



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

TRABAJO FIN DE MASTER

GEOGRAFÍA E HISTORIA

Alumno: JULIO NOVILLO SÁNCHEZ DE PEDRO

Director: PEDRO LUIS DOMÍNGUEZ SANZ

*MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS,
ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS*

Curso 2011/2012

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	3
2. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	4
3. APRENDIZAJES REALIZADOS.....	17
4. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	29
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	34
6. REFERENCIAS DOCUMENTALES	37
7. ANEXOS.....	38
I. UNIDAD DIDÁCTICA.....	38
II. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	48

1. PRESENTACIÓN

El trabajo fin de máster consiste en una síntesis y una integración de los aprendizajes adquiridos durante el curso 2011-2012 del Máster de Secundaria.

Para ello se han utilizado fuentes recomendadas por los profesores que imparten las asignaturas del máster, que conforman una bibliografía de actualidad y relevancia didáctica. Se ha llevado a cabo una revisión crítica de esas referencias bibliográficas, utilizando la síntesis de los trabajos más relevantes para apoyar los argumentos, discusiones y análisis presentados en el trabajo.

Se pretende alcanzar las competencias específicas del máster, que son las competencias propias de la profesión docente. Para ello, el objetivo de este trabajo fin de máster es el de reproducir la reflexión sobre el propio proceso formativo llevado a cabo tanto durante las sesiones teóricas como en los centros de prácticas. Esta experiencia profesional es la que da sentido a la organización y estructura del máster, pues teoría y práctica van de la mano, y cada una necesita de la otra en todo momento.

La reflexión incluye una evaluación crítica de mejora y de formación permanente. De esta forma se compone una memoria original e integradora, pues se basa en la propia experiencia personal.

El primer paso es contextualizar el trabajo dentro del marco de la profesión docente. En este apartado introductorio se hablará sobre el marco teórico y sobre la experiencia en el centro educativo.

A lo anterior le sucede una selección de dos actividades realizadas durante el curso, las cuales serán analizadas y comparadas efectuando un análisis crítico que permita la justificación de su elección dentro del marco introductorio. Las actividades realizadas durante el curso que se han seleccionado para ser analizadas y comparadas son la unidad didáctica desarrollada durante las prácticas y el proyecto de investigación.

En tercer lugar se realiza una reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre las actividades seleccionadas. Además, se plasma una visión general de los aprendizajes clave realizados a lo largo del curso y se lleva a cabo una evaluación crítica de mejora, lo cual está relacionado directamente con la investigación y la innovación.

En cuarto lugar se exponen unas conclusiones que permiten formular propuestas de futuro.

En quinto lugar, se citan las referencias documentales utilizadas para la realización de este trabajo.

Por último, se incorporan dos anexos, que son los correspondientes a los proyectos seleccionados.

2. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Ciencias sociales, currículo, programación, unidad didáctica, recursos didácticos, innovación docente, etc. Todos estos conceptos no han dejado de aparecer en momento alguno a lo largo del curso. Durante el desarrollo de las clases se ha intentado definirlos y delimitarlos, ver qué tienen en común entre ellos y qué características propias les diferencian.

La especialidad de Geografía e Historia se basa en un marco compuesto por el espacio geográfico y el tiempo histórico. Para saber cómo enseñar a desarrollar esta base se han tratado algunos principios y modelos en la didáctica de las ciencias sociales que serán reflejados de una u otra manera en este trabajo. Estos principios y modelos permiten formular unas orientaciones metodológicas generales, que sirviéndose de metodologías genéricas y metodologías disciplinares guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de conocer los modelos didácticos de referencia de las ciencias sociales.

El futuro profesor debe ser capaz de escoger, adaptar y planificar didácticamente las metodologías más adecuadas según el contexto y el contenido. Esto se ve reflejado en las programaciones didácticas. Por otra parte, es muy importante mantener una actitud crítica y constructiva respecto a la práctica docente.

A modo introductorio, cabe hablar sobre el concepto de didáctica. ¿Qué es la didáctica? una ciencia, una teoría, una técnica, un método, un recurso, un instrumento, un arte, una disciplina, etc. Todas las opciones son correctas y a la vez se complementan entre ellas. Del peso que se le dé a cada dimensión dependerá el enfoque didáctico.

