

-TRABAJO DE FIN DE MÁSTER-

-MODALIDAD A-

**MASTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS**

ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

CURSO 2014/2015

AUTOR: MIGUEL SEGARRA MENESES

TUTOR: FRANCISCO JOSÉ ALFARO PEREZ



Universidad
Zaragoza



Índice

1. Presentación.....	3
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	5
2.1. Introducción.....	5
2.2. Marco teórico.....	5
2.3. El docente en la sociedad.....	6
2.4. Competencias del Máster.....	8
2.4.1. Competencias generales.....	8
2.4.2. Competencias transversales.....	14
2.4.3. Competencias específicas.....	15
2.5. Experiencia en el centro educativo.....	16
3. Justificación de la selección de proyectos.....	19
4. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados y su relación.....	22
4.1. Programación didáctica.....	22
4.2. Unidad didáctica.....	25
4.3. Memoria de prácticas.....	27
4.4. Reflexión crítica a raíz de la relación entre los proyectos seleccionados.....	28
5. Conclusiones y propuestas.....	33
5.1. Conclusiones.....	33
5.2. Propuestas de mejora para el futuro.....	34
6. Bibliografía.....	37
7. Anexos.....	39
7.1. Programación didáctica.....	39
7.2. Unidad didáctica.....	64
7.3. Memoria de prácticas.....	89

1. Presentación

Ya antes de comenzar mi Licenciatura en Filosofía era mi meta el convertirme en profesor, si bien es cierto que en un principio apuntaba a la Universidad como lugar en que ejercer tal labor. A lo largo del tiempo que pasé inmerso en dicha licenciatura fueron muchas las decepciones que este lugar me provocó, lo cual no apagó mi interés por la docencia, pero sí por el ámbito universitario, pero no abundaré en ello por no agotar páginas y paciencias.

Si bien dado mi objetivo, este Máster era insalvable lugar de paso, fuere posible rodearlo no sería en absoluto conveniente, ya que como nos dice Braulio Foz en su Plan y método para la enseñanza de las letras humanas (1820), *“La inhabilidad de los maestros baste por sí sola para que se perpetúen los errores, se apague la luz que encendieron los grandes ingenios, y pierdan los medros todas las ciencias y artes. Y aun estaríamos mucho más adelantados, si los maestros estudiaran el modo de enseñar, como estudian para saber; ó quisieran enseñar fielmente como saben”*.

Y es que ese educarnos como docentes tiene un doble sentido que podemos explicar a través de la propia raíz etimológica del término 'educación', teniendo educar dos significados; aquél que hace referencia al conducir, a un proceso de cambio, a una influencia y acción externa sobre otro, pero, especialmente, al que refiere a un hacer salir, a un proceso perfectivo de las propias posibilidades, desarrollándolas (Castillejo Brull, 1981). ¿Cómo no tendríamos que educarnos para tal labor siendo que esta no consiste en un trasvasar lo que nosotros somos sino en un desarrollar las posibilidades de un otro?

Este TFM representa, no una culminación del Máster, pues de llegar esta no sería sino a través de una futurable labor docente, pero sí su acabamiento en lo que a mí respecta, y es por ello que he querido, una vez salvado el requerido apartado que refiere a la profesión docente a partir del marco teórico, así como la propia

experiencia en el centro educativo en que desarrollé mis periodos de prácticas, una especie de diario de viajes en que relato el tránsito en mí se produjo desde el momento primero de comenzar a desarrollar herramientas docentes como parte de los ejercicios requeridos en este Máster, hasta el lugar en que esas herramientas tratan de ser puestas en práctica y podemos observar sus flaquezas y fortalezas, no únicamente por sí mismas, sino por su adecuación real a los objetivos que con su uso tratamos de lograr, pues es precisamente esa adecuación al medio y a lo requerido la verdadera vara de medir a usar con cualquier herramienta.

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

2.1. Introducción

El 'Máster universitario en Formación del profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas tiene como objetivo principal el dotar al alumnado de la formación necesaria para afrontar la práctica de la profesión docente, no sólo dentro del aula, sino adquiriendo también conocimientos que nos permitan desenvolverse en la parte administrativa que entraña esta profesión. Es por ello que se hace indispensable el ser capaces de comprender el marco legal e institucional en que el sistema educativo se inscribe hoy en día, y cómo ha llegado hasta tal punto, para así ser capaces de afrontar los nuevos cambios que, si hacemos caso de la experiencia, a buen seguro irán surgiendo conforme sucesivos gobiernos vayan adaptando dicho sistema a sus necesidades, de modo que podamos usar los recursos restantes en beneficio de alumnado y profesorado.

No debemos olvidarnos de la importancia del punto de vista sociocultural en cuanto a la labor docente, pues en este mundo nuestro de constantes cambios aparece como imprescindible el comprender la situación social de cada momento en todo contexto espaciotemporal de tal modo que sea posible la permanente adaptación de alumnado y profesorado a los acontecimientos.

2.2. Marco teórico

En cuanto al marco legal debemos observar que tras sucesivas reformas del sistema educativo en base a correspondientes leyes educativas, entró en vigor a lo largo de este curso 2014/15 la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que

modifica aspectos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) vigente desde el curso 2006/07, además de añadir una disposición adicional a la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. No entraré aquí a discutir los cambios que esta nueva ley supone ya que debido al lenguaje legal que se utiliza sería un caer en interpretaciones personales sobre la conveniencia o no de dichos cambios, y dada su reciente implantación no contamos con datos que avalen postura alguna, dicho lo cual, tal discusión sería tan impertinente en el contexto de este TFM como estéril.

2.3. El docente en la sociedad

A día de hoy la labor educativa no puede consistir en un simple transmitir unos determinados conocimientos. Como dice Isidoro González (2010) *“para educar no basta con el conocimiento, porque el conocimiento existe por sí mismo y se reconoce en quienes lo hacen avanzar. Pero eso que llamamos el conocimiento educativo, por el contrario, no existe por sí mismo, sino cuando se transmite a los demás y se reconoce, no en los que investigan, sino en quienes lo transmiten”*.

Si tenemos esto en cuenta, la labor docente deberá adaptar los conocimientos que quiera transmitir al nivel cognitivo del alumnado, pero de un modo que no sea un simple trasvasarlos, sino que sean reelaborados y reestructurados por dicho alumnado, educando además en unos valores que permitan la integración, tanto de dichos conocimientos, como de este alumnado en la sociedad.

Así pues, debemos tener en cuenta siempre el contexto sociocultural en que nos movemos, puesto que este y la educación son codependientes y vinculados a sistemas de valores, como por ejemplo, aquellos que se nos pide transmitirnos desde las leyes educativas correspondientes.

Son varios los aspectos socioculturales a tener en cuenta cuando afrontamos labores

docentes:

- El alumnado se encuentra en su etapa de adolescencia, etapa difícil en la que, como la propia palabra nos indica, se 'adolece' de muchos cambios tanto físicos como psicológicos y en la que el autoconcepto de la persona se gesta de tal manera que repercutirá a lo largo de toda su vida.
- La heterogeneidad del alumnado es cada vez mayor en las aulas, lo cual debe ser comprendido, respetando las diferencias de cada cual. Asimismo esto puede proporcionar al docente una herramienta pedagógica muy importante si es aprovechado con tino, ya que puede hacer consciente al alumnado de tal heterogeneidad en el mundo y a formarse en valores de respeto y tolerancia.
- El profesorado debe tener en cuenta las situaciones de trasfondo del alumnado como puedan ser inestabilidad familiar, procedencia, o cualquier otra, y actuar con tacto y comprensión, facilitando la adaptabilidad del alumnado al proceso educativo.
- Asimismo debemos tener en cuenta que habremos de enfrentarnos a situaciones en que alumnos con necesidades especiales o específicas de apoyo educativo requieran de nuestra ayuda y comprensión, en pos de una verdadera integración y de un clima de respeto en el aula. Del mismo modo debemos estar siempre vigilantes para detectar posibles situaciones de este tipo, ya que una prevención temprana evita situaciones de fracaso, frustración y abandono escolar.
- Debido a que vivimos en una sociedad en que la tecnología es omnipresente, debemos tener en cuenta la importancia de las TIC ya que su utilización es imprescindible tanto para presentar información como para la gestión de esta, además de ser un recurso que resulta especialmente ameno para el estudiantado.
- En un mundo 'globalizado' el saber desenvolverse con fluidez en otros idiomas es cada vez más importante, si no imprescindible, por lo que el bilingüismo debe ser un objetivo claro, así como el tener, al menos, nociones de otros idiomas adicionales.

2.4. Competencias del Máster

En este Máster se trata de adquirir una serie de competencias a través de las asignaturas cursadas. Estas competencias pueden ser clasificadas en generales, transversales y propias de la especialidad, en este caso, de Geografía e Historia. Las desgranaremos a continuación.

2.4.1. Competencias generales

Competencia 1: *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad 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 profesorado debe ser consciente de la legislación y la normativa educativa vigente y esta competencia es reflejo de esa necesidad, debiendo ser conocedores del marco legal y el entramado documental que rige todo centro educativo y guía su funcionamiento, así como el desarrollo de la actividad docente.

No sólo deberemos tener en cuenta el aspecto burocrático de esta competencia, ya que la práctica es llevada a cabo por seres humanos, alumnado, profesorado, y personal de administración y servicios, sin olvidarnos de los familiares y tutores legales del alumnado. Esta red de personas conforma una comunidad cuya realidad social hemos de conocer si queremos asegurarnos del buen funcionamiento de su proceder diario, tanto dentro como fuera de las aulas. Son por eso necesarias unas nociones básicas de sociología y psicología que nos permitan un análisis continuado de estas realidades.

Correspondiente a esta competencia se nos presenta la asignatura *Contexto de la actividad docente*, común para todas las especialidades del Máster, articulada en dos bloques; *Didáctica y organización escolar*, y *Sociología*. También podemos incluir en este ámbito

al *Practicum I*, que correspondería a una visualización práctica de lo desarrollado en la mencionada asignatura, sirviendo además de toma de contacto con el centro escolar en que desarrollaremos los subsiguientes *Practica*.

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.*

Es objetivo guiado por esta competencia el adquirir un conocimiento profundo sobre el estudiantado desde la perspectiva que nos ofrece la psicología. Desde el ámbito propio a la psicología social nos centraremos en la interacción, la cohesión y la comunicación de grupos, mientras que la psicología evolutiva referirá a los cambios conductuales que en la personalidad adolescente se producen relacionados con factores como puedan ser el sexo, el crecimiento o el entorno social.

El docente se sitúa, junto a sus pares y familiares, como una figura clave para la formación del autoconcepto del alumnado debido a la posición relativa que ocupa respecto de este. Siendo pues la adolescencia un momento o proceso clave en la formación del individuo y habida cuenta de la reseñada importancia del profesorado en este sentido, es de recibo el adquirir una formación suficiente que nos guie, de la mano siempre de la buena voluntad, en la labor que la orientación del estudiantado supone, no sólo en el aspecto académico, sino en su inserción social y en su desarrollo cognitivo, autocognitivo y de desarrollo y formación de la propia identidad. Esto entronca, como parece obvio, con la competencia anterior, y se mostrará crucial para el mantenimiento de unas relaciones sanas tanto entre profesorado y alumnado, como entre el propio alumnado entre sí. Es en ese sentido que nos dice Morales Vallejo (2009) que el buen profesor es aquel que prima las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula, relaciones que se extrapolan fuera de esta alcanzando el ámbito familiar, social y personal.

Si las únicas diferencias que sabemos ver entre el alumnado son las referidas a los resultados académicos de este, escasamente podremos ayudar a quienes peor se

desenvuelvan en tal lid, puesto que son factores internos los que las más de las veces llevan a un mal aprovechamiento de la etapa escolar. Es por eso indispensable el saber entender a este alumnado como una formación heterogénea, no sólo *per se*, sino también en cuanto a su grado personal de evolución. Encontramos aquí inserta sin lugar a discusión la utilidad de unas nociones básicas de psicología en el bagaje formativo del profesorado si queremos que este sea capaz de afrontar eficientemente su labor, y procurar el mejor servicio posible a las personas que se encuentren a su cargo.

Así pues nos encontramos con la asignatura *Interacción y convivencia en el aula* destinada a dotar al futuro profesorado de los conocimientos precisos para afrontar estos problemas, asignatura que reserva una parte a la psicología evolutiva y otra a la psicología social. Al mismo respecto nos encontramos tres optativas, a saber; *Educación emocional en el profesorado*, *Prevención y resolución de conflictos*, y *Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*, siendo esta última la que elegí puesto que consideraba su materia de estudio aquella en que menos conocimientos y experiencia tenía yo, cosa que, a mi pesar, poco cambió tras superarla, excepción hecha del ámbito legal y administrativo de la misma, pero no es este el momento de abundar en ello.

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.*

Es necesario comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollar unas habilidades básicas que nos permitan planificar y diseñar herramientas educativas que sirvan al estudiantado en su proceso de aprendizaje a la vez que potencien su creatividad y sus habilidades cognitivas. Esto es imprescindible si queremos escapar de los modos más reproductivos de enseñanza, centrados en la adquisición memorística de datos y contenidos. Por el contrario, queremos poner el acento en un aprendizaje profundo, así como en una formación personal que lleve al alumnado al desarrollo de su propia sistema moral que le permita a este una correcta inserción, no sólo laboral, sino psicosocial. Es

nuestra responsabilidad mantener altas nuestras expectativas respecto del alumnado para así generar en este sentimientos de aceptación y autoestima (Pozo, 1999).

Para lograr esto deberemos seguir un proceso reflexivo, crítico y fundamentado en los principios y teorías del aprendizaje más relevantes de la actualidad. Ya en 1994, Alan Guskin señalaba en un artículo que “*el formato claramente pasivo de la exposición-discusión donde el profesor habla y la mayoría de los estudiantes escuchan, es contrario a casi cualquier principio de disposición óptima para el aprendizaje del estudiante*”. Y en esta línea es que se han ido produciendo la mayoría de los cambios en el paradigma educativo, pasando de teorías conductivistas a teorías cognitivistas, para finalmente asentarse las teorías constructivistas.

La función del docente no es la de simplemente trasvasar sus conocimientos al alumnado, sino generar en este la curiosidad, el trabajo y la autonomía necesarias para que este acceda *motu proprio* a ese conocimiento, amén de generarla por sí mismo.

En este proceso nos acompañan hoy en día las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que nos permiten generar nuevos espacios educativos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al tiempo que hacemos de este proceso algo más ameno.

Esta competencia viene dada especialmente por la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, que además de centrarse en el tema que le da nombre, mostrándonos diversas teorías a este respecto, contiene una parte dedicada exclusivamente a las ya mencionadas TIC, formación ineludible en los tiempos que corren.

Competencia 4: *Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*

Debemos ser capaces de desarrollar los fundamentos básicos del diseño curricular e

instruccional, por lo que habremos de trabajar con los diferentes mecanismos de enseñanza-aprendizaje utilizados en la didáctica de las Ciencias Sociales, y conocer las disposiciones curriculares de los documentos oficiales para E.S.O. y Bachillerato. En el transcurso de nuestra práctica docente deberemos realizar nuestras propias programaciones didácticas, diseñar y organizar actividades dentro de estas, y poner todo esto a trabajar en la práctica realidad de nuestros centros.

Para conocer la efectividad de estas programaciones deberemos establecer propósitos y objetivos y, al hilo de estos, preparar métodos de evaluación que sean capaces de medir su consecución, así como el aprendizaje del alumnado.. La función que la evaluación juega en el proceso de aprendizaje es enorme, ya que todos los esfuerzos del estudiantado tienden a enfocarse en su superación. “El buen diseño, no va tanto de adquirir unas cuantas habilidades técnicas como de aprender a ser más profundo y específico en lo relativo a nuestros propósitos y lo que implican” (Wiggins, McTighe, 2005), es por ello que debemos dejar claro qué les estamos pidiendo, y actuar en consecuencia, ya que los métodos de evaluación dicen mucho de nuestra forma de entender la educación y de qué valoramos como más importante en ella. No sólo debemos decir qué es lo que está mal, sino cómo evitar esos errores y mejorar su desempeño (Brown, 2004/2005). Esto no debe restringirse a las típicas épocas de exámenes, sino extenderse a lo largo de todo el curso de modo que tenga un valor efectivo y se traduzca en resultados finales.

A diferencia de las anteriores, esta competencia trata ya aspectos menos generalistas y más propios de cada especialidad (aunque en un sentido trasvasable a cualquier otra, su acercamiento será distinto para cada cual). Es así como encontramos su definición en asignaturas como *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* que, como nos señala su nombre, trata de que seamos capaces de crear diseños curriculares propios de las materias que vienen al caso, así como el *Practicum II*, asociado a esta. No debemos olvidarnos de *Contenidos disciplinares de Geografía, Historia o Historia del Arte*, entre las que se debe elegir una, siendo lo más adecuado el elegir aquella en la cual nuestra experiencia sea menor a fin de ampliar nuestras capacidades en tal sentido. Siendo mi caso el provenir de la Licenciatura de

Filosofía, escogí la vertiente Historia puesto que creo muy útil el relacionar ambas materias debido a la notoria relación entre acontecimientos y pensamientos desarrollados en un cierto periodo temporal.

La otra asignatura significativamente ligada a esta competencia será *Fundamentos del diseño instruccional y metodologías del aprendizaje en las especialidades de Geografía e Historia*, muy relacionada con la anterior y en la que se lleva a cabo una reflexión sobre los procesos de aprendizaje que deberemos aplicar con vistas a alcanzar los propósitos y objetivos establecidos en dicha anterior asignatura.

Competencia 5: *Evaluuar, 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.*

Para que podamos llevar a cabo un análisis crítico de la labor docente es requerimiento el tener conocimientos acerca de las más relevantes líneas de innovación e investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. Debemos pues conocer los planteamientos teóricos y sus metodologías asociadas para poder evaluar sus puntos fuertes y débiles, lo que nos permitirá mejorar la calidad de la enseñanza en un momento de continuos cambios ante los que el docente no puede permanecer ajeno si quiere que su actuación sea digna de su tiempo.

Debemos mantenernos siempre alerta ante la posibilidad de la rutina y la monotonía que lastraría nuestra labor educativa, es por ello que la innovación es algo necesario en nuestra práctica docente, pero debemos tener unas bases para ello, pues la simple innovación sin una teorización que la sustente puede dar resultados catastróficos.

Será especialmente la asignatura *Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía e Historia* la que nos guie por estos caminos, suponiendo el *Practicum III* su expresión práctica, el momento de experimentar con las herramientas de que esta nos dote.

Por último decir que el *Practicum II* también podría ser incluido en esta competencia, pero no ha lugar extenderse en demasía en tales disquisiciones puesto que por la naturaleza de la materia de las asignaturas y del radio de acción de las competencias, para casi todas las asignaturas podríamos asociar más de una competencia, por lo que he querido presentar un enfoque más generalista aun con los consabidos riesgos que ello entraña.

2.4.2. Competencias transversales

Además de las cinco competencias generales sobre las que acabamos de hablar y que están enfocadas hacia la correcta ejecución de la actividad docente desde sus aspectos académico y de labor, nos encontramos con diez competencias transversales que cuyo ámbito de actuación es de las cualidades y capacidades personales del profesorado y que serán esenciales para su correcto desenvolvimiento tanto en el aula como en el resto de espacios de los centros educativos. Estas competencias podríamos catalogarlas como valores o capacidades en contraposición a las anteriores que podrían ser denominadas destrezas o saberes.

1. *Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.*
2. *Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.*
3. *Desarrollo de la autoestima.*
4. *Capacidad para el autocontrol.*
5. *Desarrollo de la automotivación.*
6. *Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.*
7. *Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos.*
8. *Capacidad para la empatía.*
9. *Capacidad para ejercer el liderazgo.*
10. *Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros, las compañeras y otras personas.*

2.4.3. Competencias específicas

Dadas las especificidades propias de las Ciencias Sociales que las hacen diferentes de otros campos del saber humano es necesaria una aproximación a estas que no tiene por qué ser similar a la que podemos hacer respecto de tales otros campos. Es por ello que además de las anteriormente mencionadas competencias generales para la práctica de la docencia, y de las competencias transversales sobre cuyos valores desarrollaremos estas primeras, ambas comunes a todo el profesorado, debemos hacer mención a otras competencias que serán específicas de nuestro campo propio de acción, es decir, las Ciencias Sociales. Se trata no sólo de que la aproximación a estas sea la adecuada, sino de saber extraer de sus peculiaridades elementos que las hagan más atractivas y de más fácil acceso a nuestro alumnado.

