por ejemplo ¿para un debate en el que se les da un texto y luego lo discuten entre ellos?

Yo creo que eso ha de venir más tarde, en bachillerato y tal; solo a pequeña escala, a modo de iniciación al igual que los debates. Poco a poco hasta que consigan ese concepto fino (referido a lo largo de los cursos).

PREGUNTAS FOCO: Entre vista en profundida semiestrucutada.

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?

Según la entrevistada concepción del profesor se basa en las siguientes prioridades: la transmisión de unos contenidos al conjunto de alumnos, por igual, el desarrollo de los mismos de cada uno en la medida de lo posible; e introducir a los alumnos intereses y motivaciones propios de la disciplina

- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?

Se mueve entre el modelo constructivo-interpretativo (la materia como forma interrogar el paisaje y los medios) como creencia del ideal; pero a la hora de hablar de cuestiones pragmáticas, actividades, metodologías, está mas cerca del modelo de la materia como un conjunto de información que por prescripción hay que transmitir y desarrollar en distintos grados.

- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

En su ideal está el desarrollo del gusto por la geografía y que esto lo puedan usar en el día a día a la hora de plantearse dudas complejas, o buscar significatividad a los espacios.

- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Tiene un papel capitalizar y aunque se sitúa en el centro por la metodología, opina que una enseñanza personalista no es buena, debida que a este nivel, tercero de eso, no cree conveniente ofrecer perspectivas muy marcadas, a favor de la objetividad y lo aséptico, para lo que recurre el libro, como forma de unificar criterios y encontrar orden.

- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?

El más desarrollado en la entrevista es el examen tradicional, que considera necesario e irreemplazable a todos los niveles, tanto como fuente de motivación como de control del cumplimiento de contenidos mínimos. De tal forma atribuye el peso de los exámenes a que funcionan como medio de control resultadista de toda la estructura educativa sobre el aprendizaje en las aulas. No se hace referencia directa a la valuación formativa.

- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?

Central. En orden descendente desde los contenidos mínimos (importancia capital)

pasando por su dominio en los procedimientos y la interrelación de contenidos. Articulan, tanto las sesiones, como las actividades, y la evaluación.

- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

El profesor es consciente de la dificultad de poner en marcha una programación basada en la construcción de conocimientos propios a través de elaboraciones complejas (en definitiva de esa interpretación del medio a la que hace referencias en varias ocasiones), al menos en la realidad en las aulas que él vive.

4. La observación

Este instrumento de recopilación se ha desarrollado a lo largo de todo el periodo de prácticas (del 18 de Marzo al 30 de Abril) tanto dentro como fuera del aula. Cuando emepezamos este segundo periodo de prácticas, decidimos con mi compañero Diego Gracia que nos adaptaríamos completamente a la jornada laboral del tutor, haciendo las mismas horas que nuestro tutor, con el fin de aprovechar al máximo la experiencia: esto nos permitió extender cuantitativamente la observación. Ricardo,

Desde el primer momento nos dio la libertad para entrar en todos los grupos a lo que él imparte clase. Especialmente durante las dos primeras semanas acompañamos a nuestro tutor por los cuatro grupos de 3º (geografía), 4ºB (Historia) y 2º Bachiller (más adelante se especificará el horario del profesor). Así el contexto para realizar la observación fue muy favorecedor.

De entre estos grupos se priorizará la información concerniente a la clase de 3º A y D. En definitiva, toda la información que recojo en este apartado está contrastada con suficientes horas de observación, tanto dentro del aula como en el departamento o en momentos de conversaciones informales. La información fue recogida a través de distintas notas registradas temporalmente, aunque la mayoría de ellas corresponder a las dos primeras semanas de clase, periodo en el que el tutor estaba cerrando la unidad didáctica previa a la que debía impartir.

A continuación mostraré un ejemplo de cómo registraba la información observada:

3ºA. 10:30
<ul style="list-style-type: none">-Pasa lista con el SGD-Negativo a un alumno por levantarse sin pedir permiso-La clase se muestra alterada.-10:40 Corrección de ejercicios del libro mandados el día anterior. Entusiasmo y colaboración.-los alumnos se distraen con cualquier estímulo inesperado (un pitido del ordenador)-10: 55 explicación del mapa de flujos de la industria y la energía.-en general, la mitad de los alumnos se muestra partícipe en clase-ejercicios del libro. son bastante mecánicos y la solución se encuentra en el texto anterior a los ejercicios-complemento con explicaciones propias-Los alumnos muestran dominio de los conceptos como “tríada” y “país emergente” sin embargo “productor nuclear” no, y aluden a que no sale en el libro.