¿Y para qué sirve? Su finalidad es planificar los contenidos, las clases y las evaluaciones, aportar recursos didácticos para saber cómo transmitir conocimientos, hacer las clases más amenas, desarrollar la capacidad de los alumnos, realizar un seguimiento del aprendizaje, etc.

Tiene un contenido semántico relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje: enseñar, aprender, instruir, comunicar, transmitir conocimientos, etc. Y se relaciona con conceptos como contenidos, objetivos, capacidades, estrategias/métodos didácticos, materiales y recursos, evaluación, comunicación, gestión del aula, entre otros.

Las diferentes visiones que se tienen de la didáctica proporcionan unos principios didácticos. Entenderíamos como tal al conjunto de referentes básicos que todo profesor ha de tener presente a la hora de diseñar y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje. Guían la actividad educativa de forma consciente o inconsciente, funcionando en la práctica como referentes ocultos o poco explícitos y rigiendo la metodología.

En este sentido, debe existir una conjunción entre epistemología, psicología y didáctica. Las corrientes actuales tienden a volcarse sobre alguna de estas dimensiones en particular, lo cual es incompleto, pues todas son imprescindibles en educación.

Todo aprendizaje supone un cambio. La cuestión está en determinar dónde está ese cambio y cómo se produce. En eso están de acuerdo todas las teorías del aprendizaje. Frente al conductismo tradicional, la teoría del aprendizaje actual se basa en el modelo constructivista, que se centra en los cambios que se producen en las estructuras psicológicas

internas del sujeto para deducir algunos principios básicos del aprendizaje y las correspondientes pautas orientativas de intervención didáctica. El aprendizaje es individual y de construcción propia.

A continuación se realizará una síntesis de algunas de las teorías más relevantes en didáctica de las ciencias sociales en la actualidad en España.

Para empezar, siguiendo a P. Benejam¹, las ciencias sociales figuran en el currículum escolar de la enseñanza obligatoria para que puedan cumplir tres objetivos considerados esenciales, como son:

1. Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
2. Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas.
3. Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario.

Pero para alcanzarlos se demuestra necesario construir un cuerpo de conocimiento social capaz de ser enseñado y aprendido.

Por otra parte, la geografía y la historia, como todas las disciplinas, evolucionan por razones intelectuales, pero también por otros factores como sociales o políticos. El conocimiento es un producto social cambiante a lo largo de la historia. El valor del conocimiento reside en cómo se justifica. La sociedad y las personas tratan de conocer para modificar e incluso para transformar radicalmente la realidad, lo cual entra claramente en el campo de la ideología y de los valores.

Existe un conjunto de conceptos clave interdisciplinares que se consideran más relevantes en la didáctica de las ciencias sociales. Estos son:

- Identidad y alteridad. Compartimos el mundo con los demás
- Continuidad y cambio. Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen
- Conflicto
- Organización social

De esta concreción de los conceptos clave para la enseñanza de las ciencias sociales hay que partir para iniciar trabajos de investigación que delimiten y analicen cada concepto, exploren la potencialidad de los conceptos clave para la selección de los contenidos disciplinares propios de cada tema curricular, y las posibilidades y ventajas derivadas de su aplicación en el aula.

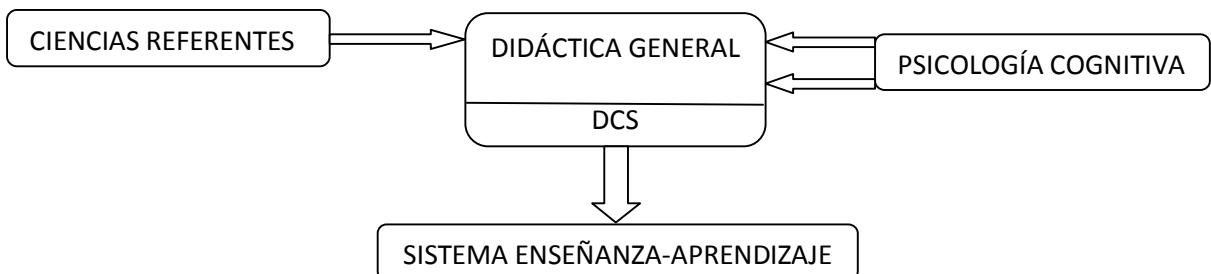
¹ BENEJAM, P. *La oportunidad de identificar conceptos clave que guien la propuesta curricular de ciencias sociales*. Revista Íber 21 (Versión electrónica). 1999.