1. *Planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*
2. *Comprender los problemas didácticos más relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de la adquisición de conocimientos didácticos específicos.*
3. *Diseñar y desarrollar unidades didácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos y geográficos a partir de entornos de aprendizaje.*
4. *Articular instrumentos y organizar recursos para la práctica docente y el desarrollo del ejercicio profesional como profesor de secundaria de Geografía e Historia.*
5. *Demostrar las destrezas requeridas para la enseñanza de la Geografía y la Historia en educación secundaria, conforme a los requerimientos del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

2.5. Experiencia en el centro educativo

Hemos visto que este Máster, además de las asignaturas con su carga teórica, consta también de tres *Practica* cuyo desarrollo tiene lugar en un centro educativo de entre los varios que se ofertan. Creo no ser el único para quien estos periodos de inmersión en el ámbito docente representan la parte no sólo más aprovechable, sino la más gratificante y amena. La razón de esto parece obvia; es un acercamiento a la realidad de la que queremos llegar a formar parte. Pero aunque esa sea, a mi parecer, la razón principal, no resulta fuera de lugar el decir que la actuación práctica, a diferencia de lo que suele ser la acumulación de contenido teórico en la facultad, supone una motivación, además de una diversión (en el sentido primero de la palabra), pero además nos permiten poner en uso y perspectiva aquello que se adquiere en las clases, dotándolas a estas de un verdadero sentido de ser.

El centro donde me tocó realizar mis periodos de prácticas fue el Colegio El Pilar-Maristas de Zaragoza, situado en el ACTUR, de manera ajena a mi decisión, ya que fui el último en elegir, por lo que no tuve más opción. Pese a ello no puedo sino alegrarme de tal circunstancia, y a que el trato recibido fue siempre espléndido y creo que tuve mucha suerte con mi tutor, Iñaki Blanco, de quien pude aprender mucho y a quien tengo un gran respeto por su modo de impartir las clases, así como por su ética profesional, además de poder tener agradables conversaciones sobre Filosofía, carrera que ambos estudiamos en Salamanca.

El *Practicum I* tiene lugar durante el primer cuatrimestre. Durante este primer periodo de prácticas analizamos los principales documentos que rigen la actividad de cada centro escolar, como puedan ser el PGA (Plan General Anual), el PEC (Proyecto Educativo de Centro), o el RRI (Reglamento de Régimen Interno). Si bien esta primera parte es inherentemente monótona por sus tintes burocráticos, no deja de ser necesaria para conocer de primera mano el contexto legal del centro, así como para familiarizarnos con una de las tareas que el profesorado debe desempeñar aunque no sean las más gratificantes, ya que son previsiblemente menos gratificantes y de llevar a cabo y consumirán más tiempo cuando no se tiene apropiada idea de como desenvolverse entre ese papeleo. De todos

modos, y aunque el objetivo principal de este primer periodo de prácticas fuese ese, nuestra experiencia en el centro durante el *Practicum I* no se redujo a tener la nariz entre ordenamientos y reglamentos (en todo momento nos permitieron el uso de la biblioteca a tales efectos), sino que a quienes compartimos centro de prácticas se nos hizo un somero recorrido por el centro, se nos dio información que excedía lo requerido para el cumplimiento evaluativo de este *Practicum*, y además se nos permitió acceder a las aulas para que pudiésemos presenciar el desarrollo de las sesiones que tenían lugar, incluso permitiéndonos participar levemente en algún momento. No sólo eso, sino que pudimos pasar algún tiempo en la sala de profesores, así como compartir guardias de recreo, tiempo en que pudimos charlar informalmente con profesorado y alumnado. Todo esto sirvió como toma de contacto primera con el centro, el tutor y el alumnado, de cara al segundo periodo de prácticas, lo cual probó ser verdaderamente útil para un mayor aprovechamiento de este.

Los *Practica II* y *III* vienen dados en un mismo periodo de tiempo que ocurre durante el segundo cuatrimestre. Es durante este periodo que debemos poner en práctica la Unidad Didáctica que hayamos preparado en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*. Antes de la vuelta al centro para la realización de este segundo periodo de prácticas mantuve contacto con el tutor que se me asignó, el cual fue quién me sugirió que preparase el tema de la Globalización, correspondiente al bloque quinto del temario de la asignatura de *Educación ético-cívica* de 4º de la E.S.O., lo cual acepté gustoso, debido, tanto a que es un tema que conozco relativamente bien y acerca del cual puedo ofrecer variedad de perspectivas desde diversos ángulos, como a que es un tema especialmente interrelacionado con muchos otros, lo cual representa, al mismo tiempo, un reto, y una oportunidad espléndida para elaborar una unidad original e inclusiva.

No me extenderé en cuanto a mi experiencia con la elaboración y puesta en práctica de dicha Unidad Didáctica puesto que todo lo que pudiese decirse quedó reflejado en los documentos de la misma unidad Didáctica, así como en los de los *Practica II* y *III*, simplemente reseñar lo diferente que fue mi visión primera de cómo sería tal desarrollo

una vez elaborada la Unidad Didáctica, de la impresión final, así como el cambio que se fue produciendo durante tal desarrollo. Esto fue sin duda alguna lo que me supuso un mayor aprendizaje a lo largo de este Máster puesto que fue el único momento en que cosas que tenía muy seguras se derrumbaron, obligándome a una total reestructuración de mi horizonte de expectativas.

Además de la puesta en práctica de la Unidad Didáctica que constituiría la parte del *Practicum II*, tuvimos que desarrollar una labor de investigación del ámbito docente, en concreto en torno a la figura de nuestro tutor asignado, lo cual sería enmarcado en el ámbito del *Practicum III*.

Esta parte consistió en una observación de los métodos de trabajo del tutor, así como la elaboración de un cuestionario ATI (*Approaches to Teaching Inventories*) de Prosser y Trigwell y otras formas de recopilación de datos acerca de los presupuestos teóricos del tutor, a fin de ponerlo todo en común y compararlo. Todo esto viene de la mano de lo aprendido en la asignatura *Evaluación, innovación e investigación educativa en Geografía e Historia*. Es esta una buena manera de hacerse conscientes de las relaciones entre los postulados que enunciamos, los prejuicios de los que no somos conscientes y nuestra actividad final, de cara a, dado el momento en que seamos nosotros quienes nos veamos en tal situación, saber hacer revisión constante de nuestra labor docente para no estancarnos y buscar una continua mejora de esta.

Para terminar, simplemente abundar en lo gratificante de esta experiencia de la que se aprende más que con cualquier exposición teórica o, al menos, hace que estas resulten en un verdadero aprendizaje. Y no sólo es importante este periodo de prácticas por el poner en práctica, valga la redundancia, aquello que aprendemos con las asignaturas, sino porque nos pone en contacto con la realidad del aula, de la sala de profesores y del recreo desde una nueva perspectiva que es la de ser profesor y no alumno, experiencia que no puede enseñarse de ningún modo, sino que es menester vivirla, algo que a veces se pasa por alto hasta que no hemos de enfrentarnos a ello.

3. Justificación de la selección de proyectos

Antes de llegar a escribir estas líneas el alumno del Máster de formación del profesorado a entregado una gran cantidad de trabajos. Una cantidad a mi juicio excesiva, al menos en la manera en que están propuestos o de cara a los objetivos a lograr. Dicho esto, creo que hay cuatro de ellos especialmente importantes ya que destacan, no sólo en cuanto a grado de complejidad y nivel de exigencia que requieren, sino por su utilidad y por cómo se relacionan con el resto de trabajos y materias, además de ser aquellos más relacionados con la propia actividad docente, cuya realización es el objetivo de aquellos que ingresamos en este Máster.

Estos cuatro trabajos son, por un lado, la **programación didáctica** realizada durante el primer cuatrimestre de forma conjunta para las asignaturas *Diseño curricular de Geografía e Historia* y *Fundamentos de diseño instruccional en las especialidades de Geografía e Historia*, ambas impartidas por el profesor Javier Paricio, y la **unidad didáctica** que se realiza para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, impartida por el profesor Rafael de Miguel. Son estos dos trabajos los que considero de mayor relevancia y utilidad en cuanto al trabajo por sí mismo.

Por otro lado tenemos los dos trabajos realizados en base a los *Práctica II* y *III*, siendo el primero una **memoria de prácticas**, una exposición de la experiencia tenida durante el periodo de prácticas y en cuanto al desarrollo de nuestra práctica docente, y el segundo, en mi caso (puesto que había dos posibilidades a este respecto) un **estudio de caso** sobre las concepciones y metodologías del tutor que se nos había asignado. Estos dos trabajos, si bien tan importantes como los dos anteriormente dichos, no tienen esa importancia debido al propio trabajo en sí, sino que esta les viene de su trasfondo, y de la experiencia y del desarrollo necesarios para poder llevarlos a cabo.

De entre estos cuatro proyectos en un principio había pensado escoger la Unidad Didáctica, la memoria de prácticas del *Practicum II* y el proyecto de investigación y

evaluación docente del *Practicum III*, esto debido a la relación que guardan los dos primero y a la importancia que doy a los Practica. Tras este primer pensamiento descarté este último, ya que me resultaba difícil el establecer una relación que mereciese la pena, y fue precisamente este pensamiento lo que me llevó a, finalmente, incorporar la programación didáctica a esta selección. De tal forma, son tres los trabajos seleccionados:

- **Programación Didáctica** para la asignatura de *Filosofía y Ciudadanía* de 1º de Bachillerato realizada conjuntamente para las asignaturas de *Diseño curricular de Geografía e Historia* y *Fundamentos de diseño instruccional en las especialidades de Geografía e Historia*. Mientras que los apartados 'propósitos', 'análisis del marco y contexto curricular', 'esquema de objetivos generales' y 'secuenciación' estaban relacionados con la primera, la segunda asignatura era de la que dependían los apartados 'planteamiento metodológico general' y 'planteamiento general de la evaluación'.
- **Unidad Didáctica** "La globalización" dentro de la asignatura *Educación ético-cívica* de 4º de la E.S.O., para la asignatura *Diseño de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*.
- **Memoria de prácticas** del *Practicum II* llevado a cabo en el Colegio El Pilar-Maristas durante el que traté de poner en práctica la anteriormente reseñada Unidad Didáctica.

Esta selección responde a una razón clara; representa una línea temporal en mi concepción de la actividad docente; la programación didáctica supone un trabajo idealizado de lo que entiendo como una buena asignatura, pero sin pretensión a corto plazo de llevarlo a la práctica y, siendo como fue elaborada en el primer cuatrimestre, careciendo todavía de conocimientos y herramientas de que me dotaría más adelante, así pues, desde la inexperiencia; la unidad didáctica representa un tratar de concretar esa idealización, llevando lo general a lo concreto y con pretensión de traspasarlo a la realidad; por último, la memoria de prácticas es el relato de dicho intento de plasmar tal unidad en la realidad

del aula, explicando sus aciertos y sus fracasos. No abundaré más en esto puesto que será el siguiente punto en el que ello tenga lugar.

4. Reflexión crítica sobre los proyectos seleccionados y su relación

En este apartado realizaremos primero un análisis de los proyectos seleccionados en el apartado anterior, para, una vez hecho esto, pasar a extraer unas conclusiones críticas, así como establecer relaciones entre ellos.

4.1. Programación didáctica

El Ministerio de Educación y Ciencia define 'programación didáctica' como un *"conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permiten alcanzar los objetivos previstos"* (MEC, 1996, p. 11). Es pues una herramienta de planificación destinada a la vertebración de un curso académico completo cuya elaboración corre a cargo del mismo docente encargado de ponerla en práctica, habiéndose de adaptar tanto a la normativa vigente como a las líneas que marque el centro educativo en cuestión.

Dado que nuestra programación didáctica es un ejercicio teórico, no hay marco de centro educativo al que adaptarnos, y responderá más a un mostrar las preconcepciones y deseos de quien lo elabora, en este caso, quien escribe.

Debido a mis conocimientos e inquietudes me decidí a elaborar esta programación didáctica para la asignatura *Filosofía y ciudadanía* de 1º de Bachillerato. Si bien es cierto que ahora considero que me excedí en mis expectativas de lo que creía posible llevar a cabo en el aula y creo que de formularla hoy en día habría cosas que cambiar, el espíritu y la intención que me guió en tal desarrollo permanece invariable.

Este documento se presenta vertebrado en torno a los siguientes apartados:

- Reflexión inicial sobre la asignatura (porpósitos y análisis)

- Análisis del marco y del contexto curricular
- Esquema de objetivos generales
- Planteamiento metodológico general
- Planteamiento general de la evaluación
- Secuenciación

Mis propósitos principales expresados en este documento eran dos, a saber: incentivar en el alumnado el gusto por la lectura y la capacidad crítica a tal respecto, y motivar el que se planteen ciertos interrogantes así como el que traten de encontrarles respuestas propias. Esta idea se basaba en que pensando en el momento vital que atraviesa el alumnado de 1º de Bachillerato, es interesante el fomentar el pensamiento crítico, pero sobre todo el pensamiento propio, el fomentar su autonomía, darle libertad, pero no sólo en el sentido en que usualmente se piensa esta palabra, sino desde un sentido kantiano de la libertad que es una libertad para la responsabilidad, libertad para actuar moralmente, esto es, una libertad entendida como posibilidad de trascendencia del sistema moral interiorizado por la persona. En otras palabras, lo que quería plasmar era la necesidad de que el alumnado crease su propio pensar, lo dotase de coherencia interna, y aprendiese a defenderlo dialécticamente, para que de tal modo se viese en la necesidad de actuar conforme a este.

Además de, por supuesto, que tuviesen un conocimiento básico y supiesen discriminar entre las diversas áreas de la investigación filosófica, incluyendo nociones de lógica proposicional, que no suelen incluirse en el currículo aragonés y que creo muy beneficiosas, así como el conocimiento de autores y teorías relevantes, los otros objetivos que me planteaba eran, el ya mencionado desarrollo del pensamiento propio, ligado al desarrollo de unas capacidades discursivas necesarias para ser capaces de defender estos pensamientos, así como para asegurarse una correcta comprensión del expresado por otros.

También me planteaba un punto que para mí es de gran importancia para la formación del pensamiento, no sólo filosófico; la aprehensión de la idea de 'polisemia conceptual', además de adquirir un muestrario de esto en base a conceptos filosóficos clásicos como

puedan ser 'belleza', 'virtud', 'mente', 'existencia', y otros tantos. Es imprescindible que se comprenda que los términos pueden referir a multitud de conceptos o variantes de estos.

El último objetivo que me planteaba era la formación del gusto por el conocimiento. Entendiendo como entiendo que el gusto es una facultad adquirida que puede relacionarse con casi cualquier aspecto humano, la formación del gusto en la educación es de máxima importancia, ya que una vez sembrada esta semilla, será el propio alumnado quien luche por desarrollarla; si sentimos un placer de tipo estético en la adquisición de saberes, o en la visión o ejecución de acciones buenas (el tema de la bondad queda demasiado grande para este momento), parece lógico pensar que buscaremos ese placer en el aprendizaje o en la vida moral. El sentido moral de esto, evidentemente, va fuertemente ligado a lo anteriormente expuesto de la formación del propio pensamiento y escalas de valores.

En cuanto a la metodología, no me planteé renunciar a las clases magistrales, si bien consideré que el debate y la actividad mayéutica debían tener un gran peso. Además de esto es importante la lectura de fuentes primarias que acerquen al alumnado a los pensamientos de los que estamos tratando, de modo que sea este quien los desentrañe y no partan únicamente de relatos de segunda mano, si bien es obvio que esto requiere una cuidada selección para presentarles textos a su alcance.

En cuanto a la evaluación, las redacciones sobre temas libres o no creo que puede ser una buena manera de hacer que el alumnado desarrolle capacidades discursivas y que pueda indagar sobre temas que le interesen más. Igualmente el debate nos permite cosas parecidas, si bien con una espontaneidad añadida, e incidiendo en otros aspectos como puedan ser la oratoria o el respeto en el discurso. Mi planteamiento inicial es reservar los exámenes para dar oportunidad de aprobar a quienes no lo consigan por esta vía más práctica, lo cual además se presenta como opción obligatoria que no puede negarse al alunado según la normativa vigente.

La mayoría de lo expuesto sigue siendo considerado por mí como conveniente, si bien es en la secuenciación y en su desarrollo práctico donde comprobé más tarde que había

mucho que afinar si quería que esas buenas intenciones cristalizaran en buenos hechos, y no en un experimento fallido tanto para mí como para el estudiantado.

4.2. Unidad didáctica

Esta unidad didáctica está planteada para los dos grupos de 4º de E.S.O. del Colegio El Pilar-Maristas a quienes ya había podido conocer durante el transcurso del primer periodo de prácticas. En concreto será el tema de *la Globalización*, perteneciente al bloque quinto, *Problemas sociales del mundo actual*, de la asignatura *Educación ético-cívica* al que hagamos referencia, y que fue propuesto por el propio tutor asignado, debido esencialmente a que era el que cronológicamente venía al caso, lo cual acogí con alegría debido a que mis conocimientos sobre el tema me permitían partir con cierta confianza ante este reto.

Si desglosamos esta unidad didáctica nos encontramos primero con una introducción que refiere al contexto normativo y al contexto del centro dentro de lo cual no encontramos datos de especial relevancia.

Seguido de esto se exponen las competencias básicas en que se trata de explicar como esas competencias requeridas por la Orden de Mayo de 2007 puedan ser suficientemente cubiertas a lo largo del desarrollo de la unidad que nos compete. Las excepciones serán la competencia matemática, que en esta asignatura no resulta acogida, y, ya dentro de esta unidad en concreto, la competencia cultural y artística, que resultaba artificial incluir. Sin embargo creo que fui capaz de encontrar acomodo para todo el resto de ellas en la exposición de mi unidad.

La siguiente sección que nos ocupará será la referida a los objetivos, siendo los de etapa y materia aquellos que nos requiere el currículo aragonés según lo redactado en el BOA del 9/5/2007. Se añade a esto los objetivos específicos de la unidad didáctica cuya redacción

fue asunto mio y que servirán como meta a la que llegar a través del subsecuente desarrollo.

Al hilo de estos objetivos se redactan unos contenidos para la unidad didáctica, que serán divididos entre conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto es, los objetivos que pretendamos lograr deberán estar reflejados en forma de contenidos propuestos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica.

Estos contenidos deberán materializarse de algún modo, y es así que el siguiente punto es el referido a la metodología a seguir. La metodología que me planteaba no era la adscrita específicamente a ninguna de las corrientes psicopedagógicas en concreto, sino que pretendía beber de las aguas de sus diversas fuentes. No sólo eso, sino que además era mi intención la de recuperar el modelo mayéutico tan propio de la Filosofía y que supone una especie de conversación entre alumno y profesor, siendo este último quien guía, pero dejando al primero ser creador y descubridor de su propio conocimiento.

La concreción de todo esto viene dada en el punto de temporalización y actividades, esto es, ir desgranando sesión a sesión qué se irá haciendo en el aula, ya que no podemos presentarnos en esta sin un plan de acción concreto. Mi plan era de seis sesiones, cosa que ya veremos que no fue correspondida por la realidad, lo cual me obligó a realizar cambios, aunque de eso hablaremos más adelante.

Para finalizar nos encontramos con el apartado de evaluación, que deberá ser coherente con todos los anteriores y reflejar la jerarquización de los objetivos que estamos pidiendo al alumnado. Dado lo ambicioso de mi proyecto, el modelo de evaluación propuesto fue igualmente ambicioso, lo cual al chocar con mi falta de experiencia, así como con otros factores que se dieron, hubo de ser drásticamente modificado sobre la marcha al ponerse en práctica. Así pues, dado que el debate previsto no pudo realizarse del modo deseado, este no pudo ser un modo de evaluación, con lo que mi metodología evaluativa quedó ciertamente mutilada.

Pese a todos los problemas que se me presentaron en la ejecución de esta unidad didáctica, mi valoración de esta es ciertamente positiva, si bien, por supuesto, sería hoy en día modificada a la luz de mi experiencia.

4.3. Memoria de prácticas

A lo largo del segundo periodo de prácticas, entre otras cosas y como hemos venido diciendo, tratamos de dar realidad a la unidad didáctica que hemos redactado y, a este respecto y a fin de superar el denominado *Practicum II*, elaboramos una memoria de prácticas. Debido a lo autodefinitorio de su nombre supongo baladí entrar a definir tal proyecto, de modo que pasaré directamente a desgranar someramente su composición. Además, no considero importante el alargarme de más en este punto, ya que la relevancia que para este escrito tiene este proyecto no le viene dada tanto por su contenido en sí, sino por su calidad de colofón de un desarrollo de habilidades cuyas anteriores dos mayores piedras miliares serían los otros dos citados proyectos.