La muestra de resultados se dará completando los ítems de observación señalados en el cuadro que aparece en el apartado de la metodología de la observación.

Ítems centrados en el profesor:

-carga lectiva:

El numero de horas y de alumnos son dos condicionantes claros en la metodología de enseñanza del profesor, siendo este siempre un punto de queja tanto de Ricardo como del resto de profesores: con los recortes en educación en forma de aumento de hora al profesorado, aumenta la ratio de alumno por profesor pudiendo dedicar, lo que afecta negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el profesor descuida el aprendizaje personalizado; tal y como le ha sucedido a este profesor. Este es su horario:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20					Geogr. 3ºA
9:25- 10:15	Tutoría para padres	Tutoría para padres	Geogr. 3ºB	Geogr. 3ºC	Geogr. 3ºC
10:15- 10:35			RECREO		
10:35- 11:25	Guardia	Geogr. 3ºA	Tutoría 4ºB	Reunión de tutores	Guardia
11:30- 12:20	Geogr. 3ºB	Geogr. 3ºC	Geogr. 3ºA	Geogr. 2º Bach	Geogr. 3ºB
12:20- 12:40			RECREO		
12:40- 13:30	Reunión de Departamento	Geogr. 2º Bach.	Geogr. 2º Bach	Geogr. 3ºD	Geogr. 2º Bach
13:35- 14:25	Historia 4ºB	Historia 4ºB	Geogr. 3ºD	Historia 4ºB	Geogr. 3ºD

*marcado en gris los grupos objeto de este estudio

El profesor imparte tres asignaturas distintas. Salvo 3ºD, con 19 alumnos y 2º de Bachiller con 7, los demás grupos superan los 25 alumnos. Considero la carga lectiva como densa.

-Relación con los alumnos:

A lo largo de las prácticas se han observado distintas situaciones, pero en general es calmado y respetuoso con los alumnos. Éstos dan síntomas de comodidad con él. Las conversaciones son en tono distendido y suele ocupar únicamente el espacio delantero de la clase, en torno a la pizarra o permanecer sentado. Durante las sesiones expositivas los

alumnos suelen dar muestras de aburrimiento o se desorientan y se ponen hablar con el de al lado. Aún así a la hora de llamar la atención por falta de atención rara vez pierde los nervios o grita y se enfada. Por lo general, los alumnos de 3º A y B suelen fluctuar entre momentos de pasividad y picos de implicación, especialmente el grupo B.

El grupo D se muestra especialmente pasivo (en parte por sus características propias de grupo, en el que se han aglutinado realidades muy distintas y el rendimiento es bajo) y es el único grupo en el que he observado la necesidad de poner una amonestación a un alumno (el más disruptivo) con el que mantiene continuos tira y afloja.

-Emplea materiales TIC y para qué:

Las sesiones expositivas con el libro suelen ser complementadas con una exposición en *power point*. Sin embargo, los alumnos tienen muy interiorizado el trabajo con *power point* y no les supone ninguna novedad, incluso adoptan una postura más pasiva que con el libro, ya que lo ven como una mera repetición de los contenidos, y en palabras de los alumnos “eso les aburre”. Al proyectar el *power point*, observo en distintos grupos que algún alumno tiene la costumbre directamente de recoger los materiales

El profesor también recurre a la proyección de imágenes para ilustrar espacios. Recurre tanto a fotos tomadas por él del contexto inmediato, como a imágenes seleccionadas por él. Con este tipo de actividades los alumnos muestran mayor disposición a la interacción que con la presentación en *power point*.

-Instrumentos de evaluación:

Siempre se hace referencia a la evaluación como sumativa. Cuenta con dos instrumentos principales de evaluación: el examen (conocimientos), 70% de la calificación final, y el cuaderno (actividad en clase) 30%.