Se considera la didáctica de las ciencias sociales como un área de conocimiento poco consolidada dentro del sistema universitario tanto occidental en general como español en particular. Esto la convierte en una disciplina en construcción, lo cual es una oportunidad de configurar una disciplina científica que puede intervenir con eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionales. También puede tener una amplísima incidencia social en las nacientes industrias culturales, de la comunicación y el turismo.

Algunos autores, como Hernández Cardona², sitúan la disciplina en un espacio propio. Ésta se relaciona con las disciplinas referentes, las ciencias de la comunicación y las ciencias de la educación, para cumplir su función principal: dar a conocer objetos de estudio históricos, geográficos y sociales en general de manera comprensiva a grandes sectores de población.

Los esfuerzos por acotar y definir su identidad siguen siendo retos pendientes. Destacan 3 concepciones distintas, de entre las cuales el autor anterior se decanta por la tercera, ya que en su opinión es el paradigma más inclusor y el que abre más expectativas de futuro a la disciplina. En cualquier caso es posible la convergencia y las síntesis entre las tres concepciones.

- Paradigma simbiótico



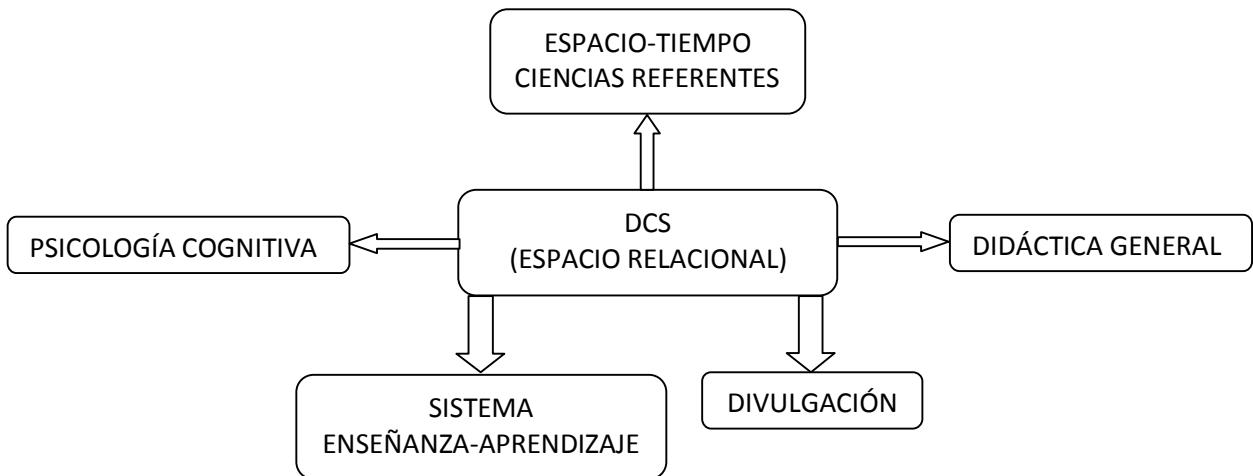
La DCS forma parte de la Didáctica General.

. Ventajas: asume en gran parte la teoría constructivista, en la cual está basada la pedagogía actual.