De este modo comenzaremos el comentario de esta memoria diciendo que, a grandes rasgos, se divide en tres secciones. La primera de ellas es un diario de prácticas sobre el que poco podemos decir, un reseñar brevemente los hechos acaecidos durante nuestra estancia, cuyo valor es más de recordatorio y apoyo para otros proyectos que cualquier otro.

Seguidamente elaboramos un análisis de la programación del departamento y de la programación didáctica en concreto, esto precedido por un breve análisis del centro. No abundaré en esto puesto que el punto que interesa para seguir el trazado de los dos anteriores proyectos es el que sigue; el análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica.

Comienza este punto con una contextualización en que se trata del centro de manera

general, pero especialmente del grupo de alumnos al que nos hemos dirigido, señalando las diferencias y similitudes y, en general, las peculiaridades que pueda tener cada realidad con la que nos hayamos topado.

Tras esto nos adentramos en el meollo de la cuestión, esto es, un análisis de nuestra actuación en que valoramos nuestra aproximación al grupo desde la unidad didáctica que habíamos diseñado, el desarrollo de todo este periodo, cómo hemos ido salvando obstáculos, o tropezando con ellos y más cuestiones que nos hayan surgido en tal periodo. Evaluamos también las actitudes percibidas, tanto de alumnado como de nuestro tutor, y establecemos comparativas entre grupos, tratando de extraer alguna conclusión útil.

Si he incluido este proyecto es precisamente porque el desarrollo distó notoriamente de lo previsto en un primer momento desde la elaboración de la unidad didáctica, tanto en cuanto a la metodología como, a raíz de ello, respecto de la evaluación, lo cual tuvo diversas razones de ser; por un lado conté con un día menos de lo esperado para llevar a cabo esta unidad didáctica, lo cual descoyuntó un poco mis planes, pero desde luego no fue ese el problema principal, sino mi inexperiencia. El primer día de clase mis esquemas se vinieron abajo ya que no supe contactar con el alumnado como había esperado, además de lo cual pude observar que carecían de conocimientos que erróneamente había asumido que tendrían. Esto me obligó a replantearme la secuenciación, debiendo incrementar la carga teórica, lo cual sumado a ese tener un día menos e lo esperado, canceló las posibilidades de un debate en condiciones, que se vio reducido a un debate informal que duró apenas media sesión y que, pese a servir para que afianzasen y desarrollasen conceptos, se mostraba estéril desde el punto de vista de la evaluación.

4.4. Reflexión crítica a raíz de la relación entre los proyectos seleccionados

Una vez presentado un sumario general de los proyectos seleccionados nos planteamos

ahora un pequeño análisis de la relación que guardan entre sí, no tanto quizá como proyectos por sí mismos, sino como ejemplos dentro de un proceso de aprendizaje llevado a cabo a lo largo de este Máster.

En cuanto a la comparativa que podamos hacer entre la programación didáctica y la unidad didáctica, lo primero que no saltará a la vista será que refieren a dos asignaturas diferentes, pero no entraremos en ello, puesto que no es un asunto que afecte al aprendizaje en sí. El segundo aspecto en que difieren es que la primera refiere a una asignatura completa mientras que la segunda únicamente a un bloque de esta. No es tampoco lo que más buscamos valorar en este análisis, aunque sí que es cierto que muestra un nivel de concreción diferente, lo cual se hace patente en que mientras para la primera se apunta a los objetivos deseados de una manera más generalista y como “dejando para luego” esa concreción y afinamiento que resulta necesario para su efectividad, en el caso de la segunda debemos medir al milímetro los tiempos ya que cualquier momento desaprovechado puede significar un menoscabo en la consecución de otros objetivos.

En ese sentido, y entro ya en la experiencia personal y el proceso propio de aprendizaje, que es lo que me interesa reseñar, es al comparar la una con la otra que nos empezamos a hacer conscientes de la importancia de las secuenciaciones, ya que esos tantos días que nos habíamos reservado para tal tema, descubrimos que no son suficientes y que debemos reevaluar el peso que damos a unos y otros bloques. Vemos también como esas intenciones que podíamos tener en cuanto a metodología requieren de un tiempo que no siempre es suficiente. Es por eso que aquí nos encontramos con un primer 'poner pie a tierra', un aprender a valorar la organización y el estructurar correctamente tiempos y materia, puesto que si queremos que esos bonitos objetivos que nos marcamos en un principio puedan llegar a materializarse no podemos dejar nada a la improvisación. Esto resulta paradójico, ya que, como veremos cuando pasemos a comparar esto con la memoria de prácticas, es precisamente el saber improvisar lo que nos sacará de más de un apuro cuando pasemos a la acción. Pero volveré a ello más adelante.

Estas diferencias no sólo nos vienen dadas por la propia naturaleza de generalidad-

concreción de cada proyecto, sino también por el hecho de que ese primer proyecto es llevado a cabo durante el primer cuatrimestre, mientras que el segundo se desarrolla durante el segundo, lo cual marca una gran diferencia en cuanto experiencia y acumulación de conocimientos, lo cual nos permite, haciendo examen de uno mismo, poner en perspectiva nuestro progreso como alumnos del Máster y como futuros docentes.

Pasemos ahora a comparar el segundo y el tercer proyecto, esto es esencialmente, la unidad didáctica que preparamos y su puesta en escena. Y es que es aquí donde podemos observar un aprendizaje más profundo y significativo de lo que representa la actividad docente a lo largo de todo el Máster. Esto es así, principalmente, por la experiencia del fracaso. Quizá denominarlo fracaso sea excesivo habida cuenta de que supe, afortunadamente, solucionar casi todos los problemas de un modo ciertamente efectivo, pero sí que me interesa usar esa palabra por una razón en concreto, a saber, es idea asentada en mí, proveniente de la sabiduría popular y de la propia experiencia, que tiene similar efecto sobre las personas el ser aconsejadas una o mil veces acerca de cualquier cuestión. Por otro lado creo que a base de errores, sin conocimientos teóricos previos, podemos llegar a alcanzar cierta sabiduría en muchos aspectos de la vida. Pero es, a mi juicio, el punto de unión entre esos errores y esos consejos el que mejor resultado da. Esto por una doble razón; por un lado el consejo no evitará el error, ese error es necesario para aceptar la validez del consejo, pero sí puede evitar que errremos el mismo número de veces que quien no tuvo tal consejo. Por otro lado esa experiencia, con o sin fracasos, es siempre mejor aprovechada si la dotamos de un contexto teórico, ya que nos permite elaborar sistemas complejos que se apuntalan sobre la experiencia propia y ajena.

Es por todo esto que valoro de una forma tan positiva esta intersección entre el desarrollo de la unidad didáctica y su puesta en práctica, ese fracaso, porque me ha permitido aprender mucho más que si no me hubiera topado con ningún problema.

El caso fue que, con mi unidad didáctica en mente sirviéndome de metafórica red de seguridad, y mi confianza por las nubes al tener que tratar un tema que domino y que, debido a que, aunque con concepciones muy vagas e incluso erróneas, era de mi interés y

del de varios de mi amigos a la edad que tenían los alumnos que tenía asignados, me planteé una metodología muy ambiciosa y unos objetivos muy altos. Y así fue que al llegar el primer día de clase observé horrorizado como aquellos alumnos desconocían por completo el tema a tratar, que todo lo que había preparado se tornaba estéril. Es decir, comprobé que yo desconocía tanto a mi alumnado como ellos mi tema.

Salvé como pude la situación y, aunque muy desanimado, aprendí una lección; es imprescindible el contacto directo con el alumnado, si no lo conocemos a fondo no podremos saber que posibilidades podemos actualizar en este, ni mucho menos cómo hacerlo. Esto me obligó a enfrentarme a otra lección; la improvisación, ya he dicho que no había que dejar nada para la improvisación y que era paradójico. Esto es porque tendremos suficientes momentos en que la improvisación sea obligada como para dejar a esta más hueco del necesario. Afortunadamente esto vino a la vez que el saber que contaría con una sesión menos de lo esperado, y pude reestructurar mi unidad didáctica en base a todo ello.

Una lección más que saqué de la comparativa entre la elaboración de la unidad didáctica y su puesta en práctica es la importancia de establecer unos guiones claros para la evaluación, esto debido a la cantidad de tiempo que pude comprobar que requería el corregir redacciones, sobre todo si queremos ser verdaderamente justos a tal efecto. Aun así, por mucho tiempo que consuma, es mi opinión que es preferible el evaluar en base a desarrollos de este tipo que permitan la creatividad del alumnado que en base a exámenes que, excepto rara vez, no sirven sino para promover un tipo de memorización que sólo conlleva un aprendizaje superficial.

Dicho todo esto quiero poner en perspectiva los tres proyectos, y es que es, a mi juicio, notorio el cambio cognitivo y de perspectiva que deriva del proceso en que estos se encuadran. No quiere decir esto que necesariamente se abandonen perspectivas primeras, sino que se aprenden a poner en contexto y se permite una mayor posibilidad de actualización de estas.

Así es pues que no encontramos en el primer proyecto con un proyecto muy idealista,

seguido por otro muy ambicioso, acabando en una realización que dista mucho de llegar a tales cotas. Esto en absoluto es óbice para seguir deseando tales ideales o ambicionar tales objetivos, ya que los errores considero que han sido más organizativos, tanto por previsión como por estrategia, que de otro tipo, sino que al contrario, nos muestra que ciertos modelos de enseñanza-aprendizaje son posibles, pero que no salen baratos, y que debemos esforzarnos al máxima para llegar a lograrlos, pero no sólo en las propias aulas, sino también antes y después, en las salas de profesores o en el propio hogar, tratando siempre de adecuar estos modelos a la realidad, lo cual nos requerirá un esfuerzo continuado, pero que merecerá con creces la pena si se torna fructífero. Y esto es así no sólo para el propio docente que pueda ver crecer tales frutos, sino para que estos lleguen a ser sazonados para gusto y deleite de sí y del común.

5. Conclusiones y propuestas

5.1. Conclusiones

Una vez terminado este Máster y habiéndonos ya en las postrimerías de este último trabajo, queda poco que reseñar además que alguna última impresión o conclusión que pueda quedar.

De este modo es pues que cabe decir que terminada la formación académica propia de cada cual es común sentirse capaz de enseñarla por pura acumulación de saberes, pero es así que no está de más volver a visitar las palabras de Braulio Foz (1820) cuando nos dice que *“Efectivamente mas sirve, y es mas útil para las necesidades del hombre un poquito de plata en la mano, que muy grandes tesoros hundidos en la mar donde no puedan haberse: hombres muy doctos hay que serían muy malos maestros, y otros de pequeño saber lo serían muy buenos”*. No nos dejemos pues llevar por la vanidad de nuestro saber, sino por la utilidad para con el otro.

Así es que a lo largo de este Máster he podido aprender muchas y variadas cosas, aunque sería falsa modestia no señalar que en muchos momentos no fue tiempo sino de revisitar lugares ya conocidos, pero trataremos de pensar en ello al estilo de Heráclito y diremos que no somos la misma persona que la que ya estuvo ahí y procuremos que el provecho que no sacó aquella lo saque esta.

De todos modos, una cosa creo que no puedo dejar sin decir en este concluir, y es algo que creo no equivocarme al decir que es sentimiento común, si no a todos, al menos a la mayoría de quienes han cursado este Máster; la parte más provechosa tanto para la adquisición de experiencia, el afianzamiento de conocimientos, y el propio disfrute del aprendizaje, es la parte práctica del Máster. Ciento es que no habría conocimientos que afianzar sin las partes teóricas, pero quizás el equilibrio no esté todo lo logrado que podría.

Es aun así esta una experiencia positiva y creo que necesaria, aunque mejorable. E aprendido mucho, pero podría haber aprendido más, en ocasiones he sido yo el culpable, en ocasiones la víctima.

5.2. Propuestas de mejora para el futuro

En este último apartado comentaré algunas de las propuestas que pienso podrían beneficiar a la enseñanza en un futuro, aunque en verdad no voy a presentar ninguna novedad, todo lo contrario.

Comenzaré de lo particular a lo general. Como ya he comentado, para este Máster recomendaría una mayor cantidad de prácticas en detrimento de la teoría. Este es un tema complicado, ya que seleccionar qué partes de la teoría podríamos permitirnos dejar fuera no es cosa fácil. No sólo eso, entiendo que para poder programar mayores períodos de prácticas no se trata sólo de desearlo, sino que entran en juego factores que van más allá del propio Máster y que a buen seguro llegan al Ministerio de Educación y Ciencia. Pero es impresión común que el provecho de las prácticas es notorio.

Otro tema relativo al Máster refiere a un aspecto de coherencia interna; se nos incide continuamente en las bondades del aprendizaje significativo y en la importancia que tienen los métodos de evaluación ya que, entre otras cosas, transmiten al alumnado qué es lo que el profesor considera más importante. No podría estar más de acuerdo. Pues bien, ese es precisamente uno de los aspectos a mejorar de este Máster. Proponer aquí mejoras concretas sería ridículo, puesto que tal como lo entiendo es una cosa que afecta a departamentos y demás, pero entiendo que tener esta cuestión en cuenta sería beneficioso.

En cuanto a la didáctica de las Ciencias Sociales en general y en cuanto a la especialidad en Geografía e Historia en particular. La revitalización del método mayéutico en el proceso de enseñanza aprendizaje creo que sería un revulsivo importante para la didáctica de las

Ciencias Sociales, por contradictorio que pueda parecer el fijarse en un método con más de dos milenios de antigüedad. Por otro lado, es totalmente comprensible que a causa del volumen de alumnos se incluya a estudiantes de Filosofía, Económicas o Historia del Arte en esta especialidad, pero dado que es una excepción que se da todos los años, es posible que fuese beneficioso para todos, tanto profesorado como alumnado, el normalizar tal situación, creando una especialidad en Ciencias Sociales, humanidades, o como quiera denominársele, de modo que, además, se sepan aprovechar mejor las diversas perspectivas que aporta cada rama lo cual, si bien es cierto que algunos profesores intentan subsanar a modo personal durante el curso, lo cual es de agradecer, sigue siendo una tara, cuando podría ser un beneficio.

En cuanto a la educación en general dos cuestiones. La primera tiene que ver con la educación del gusto. *“El verbo 'sapere', de raíz latina, significaba en sus orígenes ejercer el sentido del gusto y tener juicio, saber discernir lo bueno de lo malo en el comportamiento humano”* (Perez Alonso-Geta, 2008). Partiendo de teorías del gusto como las que encontramos en Schiller (Pongamos como ejemplo las *Cartas sobre la educación estética del hombre*) es que entiendo que, si somos capaces de educar el gusto del alumnado para que a través de este, pueda disfrutar de un goce de tipo estético (como el que podemos disfrutar al contemplar una obra de arte que consideremos bella) no sólo a través de la actividad contemplativa, sino a través también de la actividad performativa, tendremos a nuestra disposición una herramienta educativa que trascenderá nuestra simple acción ya que se perpetuará en el tiempo siendo el propio alumnado el que haga por actualizar esa acción (que en este caso, será la adquisición de saberes, el desarrollo de un pensamiento crítico y la práctica de una vida moral). El tener una recompensa de tipo estético asociada a este tipo de búsquedas puede que no sea la solución más “pura” si entendemos el deber por el deber, o el saber por el saber como metas a las que llegar, pero desde luego puede considerarse más efectiva que otras, ya que el placer que reporta nunca podrá ser perjudicial ni para quien lo disfruta ni para el resto, pero además, siendo una motivación interna es lógico pensar que tendrá mayor eficacia y valor que otros sistemas de premios y castigos en que podamos pensar, no sólo desde un punto de vista moral que puede ser discutido y no vine al caso, pero desde luego desde un punto de vista práctico, ya

que estos premios y castigos son de origen externo, por lo que no siempre se va a buscar la real actualización de tales objetivos, sino la percepción positiva de los jueces externos que a cada caso se den. No veo necesario extenderme más sobre esto ya que mucho y mejor hay escrito ya acerca de este tema sobre el que sólo quería llamar la atención ya que ha sido poco tenido en cuenta en el último siglo, y es mi opinión que una revisión de ello podría resultar conveniente, no para abrazar tales teorías sin reparos, pero sí para rescatar direcciones que al no oírse mucho hacen que ciertos lugares importantes queden sin visitantes.

Quiero terminar como empecé en la presentación, con palabras de Braulio Foz (1820), haciendo de estas mi última propuesta de mejora; el tener este sentir siempre presente: *“están obligados á desvelarse por enseñar bien y adelantar lo posible en su profesión: que los obliga á ello la humanidad, el honor [...] que no hay quien pueda dispensarlos de aplicarse á conocer muy bien sus obligaciones y de cumplirlas con fidelidad, exactitud, generosidad, y zelo del bien de los demás.*

Ni puede escusarlos en sus omisiones la cortedad de la recompensa, la cual ni grande debe ser estímulo al hombre de honor para hacer mas de lo que haría en su destino, ni pequeña motivo para hacer menos de lo que está obligado [...] delito es y muy grave no cumplir con la propia obligacion, en unos mas en otros menos, según el mayor ó menos perjuicio que de ahí pueda resultar al prójimo, y de ningunos mayor que de los que gobiernan y enseñan.”

6. Bibliografía

6.1. Referencias documentales

- BROWN, S. (2004/05), *Assessment for Learning*, en GRAVESTOCK, Ph, MASON O'CONNOR, K (Eds.), *Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1*.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1981), *Teoría de la educación (Ciencias de la educación)*, en Ediciones Anaya.
- FOZ, B. (1820), *Plan y método para la enseñanza de las letras humanas*, en Coop. De Artes Gráficas Librería General.
- GONZALEZ GALLEGOS, I. (Coord.) (2010), *El nuevo profesor de secundaria.: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* en Ediciones Graó.
- GUSKIN, A. E. (1994), *Reducing Student Costs and Enhancing Student Learning*, en Taylor & Francis Eds., *Change: The Magazine of Higher Learning, Volume 26, Issue 4*.
- MORALES VALLEJO, P. (2009), *El profesor educador*, en MORALES VALLEJO, P. (Ed.), *Ser profesor, una mirada al alumno*.
- PEREZ ALONSO-GETA, P. M. (2008), *El gusto estético. La educación del (buen) gusto*, en Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, *Estudios sobre Educación*.
- POZO MUNICIO, J. I., MONEREO FONT, C. (1999), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*, en Ediciones Santillana.
- PROSSER, M. & TRIGWELL, K. (1999), *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, en SRHE and Open University Press.
- WIGGINS, G. & MCTIGHE, J. (2005), *Understanding by Design*, en Association for Supervision and Curriculum Development.

6.2. Webgrafía

- <http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>

6.3. Legislación y normativa

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE).
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007. Aprobación y aplicación del currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto de enseñanzas mínimas 1834/2008, de 8 de noviembre.
- Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 17 de mayo de 2013 (LOMCE).

7. Anexos

7.1. Programación didáctica

Programación de Filosofía y ciudadanía

Fundamentos de la actividad docente

Diseño curricular

FASE 1 - REFLEXIÓN INICIAL SOBRE LA ASIGNATURA

Propósitos.

Pretendo, desde las asignaturas de la rama de Filosofía (las tres que hay) dos objetivos principales; incentivar en el alumnado el gusto por la lectura y la capacidad crítica a tal respecto, y motivar el que se planteen ciertos interrogantes así como el que traten de encontrarles respuestas propias. Lograr estos objetivos redundaría, a mi ver, en una mayor cantidad de conocimientos, una mayor capacidad de relacionar datos y opiniones entre sí, y un mejor y más personal entendimiento del mundo y de sí mismos, todo lo cual, sinergiza entre sí. Además, de ser posible, es mi intención proporcionarles ciertos conocimientos de lógica que puedan servir como herramienta de pulido de sus capacidades argumentativas, las cuales son indispensable defensa ante los demás y ante uno mismo. Estos objetivos creo poder lograrlos presentando algunos de los problemas a los que se ha enfrentado el pensar filosófico a lo largo de nuestra Historia, amén de algunas de las respuestas que se han ido proponiendo. El método habrá de ser un conjugado de clases magistrales, lectura de bibliografía primaria, debates, y presentación -escrita u oral- de trabajos, bien de investigación, bien de opinión. El temario deberá ser lo suficientemente flexible como para tener en cuenta los intereses de cada clase -de cara a ganar su interés-, y adaptarse a cada una de las tres asignaturas, con vistas a realizar un recorrido que evite en lo posible el pisar en demasiá los mismos caminos, dejando lugares sin visitar.