Los exámenes comprenden siempre dos unidades didácticas y de manera singular, alguna unidad didáctica puede ser valorada a través de la elaboración de un trabajo de indagación personal o en grupo. Las fechas de los exámenes son consensuadas con los alumnos

El cuaderno recoge todo lo que el profesor estima como actividad: ejercicios mandados del libro, trabajos con mapas mudos, o esquemas copiados de la pizarra. Al menos una vez por evaluación el profesor los recoge y evalúa. Adicionalmente, el profesor imparte “positivos” y “negativos” en función de la actitud del alumno.

Ítems centrados en la metodología

-Grado de importancia que concede al libro de texto

Central. A partir de él se secuencia la asignatura, se imparten muchos de los contenidos y se plantean la mayoría de las actividades, en especial las “ordinarias”, mecanizadas para reforzar el conocimiento de contenidos. De la misma forma, es la primera fuente a la que recurren los alumnos. La exposición de contenidos se hace normalmente con la lectura del libro; aunque el profesor se guarda el derecho a modificar ciertos contenidos, sus explicaciones y actividades parecen quedar en un segundo plano, como complemento al libro.

-Trabajo que pide a los alumnos:

En términos temporales absolutos (no lineales) la mitad de la clase se dedica a la corrección y realización de actividades. Como ya he dicho la mayoría de los ejercicios son mecánicos provenientes del libro, y sirven para redundar en los contenidos vistos, más que para afianzar conocimientos. La intensidad del trabajo es baja, debido a la sencillez de los mismos.

-tipo de evaluación (formativa y sumativa):

No he observado instrumentos en el aula especialmente concretos para la evaluación formativa, más allá de las correcciones que se suelen dar mientras los alumnos realizan las actividades. En cuanto a la actitud, más allá de los positivos y negativos que se pueden usar para reforzar o sancionar ciertos comportamientos, como tutor de 4º B Ricardo hace un seguimiento de cómo se comportan y el rendimiento de los alumnos en las distintas asignaturas que no imparte, de cara a preparar tutorías con el propio alumno o sus padres. El sistema es a través de un pequeño formulario a llenar por el profesor al que se le haya requerido.

Por la programación consultada, la evaluación aparece descrita como continua e integradora.

-criterios de calificación:

Como ya he descrito, se trata de un 70% para los conocimientos demostrados en el examen y un 30% para la actividad en clase recogida en el cuaderno.

A continuación presento un modelo de examen, la recuperación de la segunda evaluación:

<i>I E S</i>	CIENCIAS SOCIALES- GEOGRAFIA	21-3-2014
	Recuperación 2º Evaluación	
3º ESO-C	NOMBRE	NOTA

1- (2 p)- Definiciones en dos líneas:
Agricultura de rozas

Jerarquía urbana

Ganadería extensiva

Conurbación:

Demanda (ley de la oferta y demanda)

Población activa

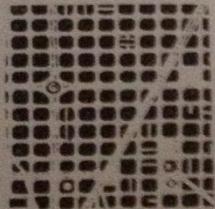
Bocage

Globalización

Agentes económicos

Megalópolis

- 2- (1.p) Plano urbano:
- El nombre del plano
 - Explica la trama: calles y manzanas
 - Nombre de la zona de la ciudad a la que corresponde
 - Grupo social que suele vivir
 - Di dos funciones principales y un problema.



3- (2p) Explica las ciudades españolas: el proceso urbanizador

4- (1p) Relaciona con flechas o números

Agricultura intensiva

- 1-No utiliza todos los recursos técnicos
- 2-Utiliza fuertes inversiones de capital
- 3-Dedica mucho tiempo por hectárea
- 4-Uso de abonos y semillas seleccionadas
- 5-Dedica poco tiempo por hectárea
- 6-Utiliza masivamente el regadío
- 7-Grandes parcelas y explotaciones
- 8-Invernadero
- 9-Cultivos de bajo precio
- 10-Utilización del barbecho

Agricultura extensiva

5-(1p) Explica los factores naturales de la actividad agraria

6-(2.p). Áreas geoeconómicas mundiales: los países emergentes y potencias regionales
(mínimo 10 líneas)

7-(1p) Cuadro de datos de tasa de actividad: describe los valores en España, Japón e Irán. Dí dos motivos de las diferencias en el total y otros dos en mujeres. ¿Qué país está menos desarrollado?