. Inconvenientes: depende del éxito o fracaso de la didáctica general; sólo abarca la enseñanza reglada, por lo que se reclama también su aplicación en la enseñanza no reglada y en la enseñanza informal

² HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales*, artículo publicado en *La geografía y la historia, elementos del medio*. Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000. On line: www.ub.edu/histodidactica

- Paradigma tecnológico

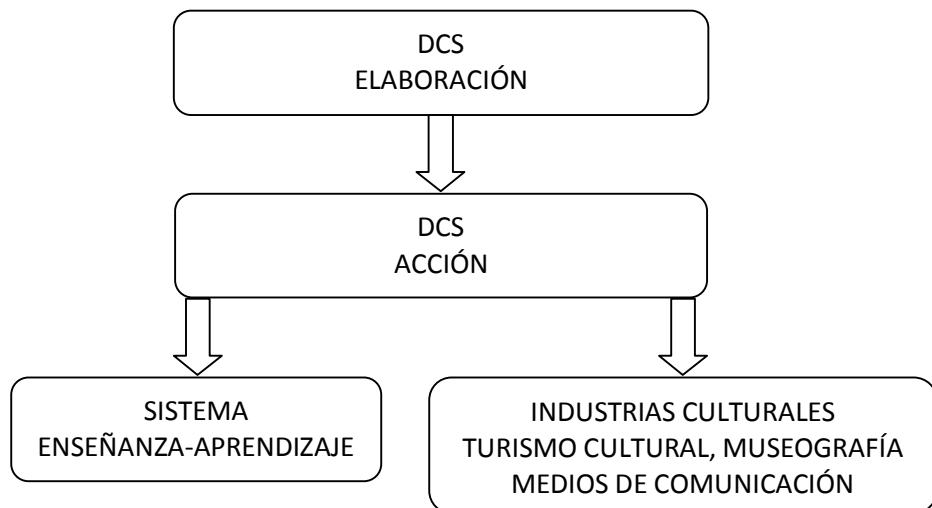


La DCS es una ciencia autónoma pero aplicada.

. Ventajas: se sitúa en un plano ecléctico que conjunta en un espacio propio las más diversas aportaciones disciplinares.

. Inconvenientes: al ser una herramienta, es más difícil su concreción científica. Es más útil para comunicar. Representaría una categoría híbrida sin un estatus propio que garantice su desarrollo autónomo.

- Paradigma autónomo



La DCS es una disciplina autónoma. No es sólo una herramienta, sino un objetivo, lo cual lo convierte en algo más avanzado y menos simplificado. No se limita a una función de

simplificación de saberes establecidos por otras ciencias o disciplinas, debe investigar, reelaborar y proponer para hacer comprensibles los objetos de estudio.

Sigue el mismo esquema que el paradigma tecnológico pero modificando la parte inferior. Sus tres características principales serían:

- Investigación respecto al objeto de estudio
- Formulación de hipótesis mediante métodos y recursos
- Aplicación y comunicación

Hay que considerar al didacta de las ciencias sociales como generador de imágenes virtuales. El buen criterio en seleccionar las fuentes y sus aspectos fundamentales, en destacar los rasgos y acciones más significativas y comprensibles, y la presentación de todo ello en la atmósfera adecuada serán las claves de una buena intervención en este plano. El saber y conocimiento no debe transformarse sino reelaborarse y utilizar para la comunicación un código propio.

Se tiene la obligación de presentar, tras la formulación y verificación de las hipótesis pertinentes, una imagen que sea lo más fidedigna posible, a la par que comprensible, y acuerde con el conocimiento establecido por las ciencias referentes.

Existen dos amplios campos de investigación:

1. Investigación básica: se centraría sobre los objetos de estudio (históricos, geográficos o sociales), uniendo ópticas procedentes de las ciencias sociales y las propias de la DCS con el fin de crear imágenes virtuales sobre dichos objetos de estudio.
2. Investigación aplicada: se centraría en toda la problemática inherente a las múltiples variables que entran en juego en la implementación didáctica, divulgativa o comunicacional del objeto de estudio.

Esta dirección llevaría claramente a la inclusión de los "proyectos didácticos" sobre objetos de conocimiento de las CC.SS. y la DCS en los campos de investigación básicos de la DCS, y a la colaboración entre departamentos para desarrollar líneas de investigación conjunta.