Análisis.

Teniendo en cuenta el momento vital del alumnado que cursa estas asignaturas (además de lo banal de esta sociedad, rasgo que deseo contribuir a corregir), es mi deseo hacer hincapié en los aspectos más prácticos de la

filosofía, esto es, la ética, la política (como extensión social de la anterior), la estética (abundando en su relación con la ética) y la lógica (que facilita la coherencia de los diferentes aspectos y su ensamblaje como sistema). Esto sin dejar de lado aspectos más teóricos como puedan ser la antropología (que facilita herramientas para la comprensión de uno mismo y del Otro, así como sirve de cimiento sobre el que edificar las propias posiciones éticas y políticas) o las teorías sobre la Ciencia o la Verdad (que les dotarán de herramientas a la hora, tanto de elaborar consistentes horizontes de expectativas hacia la realidad, como de ser capaces de asumir de una manera psicológicamente sana aquellos momentos en los que estos horizontes se quiebran).

A través del planteamiento de diferentes interrogantes, del cuestionamiento acerca, tanto de estos cómo de sus posibles respuestas (teniendo como referentes algunas de las que son consideradas como piedras miliares), y de la contextualización histórica de estas, pretendo poder instruir al alumnado en las artes del debate, sea este interno o interpersonal, así como hacer ver lo parejo en importancia que son saber preguntar y saber responder, además de que sean capaces de no compartmentalizar sus conocimientos, de modo que puedan tener una visión del mundo que refleje la complejidad de este.

Es mi opinión el que el estudio de la Filosofía debería partir con ventaja sobre otros estudios debido a que su amplitud le permite el tener algo que ofrecer a todo el mundo. Concretamente, para un alumnado en fase de adolescencia tardía, tenemos la oportunidad de desarrollar temas que este se está planteando de una forma natural, como pueda ser el conocimiento del Yo, la elaboración de un sistema moral propio con el que sentirse a gusto y que concuerde con la propia visión del Yo, la formación de la opinión política, la formación del gusto, la relación con el Mundo y con el Otro, o la búsqueda de la felicidad. Abundando en las ventajas en cuanto a facilidad para atraer el interés, nos encontramos con una enorme variedad de posibles debates y exposiciones que permiten al alumnado, expresar su opinión (casi todo adolescente desea esto, y en los casos en que no es así, es por falta de una confianza que se puede ayudar a desarrollar por estos medios), argumentarla, ver cómo esta aguanta o no los envites de otras opiniones, reelaborarla, y entender las opiniones ajenas (lo cual redunda, una vez más, en un mejor conocimiento de las propias, del Otro, del Yo, y una asunción acerca de la complejidad de la realidad). Por si lo mencionado fuera poco, la lectura de textos amplía el abanico de posibilidades que ante la mente del alumnado se despliega, pudiendo ayudar a perfilar el propio pensamiento e incluso proporcionar seguridad o ayudar a combatir sentimientos de soledad intelectual o sentimental al encontrar certeramente expresados por grandes

personajes, opiniones, pensamientos o sentimientos que puedan, aunque sea rudimentariamente, estar ya alojados en el alumnado.

Por estas y más razones, concluyo que el estudio de y la deliberación sobre el corpus de conocimientos de la Filosofía, pueden ayudar al alumnado a un mejor, más fácil y más coherente entendimiento del mundo en general, y del contenido del resto de asignaturas en particular, además de ser beneficioso para la propia formación del Yo y para un autoentendimiento que favorezca la individuación, así como para una relación con la sociedad que no sea dependiente de roles externamente impuestos. Todo esto es previsible que favorezca el que los individuos manejen con interés y determinación sus propias posturas éticas (incluyendo aquí la definición y búsqueda de la felicidad) y políticas, lo cual, es de suponer, favorezca el desarrollo socio-político de nuestra cultura, máxime si sus capacidades argumentativas corren parejas.

FASE 2 - ANÁLISIS DEL MARCO Y DEL CONTEXTO CURRICULAR

El diseño curricular que cualquier docente pretenda elaborar y llevar a cabo será restricto en función de las normativas educativas vigentes. Así pues, y una vez expresadas en el apartado anterior las líneas generales sobre las que

deseo guiar mi proyecto curricular para las asignaturas del área de Filosofía para E.S.O. y Bachillerato, enfrentaré ahora estas líneas con las que expresa la normativa acerca de la asignatura sobre la que elaboraré esta unidad didáctica *-Filosofía y ciudadanía* de 1º de Bachillerato-, a fin de justificar mi pretendida actuación.

Estas normativas han sido publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BOE) fechado en el 6/11/2007 y matizadas en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) del 17/7/2008, por lo que asumiendo la normativa aragonesa presuponemos mantenernos dentro del marco que estipula la nacional -máxime tras constatar que la regional presenta un texto que es en esencia un calco de esta última-, de modo que será el texto del BOA el que tengamos presente en este caso.

A fin de no extenderme en demasía explicaré someramente el por qué mis líneas generales se adaptan a lo establecido, (para luego señalar aquellos aspectos que sí me serán restringidos) y esto es, antes que nada, porque esas líneas que tracé son, a mi parecer, no ideadas por mí, sino expresión -más o menos acertada- de lo que se encuentra en la base de todo saber filosófico y, por qué no decirlo, puestas sobre el papel de tal modo que su interpretación pueda quedar en abierto (algo también común en la expresión de estos saberes). Siendo de este modo y observando que el texto en que se presenta la normativa está igualmente escrito en un lenguaje particularmente vago y, muchas veces, incluso ambiguo, creo obvio que es perfectamente posible el aplicar mis líneas generales de actuación sin transgredir la norma escrita -aunque quizás sí su espíritu-.

Pese a ello sí que debo reseñar algunas directrices que señala la normativa (del BOA anteriormente reseñado), a tener en cuenta para la limitación de ciertos aspectos de mi proyecto curricular, hayan quedado o no escritos:

“10. Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, su valor, su construcción esforzada y permanente y su necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.”

La consolidación de la competencia social no entra en mis planes educativos, por lo que debería ser introducida -pese a ser, a mi juicio, contradictoria con otros valores y comportamientos dirigidos a la convivencia pacífica a los que se hace referencia en el texto, como puede verse, por ejemplo, en el punto octavo.¹

Luego se da una lista de contenidos mínimos pero muy poco concretados,

1. “8. Valorar la capacidad organizativa, normativa y transformadora de la inteligencia para construir fundamentos teóricos y abrir caminos a una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.”

que me señalan unas líneas sobre las que estructurar el contenido de la materia, pero que no suponen inconveniente alguno para lo por mí previsto, precisamente gracias a su vaguedad -especialmente el último bloque, que incluye “—Origen y legitimidad del poder político. [...] —Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos.”. En base a estos contenidos mínimos y al resto del texto, se habrá de incidir en la formación ético-política, así como en la discriminación de las diversas áreas del saber filosófico.

Por último, hay tres aspectos en los criterios de evaluación que suponen el que el alumnado debe interiorizar ciertos conceptos que a mi parecer no deben ser inculcados, sino que deben surgir de la reflexión propia -aun creyendo quien escribe en uno de ellos y considerando pertinente otro-. Estos conceptos son; la especificidad del saber filosófico que lo diferencia del resto², la libertad humana (así como su capacidad transformadora)³, y la génesis y legitimidad del poder político⁴.

Por todo lo dicho pienso que, una vez pulidas las tres restricciones que he listado, y apoyándome en los puntos que expresa la normativa, mi propuesta docente es perfectamente válida y apta para su ejecución en el marco docente español.

2. “1. Reconocer y explicar con precisión y rigor la especificidad de la filosofía distinguiéndola de otros saberes o modos de explicación de la realidad,”

3. “7. Conocer y valorar la naturaleza de las acciones humanas en tanto que libres, responsables, normativas y transformadoras”

4. “10. [...]se trata de valorar la asimilación del origen y la legitimidad del poder político”

FASE 3 - ESQUEMA DE OBJETIVOS GENERALES

A través de la asignatura de Filosofía y ciudadanía de 1º de Bachillerato pretendo conseguir ciertos objetivos (o ayudar a la consecución de ciertos objetivos en el alumnado) de diversa índole. Los tres primeros que expondré se pretenderán focalizadamente en los diferentes bloques de los que conste la asignatura, mientras que los cuatro subsiguientes serán perseguidos de forma transversal a lo largo de todo el curso (y, por extensión, a lo largo de todas las asignaturas del área de Filosofía). Por otro lado, considero primordiales los cuatro primeros objetivos y secundarios los tres últimos, renunciando a una efectiva evaluación de los dos últimos.

Creo necesario combinar en este apartado objetivos que son más o menos fácilmente medibles, tanto en consideración de éxito, como para evaluar al alumnado, con otros que no son tan fácilmente mensurables, incluso que no pretenden servir para la evaluación del alumnado, pero que de alguna manera, por ser espíritu, deben estar presentes, imprimiendo un cierto *élan* unificador al conjunto.

1. Conocimiento básico y discriminación de las principales áreas de investigación filosófica.

El alumnado deberá ser capaz de diferenciar algunas de las diversas disciplinas que son englobadas bajo el vago término “Filosofía”, como puedan ser la ética, la política, la estética, la metafísica, la lógica o la

epistemología entre otras, así como ser capaz de delimitar los objetos de estudio de cada una de estas disciplinas. Se pretende además que visualicen los espacios comunes que estas comparten, así como que se comprenda la interrelación que guardan entre sí, especialmente a la hora de ensamblarse en un sistema de pensamiento coherente.

Se procurará conseguir el conocimiento sectorial mediante explicaciones acompañadas de ejemplos que se centrarán en la introducción de cada sección de cada bloque del programa, mientras que la integración de tales sectores en la concepción de sistema se procurará de manera transversal a lo largo de todo el curso, especialmente al final de cada bloque -con lo que se pretende, además, que sirva de repaso y refuerzo de lo aprendido- haciendo uso del método mayéutico, que nos permite, al mismo tiempo que educamos, hacernos verdaderamente conscientes de las posibles deficiencias o dificultades del alumnado; en este sentido se valorará la utilización de esquemas, que si bien son reduccionistas, y por ello poco útiles para el nivel máximo que pretendemos, pueden ser muy útiles en el caso de que debamos desistir de su consecución total para centrarnos en centrarnos al menos que llegar a unos mínimos en la consecución de este objetivo.

Este objetivo puede ser evaluado de diversos modos; mediante la actuación mayéutica o la participación en general en el aula, la elaboración de ensayos, o los exámenes.

Este objetivo puede en buena lógica ayudar a conseguir los objetivos 2 (pone las bases), 4 (ayuda a comprender la interrelación de las propias ideas) y 7 (amplía el campo de saberes sobre los que interesarse).

2. Aprehensión de la idea de polisemia conceptual, así como rudimentos de la polisemia conceptual de algunas de las ideas más importantes para el pensamiento filosófico.

Dada la innumerable cantidad de acepciones y matices que tienen ciertas palabras clave del discurso filosófico, como puedan ser belleza, virtud, ser, mente, esencia, existencia, mundo, o lenguaje, entre otras muchas, es imprescindible que el alumnado sea capaz de comprender que estos términos puede referir a multitud de conceptos, si bien puedan ser estos similares, de modo que deben ser concebidas como piezas de puzzle que pese a usarse repetidas veces no siempre encajan igual. Se valorará el que sean capaces de extrapolar este concepto a otros aspectos de la actividad discursiva humana (lo que les ayudará en vista al objetivo cuarto).

Además del entendimiento de la propia idea, es deseable -sobre todo de cara a una evaluación sumativa- que sean capaces de dar diversos ejemplos de este hecho lingüístico-mental.

Un máximo poco probable pero deseable en este aspecto es que puedan relacionar este hecho con el de coherencia interna de un sistema de creencias o pensamiento, si bien la necesidad de alcanzar unos mismos en cuanto a los demás objetivos, sumada a la casi nula formación previa del alumnado en estos campos, dejan este máximo fuera del tapete, si bien considero oportuno reseñarlo a fin de no perderlo de vista.

Este segundo objetivo se perseguirá durante la parte intermedia de cada sección de cada bloque, y serán la actividad mayéutica, el debate en clase y la lectura de textos, las principales vías para llegar hasta él.

Al igual que el anterior, este objetivo puede ser evaluado de diversos modos; especialmente mediante la actuación mayéutica, la participación en general en el aula y el debate, y también mediante la elaboración de ensayos, o en menor medida los exámenes.

3. Adquisición de habilidades básicas para la utilización de la lógica proposicional.

El alumnado deberá conocer unos rudimentos teóricos que le permitan un cierto entendimiento de la estructura de la lógica proposicional aristotélica; distingo entre lenguaje natural y lenguaje formal, conocimiento de los conceptos de valor de verdad, tautología, contradicción, además del conocimiento de las conectivas básicas, y de las leyes de deducción natural, así como la aplicación de estos conocimientos para ser capaces de efectuar traducciones simples entre lenguaje natural y lenguaje formal, y de usar tablas de verdad para su resolución.

Debido al componente eminentemente práctico que supone la persecución de este objetivo, este se procurará a través de explicaciones acompañadas de ejemplos, partiendo del lenguaje natural, así como abundante trabajo en clase. Será el trabajo en clase, junto con ejercicios que se manden a casa, la forma de evaluar este punto. Se valorará, dependiendo del grado de consecución de este objetivo, la inclusión de este punto en examen.

El estudio de la lógica no está contemplado en los mínimos de nuestra comunidad autónoma, y es por eso que considero importante su inclusión en esta asignatura en la que ya se goza de una cierta madurez intelectual, pero

sin la presión que profesorado y alumnado sufren de cara a los exámenes de Selectividad. Pero es por esa misma razón que deberá ser evaluado en cada caso hasta qué punto se puede llegar en la consecución de este objetivo, considerando cada pequeño paso un éxito, y eliminando los objetivos del conocimiento de las leyes de deducción natural y del uso de tablas de verdad si se considerase procedente.

Todo lo que se consiga con este objetivo puede ayudar en cualquier otro, así como en cualquier actividad pensada, especialmente las que guarden relación con los ámbitos del lenguaje, la matemática y la computación.

4. Desarrollo del pensamiento sistematizado propio.

El alumnado deberá ser capaz de expresar sus ideas y opiniones mostrando coherencia interna y capacidad de argumentación, lo cual se pretende desarrollar a través del resto de objetivos, de la actividad mayéutica, del debate y de la lectura de textos, pero que nunca puede conseguirse meramente por ello, ya que necesita de las experiencias de cada persona para desarrollarse.

Aunque considero este objetivo como el más importante de todos, no me planteo evaluarlo en el sentido sumativo clásico, puesto que este es un objetivo vital que esta asignatura pretende hacer germinar y para el que pretende ofrecer herramientas, pero que nunca termina, y del que cada individuo obtiene resultados diferentes. Es por eso que entiendo que este objetivo (igual que el séptimo) es irrenunciable, pero que puede ser más útil para evaluar al docente que al alumno. En tal caso, serían los debates y los ensayos los medios más apropiados para ello.

5. Conocimiento de autores y teorías relevantes.

El alumnado debe familiarizarse con la existencia de algunos personajes importantes del pensamiento universal, así como con alguna de sus teorías. Este objetivo queda abierto debido a que en esta asignatura no se exige el conocimiento de ningún autor o teoría en concreto, por lo que creo más útil el mostrar unos u otras atendiendo a los intereses que se muestren en el aula. Puesto que el objetivo primario en este aspecto es el que se distingan las diversas ramas de la Filosofía, en este punto autores y teorías actuarán como ejemplo para facilitar la integración del aprendizaje significativo, así como facilitar el paso a la asignatura de *Historia de la Filosofía* de 2º de Bachillerato.

Este objetivo se desarrollará de modo parejo al segundo, tanto en manera de lograrlo como de evaluarlo, y puede reforzar los objetivos 1, 2 y 4.

6. Desarrollo de las capacidades discursivas

Se pretende que el alumnado, a través de las herramientas cognoscitivas que se les ofrezcan -especialmente la lógica- y de la práctica mediante el debate y la participación en clase, sea capaz de mejorar su capacidad oratoria y retórica, y que sea capaz de hacerlo desde el respeto.

Este objetivo servirá al alumno a lo largo de toda su vida y, aunque no se valorará *per se*, sí se hará indirectamente a través de la evaluación del debate y, en cuanto al respeto, a través de la actitud.

7. Formación del gusto por el conocimiento.

Una buena formación no puede darse en uno o pocos años. Porque debe durar toda la vida, y porque no es cuestión de que te la ofrezcan sino de que la aprehendas. Es por eso que este debería ser un objetivo para todo docente, pues es asegurarse de que su alumnado seguirá aprendiendo, en parte gracias a él, incluso terminadas las clases.

Como ya he dicho, este objetivo sirve más para valorar al docente que al alumno, ya que esto se consigue sabiendo transmitir la belleza que uno ve en el objeto de estudio.

FASE 4 - PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL

Principios de enseñanza y aprendizaje.

Es imprescindible desde el planteamiento del diseño instruccional que las actividades que se propongan guarden coherencia con el modelo de aprendizaje que se pretenda, y que estén adecuadamente encaminadas a conseguir los objetivos que se hayan establecido. De este modo es importante que se tenga claro el marco de creencias, o el horizonte de expectativas que tiene el educador, habida cuenta de que en la práctica son estos los que acaban determinando, más que los programas escritos, la experiencia educativa que el docente ofrece al alumnado.

En este sentido, mi opinión es que el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico deben ser los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de plantear las actividades, si bien no hay que perder de vista que la acumulación de conocimientos no deja de ser importante ya que, a mi juicio es tan posible como necesario que estos modelos no se tomen aisladamente sino que se retroalimenten. Si bien entiendo que la mera acumulación de datos, ni es el objetivo, ni acusa

necesariamente la ausencia de un docente, aumenta la utilidad tanto del aprendizaje significativo, como del pensamiento crítico. Por no extenderme en una explicación que creo trivial, apuntaré únicamente a que parece lógico pensar que si, simplificando, un modelo se basa en la acumulación, y los otros dos en las conexiones, el incremento de datos ampliará la posible riqueza del entramado.

Así es que, pese ha que hay que proporcionar datos al alumnado, en lo que debe incidir la tarea educativa es en generar aprendizaje significativo y posibilitar el pensamiento crítico. Es por eso que entiendo que lo adecuado es un modelo mixto en que se den un mínimo de clases magistrales por un lado, y por otro se potencien las actividades que requieran de la creación de conocimiento, y que se interrelacionen los datos dados, con los creados por la experiencia vivida y pensada por parte del alumnado

Metodologías fundamentales y tipos de actividades que se consideran prioritarias.

- **Clases magistrales:** Como ya he dicho, creo importante que el alumnado tenga una base de conocimientos para que luego pueda hacer uso de ella. Es por eso importante que una parte de la metodología debe ser en forma de clases magistrales, si bien dándoles el peso y la utilidad justas que deben tener, venir acompañadas de ejemplos y/o anécdotas que puedan hacerlas más amenas y, sobre todo, estar siempre abiertas a las dudas o desvíos del tema que puedan surgir. Lo ideal sería restringirlas a las introducciones y cierres de las secciones, y a los momentos en que se entienda que la clase pueda beneficiarse de ello.
- **Actividad mayéutica:** Esta metodología, si bien muy antigua, sigue teniendo vigencia, aunque, desafortunadamente, no mucho uso en la educación de hoy día. Siendo un proceso dialógico entre el profesor y el alumno, este método puede ser útil tanto para solventar dudas como para llegar al aprendizaje significativo. Siendo que el propio nombre no quiere decir “alumbramiento”, creo que, además, en cualquier alumno que no se limite a ser arrastrado por las preguntas del profesor o intente simplemente responder lo que piense que quiere oír, puede ser una valiosa herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y de la oratoria.
- **Ejercicios de lógica:** Lo mucho o poco que se utilice esta actividad vendrá dado por lo que se pueda avanzar en esta sección, pero desde

luego creo imprescindible para la aprehensión de las habilidades, tanto de traducción entre lenguajes natural y formal, como del manejo de tablas de verdad, el realizar ejercicios de este tipo, tanto en clase como en casa. Son ejercicios cortos y que pueden llegar a resultar repetitivos, pero totalmente necesarios tanto para la adquisición y afianzamiento de estas habilidades, como para la evaluación de las mismas. Evidentemente, esta actividad se dará sólo mientras dure la sección que le corresponde.