País	Tasa de actividad (%)		
	Total	Hombres	Mujeres
Colombia	44,2	53,4	35,8
Japón	52,2	62,7	42,2
Costa Rica	45,4	57,8	33,6
España	58,6	68,9	48,6
Irán	33,6	53,5	13,2

Como se puede ver, la mayoría de las cuestiones se basan directa o indirectamente en la reproducción de información, además estas preguntas están mejor valoradas en puntuación. Con esto me refiero a que hay tres preguntas en las que se pide explicar, pero el enunciado es suficientemente explícito como para ver que corresponde a un epígrafe del tema. En cuanto a las preguntas de relación de conceptos, salvo la número 6 y la 7, las considero lo suficientemente cerradas para que no supongan nada más que expulsar lo memorizado.

-Busca involucrar a los alumnos:

Las vías principales para la interacción de los alumnos son dos: la actividad y la resolución de dudas. Aún así la actividad del alumno nunca adquiere un papel

protagonista en el aula, voy a poner dos ejemplos para ilustrarlos:

-Los ejercicios de refuerzo, cuando se hacen en el aula se hace puesta en común y en la medida de lo posible, todos los alumnos intervienen de una forma o de otra. Sin embargo, los ejercicios que se mandan para casa no son siempre corregidos, por lo que no se puede saber hasta la evaluación del cuaderno si realmente han participado de las actividades

-en los comentarios sobre imágenes el peso del discurso lo mantiene Ricardo, y los alumnos intervienen ocasionalmente, más que un comentario de imágenes que genere un debate se convierte en un monólogo descriptivo del profesor.

Como comenté en el estudio comparativo del trabajo del Prácticum II, me sorprende la falta de iniciativa de los alumnos en lo concerniente a su trabajo particular: sólo copian de la pizarra cuando se les pide (porque saben que ha de figurar en el cuaderno sobre el que les van a evaluar), rara vez cogen apuntes si no se le piden o por ejemplo copian un ejemplo recurrente por interés propio. Por todo esto, considero a los alumnos como poco involucrados en el trabajo en el aula, muchos de ellos pasivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

-Cómo reparte las preguntas entre los alumnos, y qué criterio sigue para ello:

Las preguntas suelen ser abiertas a todo el aula, pudiendo responder cualquier alumno de la clase. A partir de la respuesta, si se trata de una cuestión intelectiva, el profesor continúa profundizando, dando el turno a otros alumnos que deseen participar.

He observado una consecuencia directa de esto: debido al bajo esfuerzo cognitivo que realizan (recordemos que la mayoría del tiempo en el aula consiste en recibir la representación de conocimiento que el profesor emite) la mayoría de los alumnos se muestran pasivos, por los que son pocos los que interaccionan en el aula. Así las interacciones con el profesor son capitalizadas siempre por los mismos alumnos normalmente aquellos más afines a la asignatura o más aplicados en los estudios (en ambos casos movidos, casi con total seguridad, por una motivación extrínseca a la metodología de enseñanza en el aula).

PREGUNTAS FOCO: Observación participante.

*(*siguiendo la dinámica del trabajo se contestará únicamente en base a la información específica de este instrumento*)

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?

Atendiendo a lo observado, el profesor centra su enseñanza en la transmisión de conocimientos, respaldado por actividades mecánicas de refuerzo

- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?

Valorando lo únicamente lo observado en el aula el profesor concibe la materia como un conjunto de conceptos, establecidos por la programación, que reproduce en el aula.

- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

Observando los contenidos expuestos en clase, lo más valioso que extraen es la interpretación de distintos espacios. Esto no implica que los alumnos interpreten paisajes por sí mismos. más bien el profesor expone su interpretación del paisaje (o de los conocimientos) que los alumnos aplican a actividades o memorizan de cara al examen.

- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El profesor, valiéndose del libro de texto principalmente, capitaliza el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual dirige, marcando tanto su desarrollo como sus metas.

- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?

Los instrumentos de evaluación están omnipresentes en el aula, y aquí no me baso en su opinión, sino en lo observado en el desarrollo de sus clases: sólo es valioso y suscita el interés de los alumnos aquello que posteriormente será evaluado: las actividades se hacen en el cuaderno porque será corregido y los contenidos se aprenden porque son materia de examen.

- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?