En cuanto a su dimensión social, la DCS debe dar el salto, más allá de la enseñanza, para incidir en el conjunto de la sociedad. Por lo que respecta a la enseñanza, la DCS debe intentar diferenciarse de la didáctica general, apartándose de las generalidades de la educación y poniendo énfasis en aquello que le es propio, que define su personalidad y que nadie le disputa: la instrucción científica. *La DCS puede ser extraordinariamente útil, según la orientación que tome su desarrollo disciplinar, en el proceso de construcción de sociedades del conocimiento y postindustriales.*

Por su parte, J. Pagés³ presenta algunas consideraciones sobre los orígenes de la didáctica de las ciencias sociales y destaca las relaciones entre los problemas de la práctica de enseñar y la creación e institucionalización de la DCS como área de conocimiento. También introduce algunos de los cambios en la conceptualización de la DCS así como las finalidades de su currículum en la formación del profesorado.

Justifica la necesidad de una didáctica de las ciencias sociales haciendo un repaso por su historia desde los años 60 hasta la actualidad, llegando a la conclusión de que es ahora cuando está en su mejor momento institucional, aunque aun quizás no en consonancia con las importantes aportaciones teórico-prácticas realizadas en los últimos años.

Las didácticas específicas aparecen entre la década de los 60 y la de los 70, y se institucionalizan en España en la década de los 80. *Mientras que la preocupación por la enseñanza de los contenidos escolares se remonta a los orígenes de la enseñanza pública, esta preocupación no se convierte en un problema hasta su masificación, y ésta sucede tarde ya que había sido un fenómeno retrasado.*

Esta masificación tiene como resultado el llamado “fracaso escolar” de una parte del alumnado, ante lo cual un importante (aunque minoritario) colectivo de profesores reflexiona sobre su práctica educativa, hasta entonces basada en el autoritarismo. Las didácticas específicas provienen por tanto de la práctica, del intento por buscar causas del problema y sus soluciones, no de la investigación teórica como la didáctica general.

La didáctica de las ciencias sociales tiene como objeto de estudio las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica: la práctica de enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales, que es, también, objeto de reflexión e investigación.

La didáctica de las ciencias sociales como área de conocimientos, y la didáctica de las disciplinas que la forman (didáctica de la geografía, de la historia, de la historia del arte, de otras disciplinas sociales y humanas), se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales.

La didáctica de las ciencias sociales debe ocupar un lugar central en la formación del profesorado, ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. *Enseñar el oficio de enseñar ciencias sociales es la principal ocupación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado.* Ésta ha evolucionado a través de un cambio conceptual que va de la formación de tipo metodológico centrada en el cómo enseñar a la generación de conocimientos destinados al profesorado desde la práctica docente.

La situación actual, con los nuevos planes de estudio de la formación de maestros y con el nuevo curso de posgrado para la formación del profesorado de secundaria, es

³ PAGÈS, J. *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado.* Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000.

institucionalmente mejor que en el pasado, pero tal vez no esté aún en consonancia con las importantes aportaciones teórico-prácticas realizadas en los últimos años.

La didáctica de las ciencias sociales debe preparar al profesor para ser un individuo reflexivo capaz de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica. Debe seguir en alza como en los últimos años para lograr mayores cotas en el aprendizaje social y construir una conciencia democrática en los ciudadanos. La conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales, y su cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que ha ido surgiendo en los últimos años es radicalmente diferente del que se defendía en los años setenta.

Sin pretender desmerecer la importancia que tiene para el profesorado el conocimiento y la utilización de las fuentes históricas en la enseñanza, parece evidente que, además, es necesario que conozca cómo seleccionar y secuenciar los contenidos que a través de estas fuentes pueden enseñarse, qué problemas puede generar su aprendizaje y cómo intentar superarlos.

En su caso, J. Prats⁴ pretende expresar un conjunto de reflexiones ligadas exclusivamente a los contenidos conceptuales de las ciencias sociales, siendo consciente que uno de los elementos que merece reflexión es la configuración de los actuales contenidos sociales que, cada vez más, son más difíciles de conocer a través de las clásicas disciplinas académicas.