- **Lectura de fuentes primarias:** Para entender los conceptos y teorías que se van a tratar es conveniente acercarse a las palabras de quienes los generaron y desarrollaron. Esto es importante por varias razones; presenta un acercamiento al contexto histórico en que se generan las ideas, ayuda a poner en contexto diferentes teorías con las variantes conceptuales que se aplican a los diversos términos -por ejemplo, leer sobre la belleza en un autor clásico y en uno postcontemporáneo-, además de ser herramienta indispensable para la escritura de alguno de los trabajos de ensayo que deberán realizar.
- **Trabajos de ensayo:** Se trata con esto de poder evaluar el aprendizaje significativo y la obligada lectura de alguna fuente primaria, además de ofrecer al alumnado la posibilidad de exponer su pensamiento propio. Se elaborará un trabajo por cada bloque (3), relacionado con alguno de las áreas tratadas, pero permitiendo que se elija el tema que se prefiera, a fin de fomentar la participación y el interés. Esta elección se hará previa tutorización en la que se tratará de guiar y de ofrecer material bibliográfico.
- **Debate:** Por un lado se tratará de fomentar el debate en el aula, con intención de que el alumnado vaya aclarando sus propias ideas, que se expliquen entre sí, y que las clases sean más amenas. Por otro, se planteará, para el último bloque, un debate que ocupe dos sesiones y que deberán preparar con antelación. Este debate final servirá como método de evaluación. También se pretende que muestre sus capacidades oratorias y sus conocimientos, además de ser una buena oportunidad para tratar de inculcar una manera de discutir respetuosa y serena.

FASE 5 - PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA EVALUACIÓN

Para diseñar el modelo de evaluación tendremos que tener en cuenta que este va a afectar a la percepción que el alumnado tendrá de qué es lo que consideramos valioso que aprenda, por lo que, atendiendo a todo lo expuesto hasta ahora, a la parte sumativa habrá de añadirse una parte formativa que, además, le permitirá ir teniendo una percepción continua de su propio nivel, de modo que sea capaz de autoevaluarse, mejorar y/o saber qué ayuda necesita. Además se pretende que no se procure únicamente el superar la asignatura, sino adquirir un buen nivel de conocimientos y habilidades por mor de sí mismos. Por otro lado, no hay que dejar de tener en cuenta que la evaluación sumativa tiene gran importancia -independientemente de la valoración que hagamos de esto- en nuestro sistema educativo, por lo que será conveniente especificar con claridad el cómo plantearemos esta, y explicarlo a principio de curso.

Evaluación formativa.

- Actividad en clase: Tanto a través de la actividad mayéutica, como por su participación general en clase -incluyendo los ejercicios de lógica que se hagan en clase-, y los debates que puedan ir surgiendo, podremos ir evaluando la autonomía del alumnado y su interés. Es muy importante fomentar esta participación ya que permite la retroalimentación entre profesor y alumnado y, de hacerlo bien, fomentará las capacidades discursivas de este. Un aspecto a tener en cuenta es el del respeto y la serenidad que deberán guardarse en este sentido, ya que no sólo son importantes *per se*, sino que, precisamente, favorecerán la participación de todos y todas. Es por eso muy importante este tipo de actividad, ya que además puede generar el gusto por la discusión, que suele ir parejo del gusto por el saber.
- Debate: Relacionado con lo anterior, el debate final que se organice

cumplirá una función adicional. Si bien a lo largo del curso se alentará la participación espontánea del alumnado para la resolución de las incógnitas que se vayan planteando y para la discusión de opiniones, este debate pretende incidir en la formación precisa de un sistema de creencias acerca de un tema, con su consecuente búsqueda de información, su estructuración y la formación de argumentos. Además al no ser un debate informal como el que pueda surgir en una clase ordinaria, habrá de tener una estructura a la que deberán adaptarse, debiendo medir sus tiempos y priorizando unos argumentos sobre otros. También es preciso notar que, por esa misma razón, se incidirá especialmente en la manera de expresar las ideas, no sólo en cuanto a coherencia, sino a respeto y serenidad. El pensamiento crítico y el aprendizaje significativo tendrán gran importancia en este debate, sobre todo dado que deberán responder a los envites del adversario con recursos que puedan no tener preparados de antemano. Esta actividad es especialmente importante ya que pretende hacer confluir todos los saberes acumulados a lo largo del curso; exposición de datos, argumentación, pensamiento crítico, oratoria, respeto, incluso escritura y organización, ya que deberán llevar un guión preparado a tal propósito.

- Trabajo de ensayo: Cada trabajo deberá llevarse a cabo durante cada evaluación y será tutorizado por el profesor. Es importante que el alumno se implique con el trabajo, que encuentre en él algo que le motive, de modo que podamos apuntar a un buen resultado. Esto le llevará a la lectura de al menos una fuente primaria -por breve que sea- por cada trabajo y a la formación de opinión de al menos tres cuestiones a lo largo del curso. Al ser temas que tendrán que ver con lo dado en clase se fomentará el aprendizaje significativo. Un aspecto importante es que a través de la tutorización se puede conseguir despertar en el alumnado el interés por temas que no conocían de conocían poco, o ampliar sus horizontes en cuestión por las que ya estuviesen interesados. El objetivo de estos trabajos pues, no es tanto su perfecta ejecución -aunque se tendrán en cuenta el estilo de escritura y las faltas ortográficas- sino el motivar al alumnado a encontrar temas sobre los que quieran aprender fuera del aula, lo cual beneficiará a su formación continua incluso terminada su formación oficial.

Evaluación sumativa.

1^a evaluación: Trabajo de ensayo (35%), ejercicios de lógica (35%), examen (30%), participación en clase (+10%).

2^a evaluación: Trabajo de ensayo (45%), examen (45%), nota de la 1^a evaluación (10%), participación en clase (+10%).

3^a evaluación: Trabajo de ensayo (30%), debate (35%), examen (25%), nota de la 2^a evaluación (10%), participación en clase (+10%).

- La participación en clase nunca restará puntos, y sumará hasta 1 punto.
- A fin de tener, al menos en cierta medida, en cuenta la constancia, un 10% de la nota en la 2^a y 3^a evaluación corresponderá a la anterior.
- En la 1^a y 3^a evaluación el porcentaje que se le da al examen es menor que a las otras actividades, el que no sea así en la 2^a se debe a que al haber sólo dos modos de evaluación, el poner los porcentajes más igualados hace más difícil el suspender a causa de una mala actuación en uno de ellos.
- Se podrá, dado el caso, y siempre previo aviso, incluir ejercicios de lógica en el examen de cualquier evaluación.

- Trabajo de ensayo: Los criterios para la evaluación de los trabajos se establecerán mediante rúbrica y harán hincapié en la argumentación, y la documentación sobre el tema. Otros aspectos importantes serán la producción propia de ideas, la adecuación ortográfica o el estilo. Se valorará la tutorización.
- Ejercicios de lógica: Serán, dependiendo de lo ya expuesto, ejercicios de traducción del lenguaje formal al natural (y viceversa), y tablas de verdad. Aunque estos ejercicios sólo pueden estar resueltos bien o mal, se valorarán, dependiendo de los errores, con un 0%, 30%, 60% o 100%, cuando se aprecie que no son errores de gran calado.
- Debate: Se valorará con un 20% el guión que habrá de prepararse y con un 15% la actuación que se tenga. Se valorarán, a través de rúbrica, la argumentación, la organización, la capacidad de respuesta, la oratoria y la actitud.
- Examen: Los exámenes constarán de una pregunta breve (a elegir entre dos) y una pregunta larga (a elegir entre dos), además de algún eventual ejercicio de lógica que podrá sustituir alguna de las

preguntas, o simplemente añadirse. Se establecerán antes del examen las posibles preguntas. Con la pregunta corta se pretende ver si el alumno ha comprendido un concepto, y con la larga valorar lo transversal de su aprendizaje.

- **Participación en clase:** Se valorará la frecuencia de participación en clase (preguntando, opinando, respondiendo) y la pertinencia. Esto servirá para compensar a quienes hagan de la clase algo más provechoso para todos y todas. Las faltas de respeto y educación reducirán o incluso eliminarán este plus.

FASE 6 - SECUENCIACIÓN

Bloque 1. El saber (12 semanas)

OBJETIVOS

Sección 1. Introducción (2 semanas)

Qué es Filosofía

Razón teórica - Razón práctica

Inducción - Deducción

Sección 2. Epistemología (4 semanas)

Verdad, conocimiento, realidad.

Razón y sentidos.

Problema mente-cuerpo

¿Es posible el conocimiento?

Sección 3. Lógica (6 semanas)

- Filosofía del lenguaje

Símbolo, lenguaje, referencia-referente

- Lógica

Lenguaje natural-lenguaje formal

Conectivas

Valores de verdad

Tautología, contradicción, contingencia

Traducción

Tablas de verdad

METODOLOGÍA

En cada sección se seguirá el siguiente esquema:

- Introducción la tema
- Discusión del tema
- Explicación de los conceptos

- Actividad mayéutica
- Resumen de lo dado

Para la sección 2 se buscará el debate informal acerca de una de las siguientes preguntas:

- ¿Existe la verdad?
- ¿Es la mente algo separado del cuerpo o es una propiedad del cerebro?
- ¿Es posible el conocimiento?

La segunda sección de la sección 3 se centrará en la resolución de ejercicios.

Posibles autores a tener en cuenta:

Sección 1: Pitágoras, Platón, Aristóteles, Kant.

Sección 2: Hume, Descartes, Leibniz, Spinoza, Putnam, Searle.

Sección 3: Aristóteles, Frege, Wittgenstein, Russell.

EVALUACIÓN

- **Trabajo de ensayo.** Posibles temas: -¿Existe la verdad?, -¿Es la mente algo separado del cuerpo o es una propiedad del cerebro?, -¿Es posible el conocimiento?, -Reseña de algún texto relacionado con la epistemología.
- **Ejercicios de lógica.** Traducción y tablas de verdad.
- **Examen.**

Bloque 2. El ser humano y el mundo (12 semanas)

OBJETIVOS

Sección 1. Metafísica (4 semanas y media)

El ser, la existencia y la nada
Mundo sensible y mundo inteligible
Dios
La libertad

Sección 2. Antropología (4 semanas y media)

¿Qué es el ser humano?
Monismo – dualismo
Esencialismo – existencialismo
Hermenéutica

Sección 3. Estética (3semanas)

Lo bello y lo sublime
El arte

METODOLOGÍA

En cada sección se seguirá el siguiente esquema:

- Introducción la tema
- Discusión del tema
- Explicación de los conceptos
- Actividad mayéutica
- Resumen de lo dado

En todo momento se incitará al alumnado a debatir sobre cualquiera de los temas centrales del bloque; la libertad humana, las discusiones entre monismo y dualismo, y entre esencialismo y existencialismo, sobre lo bello y/o sobre si el arte debe ser bello.

Se utilizarán imágenes de obras de arte en la sección 3 para ilustrar lo explicado y generar debate. Posibles artistas serán: El Bosco, Brueghel, Rembrandt, Friedrich, Dalí, Warhol, Beksinski, Giger.

Posibles autores a tener en cuenta:

Sección 1: Parménides, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Spinoza, Kant, Heidegger.

Sección 2: Epicuro, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Pico della Mirandola, Leibniz, Descartes, Darwin, Nietzsche, Sartre, Heidegger, Gadamer.

Sección 3: Platón, Aristóteles, Kant, Schiller, Baumgarten, Lyotard, Adorno, Warhol.

EVALUACIÓN

- Trabajo de ensayo. El trabajo de este bloque será más extenso que el de los otros dos, y será de tema semi-libre acerca de alguno de los asuntos tratados, y bajo tutorización del profesor.

- Examen.

Bloque 3. El ser humano en comunidad (12 semanas)

OBJETIVOS

Sección 1. Ética (6 semanas)

Relación con los temas anteriores; conocimiento, libertad, naturaleza humana, estética.

Absolutismo y relativismo moral

Subjetivismo y objetivismo moral

Heteronomía y autonomía moral

Agencia y paciencia moral: Comunidad moral
Empatía
Éticas normativas; Teorías de la virtud, teorías del deber, teorías consecuencialistas.

Sección 2. Política (4 semanas)

Ética en comunidad para la vida en comunidad
Teorías el estado
Teorías de la justicia
Gráfico de Pournelle: Corrientes políticas clásicas; conservadurismo, socialismo, liberalismo y anarquismo.

Debate y su preparación (2 semanas)

METODOLOGÍA

En cada sección se seguirá el siguiente esquema:

- Introducción la tema
- Discusión del tema
- Explicación de los conceptos
- Actividad mayéutica
- Resumen de lo dado

Al principio del bloque se les explicará esquemáticamente el contenido de este y se decidirá el tema del debate final. En base a esto se podrá reestructurar el orden y la duración de las secciones, eliminando parte del contenido si fuere necesario.

En este bloque, más que en ningún otro, todo tema es susceptible de discusión, lo que se incentivará.

Posibles autores a tener en cuenta:

Sección 1: Epicuro, Platón, Aristóteles, Gracián, Locke, Kant, Ross, Bentham, Mill, Singer.

Sección 2: Platón, Aristóteles, Hobbes, Rousseau, Maquiavelo, Hegel, Marx, Kropotkin, Smith, Kelsen, Rawls.

EVALUACIÓN

- Trabajo de ensayo. Posibles temas: Posicionamiento moral propio, -La moral y la naturaleza humana, -La libertad y la moral, -Posicionamiento político propio, -La justicia, -Reseña de algún texto.

- Debate. Además del debate en sí, habrá que aportar un guión preparado acerca del mismo. Posibles temas: -¿Es la moral creada o increada?, -¿Debe ser impuesta o encontrada la moral?, -¿Qué conjunto de seres deben formar la comunidad moral? -¿Qué teoría moral es la mejor?, -¿Qué teoría política es la mejor?, -Utilidad y legitimidad del Estado.

- Examen.

7.2. Unidad didáctica

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

Unidad didáctica

La globalización

Colegio el Pilar-Maristas

Índice

apartado	página
<u>1. Introducción</u> -----	2
1.1. Contexto normativo -----	2
1.2. Contexto del centro -----	2
<u>2. Competencias básicas</u> -----	3
<u>3. Objetivos</u> -----	6
3.1. Objetivos de etapa -----	6
3.2. Objetivos de la materia -----	7
3.3. Objetivos específicos de la unidad didáctica -----	8
<u>4. Contenidos</u> -----	10
4.1. Contenidos curriculares -----	10
4.2. Contenidos de la unidad didáctica -----	10
4.2.1. Contenidos conceptuales -----	10
4.2.2. Contenidos procedimentales -----	11
4.2.3. Contenidos actitudinales -----	11
<u>5. Metodología</u> -----	13
<u>6. Temporalización y actividades</u> -----	14
<u>7. Evaluación</u> -----	18

1. Introducción

1.1. Contexto normativo

Esta programación didáctica se desarrolla en torno a la unidad didáctica “La globalización”, perteneciente al bloque 5 “Problemas sociales del mundo actual” de la asignatura de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, “ESO”), “Educación ético-cívica”.

Dicha asignatura aparece como materia obligatoria en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007); en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (BOA 1/06/2007); y en la Orden de 26 de noviembre de 2007 sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA3/12/2007).

1.2. Contexto del centro

El centro al que se hará referencia será el Colegio El Pilar-Maristas, localizado en el zaragozano barrio del ACTUR. El colegio oferta de manera concertada las enseñanzas Infantil, Primaria y Secundaria, y de manera privada la de

Bachillerato, estando matriculados más de 1000 alumnos, de los cuales unos 300 corresponden a la ESO. El departamento de Filosofía está formado por dos profesores -lo cual puede considerarse suficiente- motivados, que hacen un buen trabajo, se interesan por su alumnado y parecen saber conectar con este.

Centrándonos en el caso que nos ocupa, esta unidad didáctica se va a impartir al alumnado de 4º A y 4º B de ESO; en 4º A encontramos 28 alumnos matriculados, encuadrados en el área científico-técnica, mientras que en 4º B son 29 los matriculados, habiendo elegido la rama de ciencias sociales. Aunque en 4º B nos encontramos con 3 alumnos incluidos en el Programa de Diversificación Curricular, no encontramos Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), por lo que no es pertinente adaptación curricular alguna, ya que, además, todo el alumnado es nativo y con un dominio apropiado del idioma castellano, lo cual no es óbice para que no pueda darse mayor atención, por ejemplo en forma de tutorías, a quien pueda necesitarlo.

2. Competencias básicas

Se enuncian en la Orden de Mayo de 2007 unas competencias básicas fundamentales para el desarrollo del alumnado deberán procurarle unas habilidades y una madurez personal al acabar su educación obligatoria con las que se tratará de pertrecharle.

Estas ocho competencias son competencia en comunicación lingüística; competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

De estas, todas excepto la competencia matemática se fomentarán a lo largo de la asignatura, y, además de esta, será la competencia cultural y artística la que no encuentre acomodo en la ordenación de esta unidad didáctica. Pasaremos a

exponer los motivos que nos llevan a creer que así será.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la adquisición de “conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso”. Se va a tratar que el alumnado se forme una idea propia acerca del hecho de la globalización y de los efectos que conlleva, lo cual significará un juicio crítico y ético acerca de este, procurando que guarden coherencia entre sí, con las propias ideas de cada alumno, y con los hechos observables. Además se procurará la expresión de estos juicios por medio tanto de la expresión oral como de la escrita, incidiendo en las capacidades argumentativas del alumnado.

La competencia de interacción en el mundo físico consiste en “la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos”. En el sentido que a este área se refiere, la interacción consistirá principalmente en la observación y creación de hipótesis, contrastando unas y otras, para así ser capaces de comprender y actuar sobre el mundo -especialmente el mundo social- en un sentido moral y transformador.

En tercer lugar, el tratamiento de la información digital se refiere a “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. Se presentarán diferentes fuentes documentales acerca del hecho de la globalización, además

motivará al alumnado a buscar información adicional a la ofrecida por el docente, así como la información acerca de dichas fuentes de información, con el objeto que se el alumnado sea capaz de entender la multiplicidad de puntos de vista e intereses que se encuentran detrás de cada relato que sobre el mundo se nos ofrece.

La competencia social y ciudadana hace referencia a “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”. Parece evidente que la adquisición de unas nociones básicas acerca del hecho de la mundialización, así como de las líneas políticas más destacadas, y sus relaciones, permitirán al alumnado una mejor comprensión de nuestro mundo y, como todo conocimiento, una mejor capacidad de acción sobre este. Asimismo, el formarse un sistema de creencias propio para explicarlo los hechos político-sociales le dará una base sobre la que actuar y justificar esas acciones, lo que en buena lógica redundará en una mayor responsabilidad social.

La siguiente competencia que tendremos en cuenta es la de aprender a aprender, que supone “disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades”. En general cualquier asignatura del área de Filosofía debe tener este objetivo como una de su máximas prioridades, pues es el establecimiento de unas herramientas básicas para el entendimiento del mundo y el manejo de la información, tanto teórica como experimentada, lo que debe distinguir estas asignaturas del resto. En concreto, respecto de esta unidad didáctica, el entender que toda información nos viene mediada por diversos sistemas de creencias e intereses nos ayuda a seleccionar la información que nos llega y a extraer de esta todo su potencial.

Y, por último, la autonomía e iniciativa personal “se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”. Precisamente, el conocimiento de estos temas, así como la formulación de diversas hipótesis acerca de ellos, llevará necesariamente a la adquisición de un esquema de valores propios que encajen con esas creencias sobre el mundo que el alumno irá formándose a lo largo de la unidad, lo que, subsecuentemente, redundará en actitudes personales, es de desear, acordes a ello. Además, el autoconocimiento y la autocrítica siempre van de la mano del conocimiento y la crítica del mundo, pues su interrelación es innegable, ya que el individuo no deja de formar parte del mundo social que debe conocer y analizar.

En cierta medida, la mayoría de estas competencias se interrelacionan y se complementan entre sí, lo cual, si se lleva a cabo la actividad docente con habilidad y buena voluntad, debería facilitar la integración de todas estas competencias básicas en el alumnado.

3. Objetivos

3.1. Objetivos de etapa

De entre los objetivos de etapa que se señalan en el BOA del 9/5/2007, nos referimos a estos como aquellos en cuya consecución podrá ser útil esta unidad didáctica.