La explicación/exposición de contenidos conceptuales de la unidad didáctica es lo que más peso tiene, por encima de los procedimientos o las actitudes a desarrollar. Esto se puede justificar con la concepción que tiene de la evaluación

- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

Esta pregunta, desde mi punto de vista, es en la que más influye el contraste de fuentes, por lo que la respuesta va a estar necesariamente sesgada. Por tanto no puedo dar una respuesta clara solo con la observación, y he de adelantar alguna de las ideas contrastadas que más adelante desarrollaré: no es coherente con los propósitos ideales constructivistas mostrados en otras fuentes, pero sí en cuanto a los objetivos mas pragmáticos y asequibles que se marca. Hay un claro desajuste entre lo que dice y lo que hace.

5. Discusión de resultados y conclusiones

Este apartado supone llevar a contraste toda la información recogida y reflexionar sobre ella, de cara a intentar responder a las preguntas foco que han guiado el trabajo y representan la hipótesis marcada.

Dado que la información recopilada muestra importantes contradicciones según el instrumento utilizado y de cara a ser lo más claro posible, volveré a responder a estas preguntas foco, argumentando las razones que me han llevado a tal juicio. Por último expondré mis conclusiones en base a los resultados de las preguntas.

Respuesta a las preguntas foco tras contrastar las fuentes entre ellas:

- ¿Cuál es la concepción del profesor respecto a la enseñanza?

El cuestionario y la entrevista, dan una concepción de la enseñanza como vía para que el alumno desarrolle una serie de capacidades a la hora de interactuar con el medio, pero especialmente de interpretarlo y ser crítico con éste. En el cuestionario Ricardo considera

que las ciencias sociales son algo más que aprender conceptos y en la entrevista hace referencia a que le gustaría que los alumnos desarrollaran cierto gusto por la disciplina, en el sentido de que se los alumnos interrogaran y comprendieran el medio, lo que da la imagen de un perfil constructivista de la enseñanza. Sin embargo esto es refutado por la observación que marca unos parámetros metodológicos claramente conductistas por lo que existe una importante contradicción.

Siguiendo el modelo de Ignacio Pozo, el profesor tendría unas creencias implícitas desarrolladas por el profesor en su realidad docente profesor le habrían llevado a desarrollar una enseñanza que generara aprendizaje directo de corte conductista.

- ¿Qué creencias epistemológicas tiene el docente sobre la materia de Ciencias Sociales? ¿Cuál es su visión de la materia de Ciencias Sociales?

Existe una doble concepción (de la que yo postulo que el propio profesor consciente), entre un ideal epistemológico constructivista al que hace referencia cuando se le pregunta directamente (creencia explícita) reminiscente de su tiempo de estudiante en la carrera de Geografía y el modelo reproductivo que aplica como profesor. Así su ideal como geógrafo es que la materia sirve para interrogar y comprender mejor el medio, incluso a modificarlo; mientras que como profesor trata la materia como un conjunto de conceptos a reproducir a sus alumnos, de manera que el mensaje llegue al conjunto de los alumnos, sean cuales sean sus diferencias de aprendizaje. Leyendo la entrevista entre líneas se puede encontrar este doble mensaje, por supuesto apoyado por la observación.

- ¿Qué considera el docente que es lo más valioso que extraen los alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales?

El profesor, normalmente habla de estos temas en condicional, diferenciando el ideal, que viene a ser el desarrollo del alumno de un espíritu crítico para con el medio, de otro relacionado con la educación inclusiva. Tiene presente que en un instituto tan grande existen realidades e intereses muy distintos en sus alumnos. Así habla de por arriba, hace referencia a generar un gusto por las ciencias sociales que les lleve a ser críticos, mientras que por la base, tiene presente que parte de sus alumnos abandonarán el estudio de las ciencias sociales a los 16-17 años, por lo que cree que al menos deben conocer o saber que existen ciertos elementos y contenidos que conforman esta disciplina. Esta serie de contenidos pueden valerles en su día a a día en lo que conocemos como “cultura general”. Desarrollado a partir de la entrevista.

- ¿Cuál es el papel que en opinión del docente debe tener el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El profesor se considera mediador entre los conocimientos, los estímulos externos que condicionan el aprendizaje (sociedad, el aula, intereses particulares de los alumnos), y los estudiantes, según el cuestionario. Fundamentándome en la observación lo considero un profesor tradicional, en el que se cumplen prácticamente todas las características del paradigma conductual. Recae sobre él todo el peso del aprendizaje: él gestiona el libro, manda las actividades y las resuelve, comenta las imágenes. Aludiendo a ese propósito ideal de la interpretación de medio: los alumnos no interpretan el medio, el profesor expone sus interpretaciones y los alumnos las aceptan.