En los últimos años el debate se ha centrado sobre todo en los aspectos educativos en general, desligándolos de la estructura del conocimiento de las ciencias que se pretende enseñar.

No se puede separar la didáctica de las ciencias sociales como ámbito de conocimiento científico, de la didáctica de las ciencias sociales como ámbito de actividades de enseñanza/aprendizaje, y su correspondiente plasmación en materia académica. Se trata de trasladar lo que consideramos que son los objetivos fundamentales del área como ámbito de estudio a objetivos didácticos.

En la enseñanza/aprendizaje los contenidos se establecen como una relación, y lo que se desea enseñar, como un conjunto de relaciones funcionales.

La precisión de la didáctica de las ciencias sociales debe partir de la constitución de un núcleo determinado de contenidos, prácticas, rutinas de observación que se encuentran ya especificadas en los métodos de investigación de las más consolidadas ciencias.

Por otra parte, debe existir una interconexión entre las metodologías propias de cada disciplina integrada en el área de ciencias sociales.

Prats advierte que es necesario mantener la especificidad y rigor especializado de cada una de las distintas ciencias sociales. Pero lo que pretende aportar es, sin embargo, algo más concreto, como indicar algunos núcleos conceptuales que se constituyen por las interrelaciones que se establecen entre las diversas ciencias sociales. A continuación se indican algunos:

⁴ PRATS, J. *Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales*. Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000.

- Observaciones y descripciones de la sociedad y de las instituciones sociales en el presente y en el tiempo pasado.
- Delimitación del problema del sujeto de las formaciones sociales, así como de su influencia sobre las mismas.
- Análisis de los mecanismos y procesos de transformación o de intervención en la sociedad, con una especial atención a las cuestiones derivadas de la dicotomía acción/inacción, y de la estructura del poder.
- Los procesos de selección, que establecen peculiares cadenas causales y obligan a refinar el clásico concepto de causalidad.
- Estudio de los niveles de riesgo como un elemento fundamental en la estructura de la sociedad.
- La estructura de las comunicaciones como componente social.
- Descripción de la "civildad" o componentes necesarios de la vida social en común, que resulta esencial en la formación de las instituciones y productos sociales y que tiene una evidente influencia en la conformación de las actitudes y los valores sociales.

Se destacan a continuación 8 rasgos que definen la polivalencia de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales:

- 1) Todos estos contenidos suponen un nivel de segundo grado respecto al ámbito propio de las ciencias sociales.
- 2) Los contenidos se dan en un proceso de enseñanza-aprendizaje esencialmente contemporáneo.
- 3) Exigen una tarea fundamental de hermenéutica e interpretación, que tiene muchos niveles (analizar, describir procesos, identificar causas, etc.).
- 4) Todos los contenidos forman parte de ese particular proceso autorregulado en que debe convertirse una situación educativa: existe entre ellos una relación de mutua interdependencia, al tiempo que introducen elementos de corrección mutua.
- 5) Los contenidos señalados poseen un importante componente centrífugo: son núcleos temáticos que generan, cada uno de ellos, perspectivas nuevas y problemas ulteriores.
- 6) Todos estos contenidos son arriesgados e introducen el riesgo.
- 7) Los contenidos señalados atienden a la importancia de la "simulación".
- 8) Los contenidos tienen un carácter de indicación, de sugerencia abierta.

Esta polivalencia de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales constituye un soporte básico para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

G. Tribó⁵ analiza algunas propuestas curriculares de los años 90, influidas por la tradición anglosajona de diseñar currículos escolares de ciencias sociales a partir de conceptos clave. También reflexiona sobre las ventajas y los problemas por resolver que estas propuestas conllevan y, después de hacer una reflexión crítica, realiza un pequeño balance provisional de las mismas.

Estas propuestas no dejan de ser novedosas y poco difundidas. El diseño del currículo ha de centrar sus esfuerzos en la atención sistematizada a lo que queremos enseñar, la teoría ha de justificar las elecciones de qué enseñar y guiar de forma práctica el cómo enseñarlo, y analizar la interrelación de los diferentes componentes del currículo justificando globalmente la opción.