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) [...] resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.

e) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y transmitirla los demás de manera organizada e inteligible.

f) [...] valorar críticamente la influencia de su uso [de las tecnologías de la comunicación] sobre la sociedad.

i) Desarrollar [...] la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones, saber superar las dificultades y asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las propias capacidades, necesidades e intereses.

j) Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, [...] textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

l) Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.

3.2. Objetivos de la materia

Asimismo, los objetivos asignados a la materia sobre los que centraremos nuestra atención son los que expondremos a continuación.

b) Desarrollar y expresar adecuadamente los razonamientos, los sentimientos y

las emociones, lo que favorecerá la adquisición de habilidades comunicativas y sociales, así como una participación enriquecedora, solidaria y tolerante en actividades de grupo. El dialogo y la mediación serán los instrumentos prioritarios para abordar y resolver conflictos.

c) Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación, el pacto, el consenso, el respeto a lo pactado y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.

e) Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como una posibilidad enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia, especialmente las existentes por razón de género, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

g) Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos [...] tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

i) Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

j) Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre conflictos armado y dichas violaciones.

k) [...] Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y

colectivo desfavorecidos.

l) Identificar, analizar y comparar las principales teorías éticas. Interpretar desde ellas los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

m) Adquirir un pensamiento crítico y creativo. Desarrollar criterios propios y habilidades para defender en debates sus posiciones, sean o no discrepantes, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

3.3. Objetivos específicos de la unidad didáctica

- a) Adquirir nociones históricas acerca de los hechos relevantes en materia económica, política, cultural y social que nos han llevado a vivir en una sociedad mundializada.
- b) Entender la polisemia conceptual del concepto “globalización” como hecho complejo y multicausal. Se trata de conseguir que el alumnado vislumbre la extrema interrelación que entre los factores económico, político, cultural y social provoca dicho hecho, con el objetivo de que sea capaz de comprender mejor el por qué de lo complejo de nuestro mundo.
- c) Desarrollar, en base a lo expuesto en el punto anterior, una visión crítica propia acerca de nuestro mundo, aprendiendo a tener en cuenta los diversos factores pudiendo así formar un discurso autocoherente acerca del mundo.
- d) Identificar de manera básica diferentes corrientes políticas, pudiéndolas

enmarcar en el gráfico de Pournelle. Del mismo modo, identificar y analizar las principales defensas y ataques que a la idea de globalización se hacen, pudiendo relacionarlas con las corrientes políticas que se explicarán, posibilitando así un mayor autoconocimiento del alumnado en cuestiones políticas y sociales.

- e) Conocer someramente las principales organizaciones internacionales que han impulsado el asentamiento del hecho de la mundialización, -como la Organización de las Naciones Unidas, el G8, el G20, la Organización Mundial del Comercio, o la Organización Mundial de la Salud; se pondrá especial énfasis a las derivadas de los acuerdos de Breton Woods; Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional- así como sus funciones y organización.
- f) Analizar el papel que desempeñan la tecnología y los medios de comunicación en el desarrollo de la globalización, así como en nuestra percepción de la misma, valorando su influencia en el mundo actual, y entendiendo la producción de información como acción mediada por sistemas de creencias ético-políticas e intereses.

4. Contenidos

4.1. Contenidos curriculares

Según lo estipulado en el Real Decreto 1631/2006, la asignatura de “Educación ético-cívica” del cuarto curso de ESO se dividirá en 6 bloques; 1) Contenidos comunes, 2) Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional, 3) Teorías éticas. Los derechos humanos, 4) Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales, 5) Los problemas sociales del mundo actual, y 6) La igualdad entre hombres y mujeres. De entre estos bloques, el tema elegido para esta unidad didáctica; “La globalización” se enmarcaría en el quinto, que se propone tratar cuatro temas, de entre los cuales serán el segundo y el tercero los que abarcará esta unidad (especialmente el segundo. Estos temas son; b) La globalización y los

problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación, y c) Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.

4.2. Contenidos de la unidad didáctica

4.2.1. Contenidos conceptuales

- 1) Estudio de los hechos históricos relevantes para entender nuestro mundo como sociedad globalizada. Aspectos económicos, políticos, culturales y sociales.
- 2) La globalización como concepto teórico, complejo y multicausal, no tratándose tanto de poder ofrecer una definición simple de lo que es la globalización, como de comprender lo intrincado de su complejidad.
- 3) Principales argumentos a favor y en contra de la globalización.
- 4) Principales escuelas políticas; conservadurismo, liberalismo, socialismo y anarquismo.
- 5) Acercamiento teórico a las más importantes organizaciones internacionales; FMI, BM, OMC, OMS, ONU, G8 y G20.

4.2.2. Contenidos procedimentales

- 1) Razonar las similitudes y diferencias entre las diversas corrientes políticas, así como ser capaces de deducir qué posturas frente al hecho de la globalización es coherente asumir desde cada una de ellas.

- 2) Analizar hechos significativos de la actualidad prestando especial atención al carácter multicausal de estos, indagando en sus antecedentes históricos y comparándolos con otros similares.
- 3) Ejecutar de manera autónoma sencillas investigaciones sobre temas relacionados con el hecho de la globalización, de modo que pueda servir de base para la ejecución de ensayos con fuentes, tanto documentales como no documentales, primarias y secundarias. Del mismo modo, se valorará la indagación acerca del origen de las propias fuentes consultadas.
- 4) Participar en debates sobre la organización social, política y económica del ser humano, aportando datos, contrastando ideas, incorporando las aportaciones de los demás al propio razonamiento, y argumentar las propias opiniones estableciendo relaciones entre ellas de manera correcta y ordenada.
- 5) Adquirir un vocabulario preciso y adecuado al tema a través de las explicaciones en el aula, la lectura de textos, etc.
- 6) Ser capaz de organizar cronológicamente algunos de los más destacados hechos que nos han llevado a la situación actual en los ámbitos económico, político, social y cultural.

4.2.3. Contenidos actitudinales

- 1) Mostrar predisposición hacia la participación en el proceso colectivo e individual de clarificación y estructuración de las propias ideas
- 2) Establecer de forma respetuosa y serena el debate y la discusión de ideas y creencias con otros, procurando escuchar y aceptar la crítica y la refutación cuando esta sea elaborada de manera coherente.

- 3) Mostrar una actitud crítica ante todo lo dado como incuestionable.
- 4) Ser consciente de las consecuencias y repercusiones en los otros y en el mundo de las propias acciones

5. Metodología

La metodología que se empleará a lo largo de esta unidad no puede adscribirse a una sola corriente psicopedagógica, sobre todo si entendemos lo que estas nos dicen en un sentido estricto. Esto es así porque mi intención es procurar al alumnado el mayor entendimiento posible acerca del tema, según esté en mi mano, y no el adscribirme a una teoría concreta, o hacer un ejercicio de defensa de alguna de estas.

Bien es cierto que considero el paradigma de enseñanza centrado en el estudiante mucho más adecuado a la hora de lograr un aprendizaje significativo, que es lo que realmente debe tenerse como objetivo primordial tal como lo entiendo, pero tampoco deja de ser cierto que sin una cierta base, por mínima que esta sea, de conocimientos teóricos, este aprendizaje significativo no puede ser logrado. Así pues, aunque me centraré en proponer unas clases modeladas según ese paradigma centrado en el alumno, me veo en la obligación de incluir alguna sección de esta unidad partiendo del paradigma centrado en el profesor. La razón principal que me impele a ello es la constatación de que, por norma general, nuestra sociedad carece de las herramientas básicas que permiten el buen aprovechamiento del modelo basado en el alumnado.

Por otro lado, también soy consciente de que el modelo centrado en el profesor aburre al alumnado, con lo que es necesario regularlo y usarlo lo menos posible, tratando de intercalarlo con otro tipo de actividades.

Finalmente, encuentro que el revisitar el antiguo modelo mayéutico -que incide de

igual manera en el docente y el alumno- puede hacer mucho bien a nuestro modelo educativo, ya que favorece la participación del alumnado, le activa y hace que se sienta partícipe, al mismo tiempo que el profesor puede ir guiando la sesión explicativa, consiguiendo una percepción magnífica del verdadero nivel de aprehensión que el alumnado tiene acerca de la materia, juntando así lo mejor que nos ofrecen las clases magistrales, con elementos de debate, procurando alternamente un aprendizaje teórico y significativo.

Así pues, haré uso tanto de las clases magistrales, como de la actividad mayéutica, del debate, de las actividades guiadas, y de la presentación de fuentes, tratando de no descuidar ninguno de los aspectos en que el alumnado debe ser formado.

6. Temporalización y actividades

Esta unidad didáctica está estructurada para extenderse a lo largo de 6 sesiones de 55 minutos en la forma que a continuación será expuesta.

1^a sesión

Se comenzará con una serie de preguntas al alumnado que tendrán como objeto abrir el tema y recabar información acerca del grado de conocimiento y entendimiento que este tiene sobre el asunto. Será preguntas abiertas y se alentará cualquier respuesta.

Tras esta toma de contacto, el profesor hará una introducción sobre el tema, planteando las líneas generales sobre las que se articularán las subsiguientes sesiones. Esto se acompañará con algún vídeo corto (≈ 5 minutos) explicativo.

Tras esto, se volverá a procurar otra ronda de preguntas y respuestas, y se intentará guiar el resto de la sesión de manera mayéutica.

Finalmente, se les pedirá que, para el siguiente día, encuentren algo relacionado con el tema y escriban un párrafo explicando por qué creen que guarda relación. Esto puede ser algo tanto de la cotidianidad, como pueda ser un producto envasado en oro país, su tenencia de teléfonos móviles, o algún evento deportivo, como alguna noticia sobre algún hecho de actualidad.

2^a sesión

Al comenzar la sesión se examinará el ejercicio que se pidió en la anterior y se comentará en consecuencia a lo que hayan elaborado.

Durante esta sesión y parte de la siguiente se expondrá una línea temporal de hecho que son importantes para entender cómo hemos llegado a nuestro mundo globalizado de hoy en día; se expondrán sucesos políticos -como los imperios coloniales o la guerra fría- y económicos -desde el mercantilismo a la expansión de la economía del petróleo-, creación de instituciones-como la creación de la bolsa de Londres o de los primeros bancos internacionales-, invenciones -como la imprenta o internet-, y obras literarias -desde Verne a Smith- que hayan modelado los cambios de pensamiento de las sociedades. Aunque se hará una introducción en la que se tratarán temas como los grandes imperios o las ligas de comercio, el grueso de la secuenciación comenzará en 1838 con la invención del telégrafo de Morse.

Esta sección se mostrará la línea temporal seguirá un modelo primordialmente expositivo, si bien se tratará de romper, tanto respondiendo a toda duda del alumnado, como inquiriéndole, tratando de que sea este quien deduzca, a partir de sus propios conocimientos de la Historia, qué hechos han podido ser determinantes o, apelando a su razón y capacidad deductiva, que

expliquen el por qué piensan que así haya sido. Además se les proporcionará de forma escrita el eje cronológico al finalizar su exposición con el fin de que centren su atención en esta y en las dudas que les puedan surgir, y no en la toma de apuntes.

3º sesión

En esta sesión se continuará y terminará con la exposición de la linea temporal siguiendo las mismas directrices que en la sesión anterior.

Una vez finalizada esta parte, se procederá a la exposición acerca de las organizaciones internacionales -que ya se habrán nombrado durante la exposición de la linea temporal-, que procederá del siguiente modo.

Primero se les preguntará por sus conocimientos acerca de estas. Es de esperar que su conocimiento de ellas sea muy escaso.

Seguidamente se hará una exposición centrada en el FMI y el BM, prestando también atención al G8, al G20 y a la OMC -en caso de dar tiempo, se tratará también de la ONU o de la OMS, pero es prescindible-. Esta parte también será en la forma de clase magistral, ya que es de esperar que hasta que no se les introduzca el tema no tengan mucho que aportar o preguntar. Eso sí, siempre atendiendo a las dudas.

Una vez terminada la exposición, que se procurará breve (≈ 15 minutos), se citarán algunas de las críticas que a estos organismo se hacen, centradas en las que elabora el economista Joseph Stiglitz, y en esta parte si que se procurará la mayor interacción posible con el alumnado con el objeto de que determine por sí mismo lo acertado o errado de estas críticas o de los presupuestos de estas organizaciones.

Se pedirá, a modo de ejercicio, la simple tarea de encontrar alguna noticia en que se haga mención a alguna de estas organizaciones, con el único propósito de que se hagan conscientes de su magnitud e influencia en nuestro mundo.

4^a sesión

Esta sesión será tratada de una manera mucho más centrada en el alumnado, procurando que expresen sus opiniones y creencias, y siendo guiada mediante el método mayéutico.

Se comenzará preguntando por la tarea del día anterior, no por esta en sí, sino por si pudiese generar algún debate.

Tras esto, se dibujará en la pizarra el gráfico de Pournelle y se tratará de ir asignándoles lugares a las corrientes políticas que conozcan, así como dejando que se posicen ellos mismos. La mitad de la sesión se empleará en esto y se procurará, a través de la mayéutica, mostrarles las diferencias y similitudes entre las diversas posturas.

La otra mitad de la sesión seguirá una dinámica similar en cuanto a estar centrada en el debate informal y la mayéutica, pero en este caso el tema será el de los argumentos a favor y en contra de la globalización. Igualmente, se procurará que sea el alumnado el que exponga los argumentos, lo cual será completado por el profesor cuando se crea necesario.

Como ejercicio para la siguiente sesión, se les pedirá que se evalúen a sí mismos y que se posicen en algún lugar del gráfico de Pournelle, así como a favor o en contra de la globalización, anunciándoles el debate que se llevará a cabo en la última sesión.

5^a sesión

La última sesión ordinaria comenzará con un fragmento de unos 15 minutos de un vídeo acerca de las condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores de la industria textil en Bangladesh. Después de ver el vídeo se mencionarán una serie de datos relacionados con las condiciones laborales y de vida de estas personas, así como de las ganancias y métodos que emplean las grandes compañías del sector, seguido por más datos acerca de los trabajadores del sector en nuestro país. Al acabar estaremos (deseablemente) entorno al meridiano de la sesión.

Tras esto se preguntará por la opinión del alumnado y se dejará espacio al debate informal en el que se procurará que se use todo lo aprendido hasta aquí para expresar sus opiniones. El profesor podrá responder a las preguntas o participar en este debate.

Finalmente, se emplearán los últimos 10 minutos para tratar de organizar las bases del debate que se llevará a cabo en la siguiente sesión (puede aplazarse esta sesión, comenzando otra unidad didáctica en la siguiente sesión a fin de que puedan preparar bien el debate). El debate se organizará, dependiendo de lo que los alumnos entiendan más interesante, o dependiendo del número de personas que haya en cada postura. Para tratar de organizar esto se usará la tarea del día anterior en que trataban de posicionarse.

6^a sesión

Esta sesión será exclusivamente dedicada al debate, cuya organización dependerá de diversos factores y será consensuada entre el profesor y el alumnado, siendo el profesor el encargado de moderar.

El día del debate cada alumno deberá llevar un guión que le sirva para organizarse en su grupo. Los guiones podrás ser elaborados colectiva o individualmente, aunque se fomentará la primera opción.

Además de entregar el guión, el alumnado deberá escribir un pequeño ensayo con una extensión mínima de 500 palabras de tema abierto acerca del tema, preferentemente exponiendo su posicionamiento al respecto, aunque podrá ser centrado en algún aspecto o de cualquier otro modo, siempre pensando en que cuanto más a gusto esté el alumno con el tema, mejor será -en buena lógica- el trabajo.

7. Evaluación

Se evaluará esta unidad didáctica contando con lo siguientes porcentajes cada una de las actividades:

- Trabajo diario de clase (10%)
- Guión del debate (20%)
- Actuación en el debate (20%)
- Trabajo de ensayo (50%)
- Actitud en clase (+10%)

El trabajo diario de clase evalúa el haber llevado a cabo regularmente las tareas encomendadas por el profesor. Al ser tareas simples cuyo objetivo es el fomentar la implicación y el aprendizaje por cuenta propia, se tendrá en cuenta únicamente

si se han realizado o no.

El guión del debate sirve, sobre todo, para evaluar correctamente a quienes puedan acusar los nervios durante el mismo, procurando que todo el alumnado pueda obtener un mínimo de nota a través del debate independientemente de la ejecución del mismo. Se valorará principalmente la argumentación, la aportación de datos, las referencias y la organización. Se pretende evaluar el aprendizaje significativo del alumno asumiendo que debe usar todo lo aprendido a lo largo de la unidad y conectarlo de manera coherente.

Lo mismo que trata de evaluar por escrito el guión del debate, se evaluará en su forma oral en cuanto a la actuación en el debate. La oratoria, la capacidad de argumentar y contra-argumentar, la aportación de datos y referencias, la organización y claridad, serán las claves. Se valorará igualmente el respeto y la serenidad con que se presente, así como el vocabulario. Un punto a tener en cuenta es la relación con el guión; el saber seguirlo en situación estándar, pero también el saber cuando es necesario salirse de este en base a las circunstancias que puedan darse.

El trabajo de ensayo será la pieza angular de la evaluación. Se pretende evaluar el aprendizaje significativo del alumno asumiendo que debe usar todo lo aprendido a lo largo de la unidad y conectarlo de manera coherente. Se valorará principalmente la redacción, el vocabulario, la argumentación y la coherencia. Otro aspecto que puede mejorar la calificación será la referencia a fuentes de cualquier tipo.

Por último se podrá otorgar un plus de hasta 1 punto para 10 en base a la actitud del alumno en clase, en cuanto a las muestras de buen comportamiento, respeto y serenidad que haya tenido durante la unidad en sus intervenciones orales, o si ha destacado especialmente en su ejecución del trabajo diario o en sus argumentaciones o intervenciones en el aula. Este plus se verá negado parcial o totalmente en caso de que se den muestras de faltas de respeto o excesiva irascibilidad en la forma de expresar sus pensamientos, o presente un

comportamiento disruptivo en el aula.

7.3. Memoria de prácticas

Diseño organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia

PRACTICUM II

Colegio el Pilar-Maristas

Índice

1. Diario de prácticas
pag. 1
2. Análisis de la programación del departamento
pag. 5
 - 2.1. Introducción y contexto
pag. 5
 - 2.2. Análisis
pag. 5
3. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica
pag. 8
 - 3.1. Contexto
pag. 8
 - 3.2. Puesta en práctica de la unidad didáctica
pag. 9
 - 3.2.1. Introducción
pag. 9
 - 3.2.2. Desarrollo
pag. 11

3.2.3.	Actitudes
pag. 17	
3.3.	Conclusiones
pag. 18	

1. Diario de prácticas

1er día (4ºA): Pensaba empezar la clase preguntando a los alumnos por sus conocimientos previos acerca del tema que nos iba a ocupar (la globalización), y que esto desencadenase una primera parte de la clase que fuese participativa, pero sólo dos alumnos pudieron dar alguna respuesta, una de ellas sacada del libro de texto. En ese momento vi mis planes desbaratados, pues no conseguí su participación. Esto fué debido tanto a mi nerviosismo, como a que su total falta de conocimiento e interés sobre el tema me cogió desprevenido. No supe reaccionar

adecuadamente y, en general, la sesión fué bastante desordenada en cuanto a mis explicaciones. Afortunadamente, el disponer de dos vídeos introductorios sobre el tema (de una duración conjunta de unos 15 minutos) me permitió no quedarme en blanco durante gran parte de la sesión, pero tampoco en las sucesivas preguntas supe contactar con el alumnado. Finalmente, viendo su desconocimiento, les pedí que, a modo de tarea, buscasen en cualquier medio algún hecho que pudiesen relacionar con el tema a tratar.

1er día (4ºB): Acto seguido tuve la siguiente sesión con la otra clase; afortunadamente, la experiencia del primer fracaso, algunos consejos del tutor del centro, y el haber calmado algo mis nervios, me permitieron que, pese a haber una tónica general muy similar, pudiese completar esta sesión con un poco más de participación -se me recomendó preguntar individualmente cuando fallase la pregunta general-, mi explicación estuvo ligeramente más estructurada, y sólo tuve que recurrir a uno de los vídeos (de unos 5 minutos de duración) al ver que desconocían la materia. Un chico parecía tener algunos conocimientos -como que el tema tenía que ver con el capitalismo- y mayor interés que el resto.

Al terminar la clase les pedí igualmente que buscasen temas para relacionar con la globalización. Les pregunté durante la clase y supieron relacionarlo con las redes sociales, los teléfonos móviles y la moda.