- ¿Cuál es su opinión sobre los instrumentos de evaluación?

La evaluación es necesaria. La considera el principal factor de motivación para el

alumnado y la usa como tal. Además, considera las calificaciones finales como el resultado final de su trabajo, y lo medible y exigible desde instancias superiores

- ¿Qué valor concede el docente a los contenidos curriculares?

Los contenidos tienen gran peso para el profesor, y los desarrolla a través del libro. Tienen más peso los contenidos conceptuales que los procedimentales, como se puede ver en el modelo de examen que adjunto en el apartado de observación. Por otra parte los procedimientos quedan en un papel secundario, y el alumno los aprende manera mecánica a partir del modelo ofrecido por el profesor (al que ya hemos colocado en el centro del proceso enseñanza aprendizaje)

- ¿Se ajustan las concepciones sobre la enseñanza del docente con las estrategias puestas en práctica en la realidad?

El profesor mantiene de manera consciente un doble discurso entre lo ideal y lo que hace en clase siendo esta faceta la imperante en la puesta en práctica de la docencia orientada a la reproducción de conocimientos.

Conclusiones

En esta conclusión voy a matizar y profundizar en algunos aspectos del estudio al profesor Ricardo Cervera.

Como ya he adelantado, aplicando el modelo de Ignacio Pozo, la creencia explícita (que a mi me manifiesta) de Ricardo se postularía dentro del modelo constructivista, adquirido durante su vida universitaria. El profesor sigue mantiene una visión disciplinaria de la geografía (interpretación activa de la acción humana en el medio) pero considero que por la coyuntura heterogénea de las aulas y el paso de los años, ha ido desarrollando unas desarrollando unas creencias implícitas que han acabado prevaleciendo en forma de un modelo de enseñanza tradicional.

Pero, ¿por qué se ha dado esa transición? En base a mi reflexión lo aludo a dos factores. El primer factor lo he desarrollado en base a lo observado: al menos en los grupos en los que he estado presente, considero que no consigue transmitir a los alumnos el carácter práctico y la utilidad de las ciencias sociales, tarea que desde luego considero como nada fácil. No se puede esperar que se produzca una disonancia cognitiva en los alumnos, que es la que les acerca a los problemas de las ciencias sociales, al extrañamiento y a esa interpretación que está dentro de sus concepciones ideales, si no se les motiva adecuadamente.

El segundo factor lo relaciono con la presencia del libro, detonante y condicionador de ese estilo de enseñanza reproductiva. En la entrevista, manifiesta en más de una ocasión, que para el rango de edad de sus alumnos, no considera como bueno imponerles tu propia perspectiva (algo en lo que, con matices, discrepo siempre lejos de esa “imposición” de la que habla) y alude a que lo que hay que hacer es dejar que los alumnos elijan. Con el uso del libro consigue ese asepticismo que busca, pero implícitamente impone el modelo monolítico del libro.

Una vez expuesto el resultado, me gustaría detallar un poco la parte más especulativa del trabajo. En el estudio hago referencia a que el profesor es consciente de que mantiene un doble discurso. Esta idea la extraje reflexionando sobre la entrevista y otras conversaciones que mantuve con él. En la entrevista usa condicionales al hablar de sus concepciones ideales, incluso destila cierto anhelo o melancolía al hablar de ese deseo de

que los alumnos desarrolle un gusto por la materia que les lleva a ser críticos. Y esa continúa alusión la heterogeneidad y los medios disponibles parece una justificación al conformismo que le ha llevado a desarrollar su docencia por la vía fácil (tradicional, reproductiva). Esto me ha llevado a pensar en esa conciencia de doble discurso.

Bajo este supuesto, se podría explicar la aparente contradicción entre los resultados que cada instrumento, por separado plantean a lo largo del discurso, sin utilizar el recurso de que el profesor miente en sus respuestas, y daría cabida a la neutralidad manifestada por el ATI.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- ANGOSTINO, M.V. y MAYS de PÉREZ, K. A. (2000). "Rethinking observation: From method to context". En DENZIN, 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.