Los conceptos clave pueden ser tanto disciplinares (de las ciencias referentes) como transdisciplinares (de las ciencias sociales en su conjunto). En ambos casos el fin educativo es el mismo: que sean coherentes, operativos y útiles según la filosofía educativa a seguir.

La interrelación entre los conceptos clave es una realidad necesaria cuando pasamos al desarrollo del currículo en unidades didácticas y a su transposición didáctica en el aula.

Algunas dificultades de la organización del currículo a partir de conceptos clave serían la falta de tradición y preparación del colectivo docente de actuar como diseñador del currículo, y la multiplicidad disciplinar y los cambios epistemológicos.

Sin embargo, estas propuestas curriculares también tienen ventajas destacables. En primaria se presenta el saber escolar de esta forma, y es bastante útil, pero en secundaria los docentes son reacios a ello porque prima la disciplinariedad frente a la transdisciplinariedad, a parte de la dificultad de la selección de estos conceptos clave.

Otra ventaja sería la capacidad de transferencia explicativa, que no se da mecánicamente y ha de ser trabajada convenientemente: trabajar ejemplos paradigmáticos fundamentados en conceptos clave (que son pocos) que permitan al alumno la transferencia del proceso cognitivo a otros casos.

Al insistir el profesor de manera consciente en la ordenación conceptual del conocimiento social y retomar cíclicamente los conceptos clave con temas diversos durante la E.S.O., se piensa que se puede ayudar a fomentar en los adolescentes la capacidad formal y la autonomía intelectual.

Se trata de hacer converger los conceptos claves con los organizadores previos planificados por los profesores y, en la medida de lo posible, con los preconceptos de los alumnos. Para lograr que los alumnos integren significativamente nuevos conocimientos es necesario partir de sus ideas previas, o conocimiento vulgar. Así el profesor puede plantear el conocimiento científico, buscando una conexión entre ambos o un puente cognitivo. En ciencias sociales conocer las ideas previas es especialmente importante, porque en ellas se mezclan valores y sentimientos, lo que provoca que los errores que contienen sean más resistentes al cambio que en otras disciplinas.

⁵ TRIBÓ TRAVERIA, G. *Los conceptos clave en las propuestas curriculares*. Revista Íber 21 (Versión electrónica). 1999.

Este punto de encuentro o ayuda mutua entre elementos curriculares que provienen de la fuente epistemológica (conceptos claves) con otros que dependen de las fuentes psicológica y pedagógica (ideas previas y organizadores previos) se cree que es una aportación positiva de las propuestas curriculares centradas en conceptos claves, que se identifican con los métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas y con una teoría crítica del currículo.

Se puede partir de la selección de conceptos clave hecha por expertos de cada una de las disciplinas sociales para aventurarse en seleccionar un conjunto transdisciplinar de conceptos sociales útil para ordenar el conocimiento escolar básico y realizar una propuesta curricular. Actualmente este esfuerzo por hacer emergir los conceptos claves de cada disciplina, o los conceptos interdisciplinares de las ciencias sociales, se ha convertido en una práctica habitual en el diseño curricular.

Hilda Taba hizo en 1971 una selección de conceptos clave de ciencias sociales, que ha ayudado a avanzar en esta difícil relación entre la relevancia de los contenidos escolares en relación a la epistemología y su importancia en relación a la significatividad psicológica para el alumno. Lo interesante de su propuesta no reside únicamente en la selección de los conceptos sino en su "traducción" didáctica en temas y en la secuenciación en espiral, lo que permite construir un currículo cíclico próximo a la propuesta de Bruner. Así, un mismo concepto tematizado con otro contenido escolar puede ser retomado en una fase más avanzada de la escolarización.

Este modelo sintetiza las dos variables esenciales que han de estar presentes en la selección del "qué" y del "cuándo" enseñar en ciencias sociales y se basa en el difundido principio de Bruner, según el cual todo conocimiento puede ser enseñado correctamente a cualquier edad siempre que se parta del nivel del niño.