2º día (4ºB): Visto lo visto, tuve que reestructurar mis planes para la asignatura y preparé una linea temporal con hechos que nos han ido llevando hacia el actual escenario de la globalización. Debido a los cambios de horarios que he tenido, confundí la hora a la que tenía clase, siendo la anterior a la que pensaba y llegando yo 15 minutos tarde; este error mio fué en parte subsanado por el tutor, que comenzó su clase con normalidad, hasta que llegué yo, pero debido a esto no pude completar la parte de la presentación que tenía planeada. Hubo unas pocas preguntas acerca de algunos temas históricos que no conocían y que traté de responder en relación con el tema.

Fué una clase principalmente expositiva -cosa a mejorar- debido a la falta de

tiempo provocada por mi tardanza. Además, el tutor me recomendó que fuese preguntando a los alumnos por las fechas y hechos que puedan conocer, en vez de explicarlos yo directamente, a fin de hacer la sesión más dinámica.

Acabé con la creación del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), a lo que el tutor les mandó mirar información acerca de estas organizaciones. Aunque no me gustó dar una clase tan expositiva, el tener todo preparado -así como el ser ya la tercera sesión- me evitó nervios y espacios en blanco.

2º día (4ºA): Teniendo más tiempo que con el otro grupo llegué hasta el mismo punto en la linea temporal que tenía preparada, esto fué debido a que me sabía con más tiempo, por lo que traté de hacer un poco más interactiva la sesión, preguntando por los hechos a los que iba a hacer mención. Fué una sesión bastante sencilla en cuanto a exposición y, aunque me preocupa que esas sesiones puedan resultarles demasiado monótonas, veo necesario procurarles unas bases, sobre todo si pretendo poder generar algo de debate o proponerles un caso práctico. También hubo alguna pregunta. Les pedí igualmente que mirasen información acerca del FMI y el BM, pues es un tema que quiero tratar con ellos más adelante.

3er día (4ºA): La clase se desarrolló con normalidad, pude terminar de exponer la linea temporal, y, al ser hechos más cercanos en el tiempo, muchos de ellos referentes a avances tecnológicos que usan a diario, o que sentaron las bases de los que usan, fué más fácil generar dinamismo en el aula. Al final pregunté por la tarea que había pedido el primer día, y las respuestas volvieron a girar en torno al deporte, la moda y la tecnología -como pasará en la otra clase-.

3er día (4ºB): Al igual que con 4ºA, pude terminar con la linea cronológica, así como hablar acerca de la tarea mandada el primer día (con similares resultados). Al hilo de la discusión acerca de los avances tecnológicos surgió un interesante debate sobre la piratería industrial y el expolio de recursos de los países pobres.

4º día (4ºA y B): Aunaré en esta entrada -igual que haré con la siguiente- lo acaecido en el desarrollo de esta cuarta sesión con ambas clases, puesto que no hubo diferencias significativas. Fué esta una sesión que comencé preguntándoles por la información que habían recogido acerca del BM y el FMI, que resultó ser poca. Esto no me sorprendió, puesto que lo que hicieron en su mayoría -mirar por encima los artículos de Wikipedia referentes a dichos organismos- ya es más de lo que puede suponerse del común de la población adulta española, además de ser un tema de difícil acceso conceptual, especialmente a causa de la imbricación, tanto de los propios organismo como de sus políticas, con otros asuntos económicos y geopolíticos, pero me parece importante que el alumnado trate de buscar información con anterioridad a que se le dé en el aula, puesto que así contará al menos con dos fuentes que contrastar. Tras este romper el hielo, comencé con mi explicación acerca de los mencionados organismos basada en tres lineas; información oficial de los propios organismos, y voces autorizadas (de economistas de renombre) a favor y en contra de estos. Aquí sí que fuí capaz de promover cierta discusión y que llegasen por su propia cuenta a alguna conclusión u opinión, llegando a salir temas como el de las injerencias externas, y cómo afectan estas a los procesos de democracia interna de los países y a su soberanía nacional. Seguidamente hice mención al G8 y al G20, y señalé cuales eran los considerados países más ricos y los emergentes. Por último quise presentarle el clásico gráfico de Pournelle; les pregunté por sus nociones acerca del liberalismo, conservadurismo, socialismo y anarquismo, constatando que por lo general no tenían gran interés por la política y que su conceptualización era muy vaga, a excepción de un alumno de cada clase (quienes casualmente -o no- más se implicaron en el desarrollo de estas lecciones); ambos tenían, cada uno desde su perspectiva, mayor interés y conocimiento sobre el tema, aunque de manera dispar (uno especialmente interesado, el otro con una comprensión más de conjunto). Terminé la sesión pidiéndoles que pensasen acerca de lo que abriría la siguiente y última hora, y que me permitiría valorar en cierto modo hasta qué punto estaban entendiendo mis explicaciones; “teniendo en cuenta lo que habéis aprendido acerca del fenómeno de la globalización, y cuales son las

lineas definitorias básicas de las cuatro ramas de la teoría política antes nombradas, ¿cuál creéis que será la postura de cada rama acerca de este fenómeno?”. También les informé del trabajo que les iba a pedir, ya que tendrían por delante la Semana Santa (aunque finalmente les dí más tiempo para terminarlo), que consistiría en el visionado de un video que intercalaba fragmentos de diversos documentales a favor y en contra de la globalización, algunos más descriptivos, otros más prescriptivos, y la posterior redacción de un texto de 500 o más palabras de temática abierta acerca de la globalización (aunque la mayoría tomaron las preguntas que les di a modo de sugerencia como guía).

5º día 4º (A y B): Esta última sesión estuvo estructurada del siguiente modo; comencé preguntándoles sobre lo que les había pedido el día anterior (cuales creían que serían los posicionamientos acerca del fenómeno de la globalización desde las cuatro ramas principales de la teoría política) y, pese a que las respuestas fueron por lo general vagas e imprecisas, e incluso alguna ciertamente desencaminada, mi impresión general fué buena. Un hecho significativo es que la mayoría se centraron en la postura en que se sentían más cómodos, pudiendo constatar la variedad de pensamiento que había, ya que desde cada perspectiva salió siempre alguien en su defensa (con mayor o menos seguridad). Según iban hablando les iba yo corrigiendo y puntuizando ciertos aspectos de su discurso. Una vez terminada esta breve primera parte de la sesión final, les puse, tras una breve introducción, varias imágenes y unos fragmentos de documentales que les mostraron la situación de trabajo esclavo que se sufre en países como Bangladesh y de la que se benefician empresas como Inditex. Salvo excepciones que pude contar con los dedos de una mano, las reacciones fueron de incredulidad, sorpresa y desagrado moral, sobre todo habida cuenta de que quienes protagonizaban las imágenes eran en muchos casos incluso menores que ellos y ellas. Tras darles una breve serie de datos que les sirviesen para poner lo visto en contexto, surgió un bonito debate en ambas clases que no quise dirigir en exceso ya que me parecía más importante que se expresasen y compartiesen sus impresiones, a inocularles las mías. Es por eso que fueron debates algo diferentes, pesando más en 4ºA el

tema del trabajo infantil, y de como puede afectar tanto al productor como al consumidor el uso de ciertas sustancias en la manufacturación textil, y en 4º B el si eso podría evitarse, y cómo la prensa y la política van de la mano.

6º día: Con el tema terminado, se me permitió acudir a las aulas un último día, ya que tenía interés en pedirle al alumnado su opinión acerca de mi actuación durante esos días anteriores. Les pedí, a fin de permitir más libremente las críticas negativas, que escribiesen lo que quisiesen en papeles de modo anónimo, que luego recogí y que confirmaron en gran parte mis propias impresiones, tanto positivas como negativas. Una vez hecho esto, me quedé a presenciar las clases que impartió mi tutor, pudiendo participar en ellas, y siendo muy de mi agrado y disfrute.

2. Análisis de la programación del departamento

2.1. Introducción y contexto

Haremos referencia al departamento de Filosofía del Colegio El Pilar-Maristas, localizado en el zaragozano barrio del ACTUR. Se ocupan de toda la carga lectiva de las asignaturas asociadas a este departamento en 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato los dos únicos docentes con que cuenta dicho departamento -lo cual puede considerarse suficiente, habida cuenta de su gran motivación, del buen hacer con que desempeñan su trabajo, del interés que muestran por su alumnado y del como podemos apreciar que conectan con este-, siendo Iñaki Blanco, el más veterano de los dos, quien ocupa la jefatura del departamento.

2.2. Análisis

La programación didáctica consta de una pequeña introducción en que se hace mención de cuales son los textos que se toman como punto de partida para la

formulación de esta programación, que, como no podía ser de otro modo, son extractos de la Ley Orgánica de Educación y del currículo aragonés. También se hace referencia a que será el profesor Iñaki Blanco quien se encargará de impartir las clases de Ética y Ciudadanía de 4º de la ESO (el otro profesor del departamento se encarga de Historia de la Filosofía de 2º de Bachiller). Posteriormente se hace también una escueta valoración de las implicaciones morales de esta asignatura (debemos tener en cuenta que estamos hablando de un colegio adscrito a la orden religiosa de los Hermanos Maristas). Seguidamente se refiere a las competencias básicas que deberá desarrollar el alumnado a través de esta asignatura y que son una adaptación de lo que nos encontramos en el artículo 26 del currículo aragonés, con ciertos añadidos de formación humana en valores propios de la idiosincrasia del centro. Los objetivos y los contenidos que se reseñan siguen esa misma linea de referir al mencionado artículo del currículo aragonés, dada su obligatoriedad.

Según podemos leer del artículo 26 del currículo aragonés “la Educación ético-cívica se centra en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de la discusión de los problemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica”.

Asimismo se deja constancia de la secuenciación de los contenidos de la materia, donde entramos un poco más en materia y vemos qué puntos más o menos tendrá cada bloque, cuánto tiempo se dedicará a cada uno y qué actividades se prevén, de modo que se imbrica el desarrollo del temario con la metodología a seguir y las actividades a realizar.

Se incide también en la incorporación de la educación en valores democráticos, los criterios de evaluación, los criterios de calificación aplicables, los métodos de recuperación de evaluaciones pendientes, así como los principios metodológicos y los materiales y recursos didácticos a utilizar, como qué libro de texto será el utilizado para guiar la asignatura. En este último apartado tenemos reseñado el uso (que pude observar) de las TIC en el aula, especialmente el apoyo de material audiovisual a las explicaciones del profesor, y como acicate para generar debate y

discusión entre el alumnado con vistas a la formación del pensamiento crítico y al desarrollo de la oratoria.

Los siguientes puntos son los referidos a las medidas de atención a la diversidad y a las medidas para estimular la lectura y la expresión oral y escrita, que son muy escuetos y generalistas debido a que en este centro y curso no hay casos sobre los que aplicar el primero, y a que el centro ya cuenta con un plan general respecto del segundo punto.

Los dos puntos subsiguientes nos dicen que no se contemplan actividades complementarias ni extraescolares al respecto de esta materia, así como que (debido a que en 3º de la ESO no tenemos una asignatura análoga) no podemos encontrarnos con alumnado que tenga materia pendiente de cursos anteriores.

Termina el texto listando los instrumentos de evaluación del desarrollo de la programación y sus resultados (diario de clase e informes trimestral y anual), que tienen el objetivo de evaluar la adecuación del diseño de la programación a los objetivos perseguidos y establecer las medidas de ajuste y corrección necesarias cuando los resultados se desvien de los planificados.

En lo que respecta a mi actividad en el centro, el bloque temático que me ocupó, debido a que se me pidió que impartiese el tema de la Globalización, fué el quinto, cuyo título es “Problemas sociales del mundo actual”, y cuyos contenidos son los siguientes: “Factores que generan problemas y discriminaciones. Valoración ética desde los Derechos Humanos. Propuestas de actuación. La globalización y el desarrollo. Poder y medios de comunicación. Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos. Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución”.

Antes tal amplitud de conceptos, y debido a que conté con una hora menos de lo que esperaba, tuve que dejar un poco de lado el primer punto y descartar el último, puesto que buscaba una formación conceptual holística -tratando de hacer bueno

ese principio metodológico de la significatividad del aprendizaje y su dimensión práctica, trabajando con contenidos funcionales e interrelacionados, tanto con otros de la propia materia, como con otros de materias diferentes- sobre el tema, lo cual, sumado a mi inexperiencia, puso las condiciones de actuación sobre la mesa. Una de las funciones docentes en este sentido será crear un clima de aceptación y cooperación en que se permita la expresión de todas las opiniones, a la vez que se señalen los límites necesarios para una buena convivencia, tanto en el aula, como en la sociedad.

De entre las competencias que debe desarrollar esta asignatura, cabe destacar el excelente papel que hacía el tutor que me fué asignado en cuanto al uso del debate como herramienta para la formación en “comunicación lingüística”, herramienta que exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación, lo cual podemos unir con aquellas otras de “aprender a aprender”, dado que se fomenta la expresión de las capacidades propias del alumnado, estimulando sus capacidades sociales y de cooperación, y afrontando y ejerciendo la crítica y la autocrítica. También así la “autonomía e iniciativa personal”, puesto que ayuda a desarrollar iniciativa respecto de la toma de decisiones, participación y asunción de responsabilidades, además de permitir al alumnado una reafirmación personal al ver valorados sus pensamientos y conclusiones, generando individuos críticos y autónomos.

3. Análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica

3.1. Contexto

En el transcurso de los meses de marzo y abril realicé mis prácticas en el Colegio El Pilar-Maristas, sito en el zaragozano barrio del ACTUR. El colegio oferta de manera concertada las enseñanzas Infantil, Primaria y Secundaria, y de manera privada la de Bachillerato, estando matriculados más de 1000 alumnos, de los cuales unos 300 corresponden a la ESO.

Centrándonos en el caso que nos ocupa, esta unidad didáctica se va a impartir al alumnado de 4º A y 4º B de ESO; en 4º A encontramos 28 alumnos matriculados, encuadrados en el área científico-técnica, mientras que en 4º B son 29 los matriculados, habiendo elegido la rama de ciencias sociales.

Aunque en 4º B nos encontramos con 3 alumnos incluidos en el Programa de Diversificación Curricular, no encontramos Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), por lo que no es pertinente adaptación curricular alguna, ya que, además, es de reseñar que, aunque sí la hay en el centro, no encontramos, entre el alumnado que nos ocupa, población migrante; todo el alumnado es nativo y con un dominio apropiado del idioma castellano, lo cual no es óbice para que no pueda darse mayor atención, por ejemplo en forma de tutorías, a quien pueda necesitarlo.

Abundando en ello, y pese a lo aventurado que pueda ser extraer este tipo de conclusiones a través de tan someras observaciones, entiendo que la extracción social del alumnado corresponde a clases medias.

Ahondando en la contextualización, es de reseñar la labor que desempeña el profesor de la materia que nos ocupa con su alumnado, manteniendo un entendimiento excelente con este, valorando y fomentando su participación por medio de debates, preguntas directas, dejando que den su opinión acerca de diversos temas, confrontándoles cuando estas difieren, a fin de que desarrollen sus habilidades discursivas -siempre dentro de un marco de calma y respeto mutuo-.

Les presenta los temas a través de elementos que ya conocen como medio para

capturar su atención e interés, utilizando elementos audiovisuales en su justa medida, de modo que, sin copar el tiempo de clase, se hace más amena y se evita el aburrimiento por medio de la diversión (en su sentido etimológico).

Se apoya en el libro de texto, pero elabora materiales propios, acompañados de materiales pre-existentes, y se hace fácil ver a qué puntos otorga mayor preeminencia e importancia, tratando de llegar a aprendizajes significativos y a formación personal, siendo esto mucho más valorado que el aprendizaje memorístico.

Es de reseñar también el uso que se le da a la plataforma moodle de que disponen, a través de la cual se presentan apuntes, gracias a lo cual se permite que mantengan su atención en el discurrir de las presentaciones sin tener que tomar excesivas anotaciones. Además sirve como método de contacto continuo y para la entrega de trabajos.

Incluso desde lo lejano que me encuentro en cuanto a perspectivas sobre ciertos temas que afectan a la materia -y, quizá precisamente por ver lo profesionalmente que dejaba esos asuntos de lado en su labor docente-, no tengo sino buenas palabras que ofrecer sobre el desempeño de su actividad, y mucho aprendido -y por aprender- del simple observarle en este desempeño. Aunque algunas de esas cosas por aprender, me temo, sólo me serán posibles de adquirir por medio de la experiencia directa.

3.2. Puesta en práctica de la unidad didáctica

3.2.1. Introducción

Mi intención primera era la de ejecutar el plan que había trazado previamente con el desarrollo de mi unidad didáctica acerca del fenómeno de la globalización, pero pronto se hizo evidente que no sería ese el caso, pese a lo cual pude no desviarme

demasiado y usarla como guía.

Tres fueron los factores decisivos por los que esto ocurrió:

El primero se me presentó en la primera hora de clase, y fué el constatar lo erradas que estaban mis expectativas en cuanto al desarrollo de estas prácticas; por un lado, lo ajeno que le resultaba al alumnado el tema que pretendía desarrollar y, por otro el ver aparecer mi nerviosismo, debido esto tanto a esa lejanía que ví entre el tema y el alumnado, como a mi incapacidad para conectar con este, así como el hacerme cargo de que no había calculado correctamente los tiempos que requería cada parte (tanto por lo alto como por lo bajo), y que había dado cosas por supuestas, que debería incorporar a la unidad, con el consiguiente desbarajuste añadido a la temporalización de esta. Afortunadamente el nerviosismo fué desapareciendo con el transcurso de las clases, supe ir contactando mejor con el alumnado (aunque no tanto como habría querido), y pude incluir todo lo que consideraba imprescindible en mis explicaciones (pero con el coste de no llegar tan lejos como era mi intención en un primer momento).

El segundo, relacionado con el primero, fué ese mentado desbarajuste en la temporalización que, ligado a mi falta de experiencia y mis problemas con el manejo de los tiempos, me impidió desarrollar todo lo que quería en el tiempo de que disponía, más aun, si pretendía dejar espacio al debate y a la participación del alumnado en las clases, cosa que consideraba imprescindible a la hora, no sólo de que las exposiciones pudiesen ser agradables y amenamente seguidas por el alumnado, conectando así mejor con este, sino también a la de que los conceptos quedasen afianzados lo más firmemente posible.

Finalmente, supe a mitad del periodo de prácticas que no serían seis sino cinco las horas que tenía disponibles con cada grupo, por lo que hube de eliminar la última sesión que tenía programada y que correspondía a un debate generalista a través del cual pretendía extraer mejores conclusiones acerca de cuanto y cómo habían

sido desarrollados e interiorizados los conceptos expuestos. Esto, pese a que organizativamente fué un contratiempo menor, puesto que fué solucionado con la simple supresión de dicha sesión, sí que supuso un varapalo para mí en tanto en cuanto me privaba de un elemento que consideraba muy importante, no sólo de cara a la evaluación de mi actuación para con el alumnado, sino con vistas a que la materia quedara mucho mejor fijada y se pudiese usar esa sesión para subsanar posibles errores y clarificar dudas que les hubiesen podido surgir a lo largo de mi estancia en el centro.

He de decir que suponía de antemano que no sería sencillo llegar al nivel de comprensión que deseaba, puesto que el común de la población no tiene por costumbre el preocuparse demasiado por conocer y analizar su mundo, pero aun así pequé de exceso de confianza, no únicamente en cuanto a sus conocimientos previos o a su posible interés, sino también en cuanto a mis capacidades para introducir conceptos a quienes son legos en la materia, y para transmitir ese interés que resulta imprescindible para que el aprendizaje pase de la mera memorización o de la aprehensión superficial. También, como ya he señalado, supe ir subsanando esas carencias que demostré, por lo que, pese a la desalentadora toma de contacto, me resultó gratificante el ver cómo mejoré en mi desempeño, y cómo, pese a no llegar a mis objetivos, mi desarrollo era ascendente, lo que me quitó el mal sabor de boca con que me quedé al principio.

3.2.2. Desarrollo

Antes de la llegada al centro para la realización de este segundo periodo de prácticas mantuve contacto con el tutor que se me asignó, el cual fué quién me sugirió que preparase el tema de la Globalización, correspondiente al bloque quinto del temario, lo cual acepté gustoso, debido, tanto a que es un tema que conozco relativamente bien y acerca del cual puedo ofrecer variedad de perspectivas desde diversos ángulos, como a que es un tema especialmente interrelacionado con muchos otros, lo cual representa, al mismo tiempo, un reto, y

una oportunidad espléndida para elaborar una unidad original e inclusiva.

Mi intención era esencialmente una. A saber, que adquiriesen y desarrollasen un concepto del fenómeno al que hemos dado en llamar globalización, que fuese más allá de la mera definición, comprendiendo que está afectado por, y afecta a multitud de aspectos, no sólo de la geopolítica y economía a gran escala, sino también de la política y economía local y de la vida cotidiana de todas las personas que habitamos este mundo, además de presentarnos dilemas morales de mayor o menor envergadura, y más o menos fácil respuesta.

Es por eso que debía garantizarles unos conocimientos generales acerca de aspectos relacionados con este, así como herramientas que les permitiesen formar su propio entendimiento, visión y juicio sobre un tema tan controvertido. Todo esto tratando siempre de influir lo menos posible en sus posicionamientos, esto en un doble sentido; mostrándoles todas las perspectivas posibles para que fuesen ellos y ellas quienes pudiesen elegir cual se acomodaba más a sus preferencias desde la libertad que da el conocer cuantas más alternativas sean posibles, y no dándole preeminencia a ninguna de estas, exponiendo críticas y contracríticas, pensamientos a favor y en contra de diversa índole, y dándoles, no sólo la oportunidad, sino sobre todo, la responsabilidad de elegir por sí mismos y por sí mismas su posicionamiento.

Con esto en mente, el libro de texto se mostraba una herramienta completamente estéril, ya que ofrecía un único punto de vista, descontextualizado y complaciente acerca del asunto. No se ofrecía valoración histórica alguna y se presentaba este fenómeno como inevitable, positivo en su cómputo global, con unos pocos errores de ajuste que podían ser solventados con unas pocas leyes y la caridad de las organizaciones no gubernamentales.

Desde luego, ese es uno de los posicionamientos que se dan en cuanto a lo que nos ocupa, y es imprescindible el mostrarlo, pero si es esta la única perspectiva que se ofrece, estamos omitiendo multitud de datos y sentires, lo cual es tanto como darles todo el trabajo hecho, tal como si dijésemos “esta es la verdad, no hay otra,

con sólo saber esto tienes suficiente para tener una comprensión general” cosa que, a mi juicio, es una manipulación que a efectos prácticos actúa como mentira.

Así pues, fué idéntico contendio el que se le presento al grupo A y al grupo B, aunque debido a que se daba espacio a la participación, se incidió más en unos u otros aspectos con cada grupo, siempre debido a sus preguntas e intervenciones.

En primer lugar, el primer día quise saber qué podían decirme acerca de la globalización. Mi sorpresa fué el ver que prácticamente nadie mostraba interés alguno sobre el tema; el el grupo A obtuve un par de respuestas genéricas, y nadie mostró capacidad de contextualización acerca de ellas, por lo que supuse que fueron apresuradamente extraídas del libro de texto. Mientras tanto, en el grupo B hubo un alumno -de diversificación curricular- que mostró cierto interés en el asunto, si bien sus conocimientos eran rudimentarios, supo relacionar el concepto con la economía capitalista a gran escala. El resto del grupo mostró la misma falta de interés que el anterior, pero ni tan siquiera se molestaron en buscar na respuesta rápida del libro.

Visto esto, y siendo que mi intención era empezar con algo de discusión, cosa que se mostró imposible, presenté unos videos introductorios en que economistas y profesores universitarios daban diferentes visiones acerca del tema. Tras esto seguí explicando algo, y traté de hacerles ver que, fuera cual fuera su postura, era este un asunto que afectaba a sus vidas presentes y futuras, a la política -desde lo local a lo internacional-, y, en general, a cómo entendemos y nos relacionamos con el mundo.

En un primer momento se mostraron realmente escépticos con esto (exceptuando al alumno antes mencionado), así que empleé ejemplos relacionados con cosas que formasen parte de su día a día; futbol, moda (desde la ropa hasta la música) y tecnología (videojuegos, redes sociales, teléfonos móviles, internet...), a fin de que viesen cómo prácticamente todo aspecto de nuestra relación con el mundo está mediado por este fenómeno. La participación fue muy escasa, no sólo por su

desconocimiento, sino por mi inexperiencia, sumada a mi desconcierto, puesto que esperaba respuestas vagas, rudimentarias, o incluso descabelladas, pero no estaba preparado para el simple silencio. Otra excepción a esta apatía la encontramos en el grupo A; uno de los que, por lo que supe, era de los mejores alumnos del curso, se mostró rápidamente capaz de suplir su ignorancia con su capacidad para relacionar conceptos según se le presentaban.

He de reseñar que durante todas las sesiones se dieron unas dinámicas similares, a saber, poca participación general, que fué en aumento según iba yo armándome de confianza y ellos y ellas de conocimientos, y estos dos mencionados alumnos destacando en cada aula, cada uno de un modo distinto.

El alumno referencia del grupo A respondía, según pode saber tanto por mi experiencia como por lo que me transmitió el tutor, al siguiente modelo; chico inteligente, sín problemas para aprobar todo, amplio nivel de cultura general, y buena capacidad analítico-sintética. Precisamente sabiéndose poseedor de estas condiciones, trabajaba lo justo para sacar unas notas medias sín mucho esfuerzo, que se veían incrementadas por su capacidad para relacionar sus conocimientos previos con lo dado en clase. Si le interesase destacar y trabajase para ello, no me cabe duda de que tendría las mejores calificaciones del curso, pero prefería usar sus rentas para tener un buen rendimiento con poco trabajo, puesto que, sin intentarlo, ya destacaba en su grupo, el de Ciencias (y que entre los profesores se destilaba que era considerado “el de los listos”), e incluso era referencia para sus compañeros y compañeras (en más de una ocasión, al hacer yo alguna pregunta, le miraban como esperando que respondiese él, e incluso llegaron a verbalizar alguna referencia a esa actitud que tenían). Podría valorarse de diversos modos esta falta de trabajo de este alumno; simple vagancia, arrogancia... pero yo me decanto por pensar que una de las razones determinantes fuese el tener más fácil la integración en el grupo, evitando esa etiqueta de “empollón” que tantos problemas ocasiona tantas veces a alumnos que se muestran especialmente válidos para el estudio. Además, su cultura general indicaba que sí tenía interés por el conocimiento, por lo que quizá también pudiese ser que sus miras estaban por encima de lo que se le

ofrecía en el aula. Era este de los alumnos más participativos, pero es de reseñar que se reservaba sus interacciones para cuando estas iban a estar, tanto por conocimiento de datos, como por capacidad de análisis, fuera del alcance de los demás.

Por otro lado, el alumno referencia del grupo B mostraba tantas similitudes como diferencias con el del grupo A. En este caso era un alumno encuadrado en el programa de diversificación curricular y que ya había repetido un curso. Su nivel de cultura general no era tan alto y homogéneo como el del grupo A, pero en distintas ocasiones me sorprendió que conociese ciertos datos que no son de común manejo. Parecía un chico bastante inteligente, pero muy poco motivado por los estudios (el del grupo A hacía poco, pero siempre asegurándose la nota, en cambio este no solía hacer los deberes, o no estudiaba para los exámenes), aunque, como ya he dicho, sí que disponía de bastantes conocimientos, aunque en áreas muy concretas; parece ser que su interés se despertaba con algún tema y ahí sí que se interesaba por saber. Este es un tipo de cosa que debería tenerse en cuenta en la educación, puesto que en absoluto su mal rendimiento era relacionado con sus capacidades, y me aventuro a decir que de encontrar algo que le apasione y se le pongan objetivos claros, podrá ser muy bueno en ello, siempre y cuando, claro está, haga corresponder esa pasión con trabajo.

También podemos considerar que el tener un año más (cosa que en estas edades se nota mucho) pueda ser relevante para entender su mayor interés en un tema como este, o su falta de interés en las clases.

Me parece especialmente interesante que estos dos fuesen los alumnos que más participasen y que me resultase más interesantes, por sus similitudes y sus diferencias; ambos quería hacer ver lo que sabían, ambos tenían un manejo del tema superior al resto, tanto por datos como por capacidad de contextualización, ambos fueron los primeros en sus respectivas clases en atreverse a expresar su posicionamiento político-moral con respecto a este fenómeno (totalmente opuesto el uno del otro, he de decir). Sin embargo, académicamente, uno era de los

mejores alumnos del curso, en el aula “de los listos”, y tenía ya claro qué quería estudiar en un futuro, mientras que el otro era académicamente de los peores, repetidor y en el programa de diversificación curricular, además de no tener nada claro qué quería hacer en un futuro.

Quizá este tener un objetivo pueda ser algo influyente en la aparición de estas diferencias, o quizás sea al contrario, pero considero que es, cuanto menos, relevante.

Siguiendo con el desarrollo de las sesiones, las dos siguientes fueron presentación de una línea temporal. Esta parte fue poco participativa, lo cual fue criticado por el alumnado, crítica que comparto pero también pienso que era necesario que tuviesen un contexto histórico del asunto. Aun así, es cierto que podría haberlo hecho más ameno, recortando alguna cosa e involucrando más al alumnado. Sínduda, estas fueron las sesiones que menos gustaron, aunque en la segunda de ellas, tomé nota de su disgusto y traté de paliarlo, consiguiendo ese resultado a medias, sobre todo en la última mitad de la clase, cuando estuve más tranquilo al saber que podría terminar en el tiempo marcado lo que había planeado.

Las respuestas a lo preguntado el primer día (se les pidió que buscasen en periódicos, noticias, internet... cualquier cosa que pudiesen relacionar con el fenómeno de la globalización) fueron casi todas relacionadas con los propios temas de los que les había hablado ese día, y no hubo nada reseñable en ellas, excepto que parecía que empezaba a haber quienes hacían ya alguna conexión entre temas.

Para la cuarta sesión, lo reseñable que no haya mencionado en la parte del diario es que les expuse diversas justificaciones, críticas y contracriticas acerca del trabajo que hacen el BM y el FMI, habiendo entre ella alguna inconsistencia, a lo que les pedía que tratasen de analizarlas, pues considero importante que trabajen sus capacidades lógicas y contra-argumentativas. Ante esto, el alumno reseñado del grupo A supo ver rápidamente a qué me refería, e incluso fue más allá, explicándolo para el resto de la clase y yendo más allá en su contestación, lo cual

me dejó gratamente sorprendido. En el grupo B, sin embargo, tuve que ayudar un poco hasta que alguien supo ver el error argumentativo, pero a diferencia de con el otro grupo, esto provocó un poco de discusión acerca de la base moral que subyacía en el asunto, discusión en la que participó activamente el alumno que he resaltado al hablar de este grupo B.

Posteriormente les presenté el eje de Pournelle -que creo importante a la hora de superar la dialéctica política binaria de derecha/izquierda-, y fueron estos dos alumnos quienes más precisamente -comparativamente- supieron decir a qué nos referimos cuando hablamos de liberalismo, conservadurismo, socialismo y anarquismo. Pude observar que, excepción hecha de los citados alumnos, del liberalismo se conocía el nombre y poco más, y del anarquismo, sólo los tópicos presentados por sus detractores. Me resultó interesante ver que pese a que los había quienes se consideraban de izquierdas o derechas, lo hacían sin saber precisar de qué se trataba eso, y les hice notar que no estaban lejanos a la mayoría de edad, con su consiguiente derecho a voto, por lo que, es mi pensar, deberían tener algo de formación política general a fin de ser seres políticos consecuentes, sea cual sea el posicionamiento al que se adscriban.

La última sesión fué la más participativa de todas, como ya he dicho, tanto por su creciente nivel de conocimientos, como por mi mayor soltura, así como porque, en verdad, era la sesión que más propiciaba el debate. Comencé pidiéndoles que me dijesen cual creían que sería la postura acerca de la globalización que se mantendría desde cada una de las ramas políticas presentadas el día anterior, ante lo que mi sensación general fué positiva, aunque en general fueron respuesta un poco vagas. La excepción, una vez más, fueron los alumnos de los que vengo hablando. El del grupo A dió una visión relativamente comprensiva de todas ellas, aunque sin entrar en mucho detalle. Mientras tanto, al preguntarle al del grupo B, me contestó que no había mirado eso en casa, pero que aun así iba a responderme y, he de decir que, pese a lo, digamos, poco ortodoxo de sus formas, supo dar una buena respuesta, pero es destacable esto por establecer una comparativa con el

alumno del grupo A.

Luego se les proyectaron unos fragmentos de documentales que les sorprendieron y generaron debate, pero en verdad no encontré en ambos debates rasgos que me permitiesen diferenciar significativamente un aula de la otra.

El último dato que puedo analizar en cuanto a resultados es el de las redacciones que les pedí, pero son pocas las diferencias que muestran. Se trataba de un escrito de unas 500 palabras a raíz de un video en que se intercalaban fragmentos de diversos documentales con opiniones enfrentados sobre la globalización.

Así pues, los resultados que obtuve de la evaluación de las redacciones fueron los siguientes:

Grupo A. 28 alumnos. 4 no presentados. 5 fuera de fecha. Nota media de los presentados: 7' 3. Nota media incluyendo no presentados 6'2.

Grupo B. 29 alumnos. 3 no presentados. 4 fuera de fecha. Nota media de los presentados: 7' 1. Nota media incluyendo no presentados 6'3.

Observamos una gran similitud en los resultados en ambas clases. He de decir que quizás fuí especialmente benévolos con las notas, pero creo que lo fuí por igual con todas las redacciones. Aunque no creo especialmente significativa la diferencia de no presentados y de presentados fuera de fecha, me resultó extraño que la proporción fuese mayo en el grupo A, que supuestamente tiene mejores resultados. La nota media que incluye a los no presentados contabiliza a estos con una nota de 0, es por eso que, pese a que la nota media del grupo A sea ligeramente superior, contabilizando esto, pasa a ser una décima inferior que la del grupo B.

El único dato reseñable a mi juicio al comparar a ambos grupos es que, mientras que el grupo A presenta una mayor homogeneidad en su desempeño, en el grupo B nos encontramos con más notas altas y más notas bajas [Notas >8'5. A(5), B(8)]/ [Notas<6'5. A(4), B(5)], aunque tampoco podemos decir que sea una proporción especialmente significativa, si que es cierto que el grupo B resulta más heterogéneo.

Como añadido final a la valoración que pueda hacer sobre las redacciones, decir que una alumna trató de hacerme pasar por suyo el artículo de la Wikipedia, por lo que fué el único trabajo presentado que suspendí. Además, a través del trabajo del alumno reseñado del grupo A, pude constatar que, en efecto, hizo un buen trabajo, pero sin destacar, ajustándose estrictamente a las 500 palabras que pedí, pero sin obtener la nota que podría haber obtenido debido a sus cualidades (8'3). Por otro lado, el alumno destacado del grupo B, fué de los que no presentaron su trabajo, lo cual me supuso una decepción, pues pensaba haber contactado mejor con él, y tenía verdadera curiosidad por leer lo que podía haber escrito.

3.2.3. Actitudes

La actitud del tutor que me fué asignado fué en todo momento positiva, tanto en el aula (estuvo siempre presente), como fuera de ella. En el aula se mantuvo como espectador, excepto en contadas ocasiones en las que participó como un alumno más, amén de alguna pequeña intervención docente, como el decirles que el trabajo contaría para su nota final, un par de preguntas que hizo en alguna clase, especialmente en la primera, lo cual me fué de gran ayuda, y un momento al comienzo de una clase (la tercera) con el grupo A, en que les mandó callar. Fuera del aula me fué de gran ayuda con sus consejos y experiencia, siempre voluntarioso y amable.

Por parte del alumnado la actitud fué generalmente positiva, el comportamiento fué muy bueno, sólo en contadas ocasiones hube de imponerme un poco para acallar algún murmullo y no tengo queja alguna en ese sentido. La participación podría haber sido mayor, como lo fué siendo con el transcurso de las sesiones, como ya he ido diciendo, pero insisto en que fué más por mis errores que por otra cosa, aunque sí que es cierto que en ocasiones se ponía de manifiesto una apatía que creo transversal en nuestra sociedad.

3.3. Conclusiones

Pocas conclusiones puedo extraer respecto de la comparativa entre clases, aparte de que fué bastante similar en ambas tanto el comportamiento, como el resultado, siendo lo más significativo la distinción que he hecho previamente entre los alumnos mencionados de ambas clases.

En cuanto al trabajo que les mandé, fué relacionado a un video, y me fué difícil encontrar un documento así, puesto que es este un tema muy controvertido, y siempre queda muy claro desde donde sale cada palabra, pero siendo importante presentar diversos puntos de vista sin otorgar preeminencia a ninguno de ellos, me resultó este video el mejor que pude encontrar.

A este respecto, una cosa que me causó gran alegría fué el saber, de boca del tutor, que a las familias del alumnado les había gustado la manera en que se había explicado el tema, así como la elección del video, precisamente por la amplitud de perspectivas y neutralidad ofrecida, cosa que le hicieron saber a él, sin saber que había sido yo quien se había encargado de ello. Este fué mi mayor orgullo, pues lo consideraba clave dentro de la buena praxis, y me preocupaba mucho influenciarles, sobre todo teniendo en cuenta que soy una persona con un pensamiento y desarrollo político muy marcado, al que otorgo especial importancia, por lo que desde un comienzo fué algo que tuve muy en cuenta, esforzándome mucho en ello, no sólo a la hora de explicar la materia, sino también a la hora de evaluar las redacciones, ya que tengo la experiencia de haber sido juzgado por diverso profesorado, tanto en el colegio como en la universidad por ciertos aspectos de mi pensar político, y creo responsabilidad del profesorado el saber desligarse de eso a la hora de evaluar un trabajo.

Al final les pedí que me escribiesen un par de líneas valorando mi actuación, para saber qué había hecho bien y en qué debía mejorar. Esto se hizo de forma anónima, puesto que lo que me interesaba especialmente eran las críticas negativas y temía que de otro modo se sintiesen coartados (más aun sabiendo que todavía no

les había dado las notas de las redacciones). Lo que obtuve fué esencialmente una confirmación de la evaluación que me había hecho yo mismo y casi todas las valoraciones incidían en los mismos aspectos; consideraban que transmitía saber mucho sobre el tema y que era positivo el que tuviese las clases muy bien preparadas, apreciaron especialmente el que les presentase variedad de opiniones e incidiese en que era importante que desarrollasen las suyas propias, aprendiesen y supiesen argumentarlas para así no poder ser engañados, además había un sentir general de que habían aprendido mucho, que el tema les interesaba más que antes y que tenía una importancia de la que no eran conscientes. Por el lado negativo se repetía la crítica a lo monótono de mi exposición y de mi voz, a mi falta de seguridad y a la escasez de apoyo audiovisual.

Además también hubo quien señaló que había sido bueno empezar desde cero puesto que no sabían nada y era necesario, que mi vocabulario era bueno y que la selección de videos (aunque escasa) les había gustado, así como el hacer referencias a temas de actualidad.

Por contra, se observaba que me movía poco, y que debería imprimir más ritmo a mis explicaciones, así como evitar los parones (cosa que, ciertamente, me pasó demasiado al principio). También reclamaban más participación.

Me resultó curioso que varias críticas referían al uso de la pizarra, pero algunas lo consideraban algo bueno y otras algo malo. También hubo una crítica que dijo que debería hacer más como el tutor, cosa que no deja de ser cierta, puesto que por lo poco que pude ver, me pareció que tenía una sintonía envidiable con sus clases, pero también hizo que me encontrase con el listón puesto muy alto.

Mi impresión personal concuerda casi plenamente con la del alumnado, estoy contento de que, en efecto, mis explicaciones haya sido buenas, mis clases bien preparadas, y que hayan sabido valorar mi interés por que desarrollen su propio pensamiento sin interferir yo en eso, que comentaban algunos que era la gran diferencia mia con otros profesores. Asimismo, es cierto que me faltó dinamismo y saber interactuar más con el alumnado. El problema de la entonación me costará

más, puesto que es cuando hablo más emocionalmente cuando uso una voz que transmite más emoción, por lo que temo que en ese caso sacrifique mi neutralidad, para la cual debo andar siempre pensando lo que digo, razón por la cual es más monótono mi tono.

Finalmente, lo único con lo que no estaba de acuerdo era con que faltasen videos, ya que a mi juicio ya había puesto demasiados, pero teniendo en cuenta que era la crítica que casi todos y todas repetían, y para muchos, la única pega, y lo que hacía aburrida la clase, será algo que deba tener en cuenta, por mucho que mi opinión y mi sentir me digan lo contrario.