La concreción de la propuesta de Taba que parte de once conceptos clave interdisciplinarios (causalidad, conflicto, cambio cultural, diferencias, instituciones, interdependencia, modificación, poder, control social, tradición y valores) puede ser diferente según el contexto social. Aun partiendo de la misma disciplina, o de las mismas disciplinas sociales, y del mismo paradigma científico, puede variar.

Tribó entiende que un currículo cíclico que retome a diferentes niveles de complejidad los conceptos clave a lo largo de la escolaridad obligatoria, convertidos en unidades didácticas que incorporen problemas relevantes de nuestra sociedad, sería el camino idóneo para concretar estas propuestas curriculares, que son aún un poco incomprendidas en España a causa de su falta de tradición.

Cabe destacar algunas propuestas curriculares españolas basadas en conceptos clave, como son, además de los estudios de P. Benejam, proyectos tales como Bitácora o Cronos, con parecidos organizadores de contenido. Ofrecen la ventaja de que al partir de un conjunto reducido de conceptos claves transdisciplinares eliminan la dificultad de poner límites disciplinares al saber escolar (no al saber académico universitario) y, en consecuencia, diluyen las fronteras que separan artificialmente las disciplinas escolares, aunque en secundaria al tematizar las tengan presentes de nuevo a causa de la especificidad disciplinar de alguna unidad didáctica.

Los conceptos claves son tratados por el Proyecto Cronos como “conjuntos de problemas sociales relevantes” (desigualdad, conflicto, cambio, diversidad, identidad y interdependencia).

Otros proyectos como el de Ires y el de Ínsula Barataria se han alejado del modelo fundamentado en conceptos claves por lo que no se cree pertinente incluirlos en la comparación, aunque sí que comparten con ellos la preocupación por diseñar el currículo de ciencias sociales partiendo de los problemas relevantes del presente.

Por tanto, a modo de balance provisional, se podría decir que las propuestas curriculares innovadoras centradas en problemas relevantes de nuestra sociedad o en conceptos clave (o en ambas opciones) tienen puntos débiles y puntos fuertes que se intentan resumir a continuación.

Estas propuestas curriculares innovadoras en su fase práctica y de aplicabilidad han de recoger en parte la tradición disciplinar dominante de la etapa educativa (que, como sabemos, es diferente en primaria que en secundaria), la formación inicial de los docentes (que en secundaria adolece de formación psicopedagógica) y las múltiples variables que condicionan el sistema educativo.

Por otra parte, es necesario partir de la realidad y no de un mundo teórico, para poder resolver el problema de la mediación entre el diseño del currículo y su desarrollo en el aula.

Desde los supuestos de un currículo crítico tendrá que reservarse siempre un amplio margen de libertad intelectual al docente para que actúe como diseñador.

Un aspecto que no se ha analizado suficientemente, en el que convendría profundizar, es hasta qué punto algunos de los conceptos claves transdisciplinares son propios o no de las ciencias sociales o son simplemente transdisciplinares a toda ciencia (la causalidad, la interdependencia y el binomio continuidad y cambio). Las fronteras son a veces confusas o inexistentes.

A pesar de todo, el balance es positivo, porque se trata de un intento de acercarse a un diseño científico del conocimiento social escolar, aunque en algunas propuestas el equilibrio deseado entre las diversas fuentes que integran el currículo se convierta en desequilibrio a favor de una de ellas, que suele ser la epistemológica o la psicológica, frente a la pedagógica y sociológica.

Por último, J. Pagés y C. Pacievitch⁶ afirman que *el conocimiento de las representaciones de los futuros profesores es un aspecto fundamental para poder incidir en su desarrollo profesional*. La pregunta “¿qué es enseñar y aprender Ciencias Sociales y Humanidades en la educación secundaria?” y otras deberían estar presentes en la toma de decisiones sobre los contenidos de los programas de formación inicial del profesorado.

Los instrumentos utilizados para averiguar las representaciones de los futuros profesores, valorarlas y trabajar con ellas, son variados y cubren distintos objetivos.

⁶ PAGÈS, J. y PACIEVITCH, C. *Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria*. Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia. 2011.

Se centran en averiguar las representaciones de, por un lado, la didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y de la enseñanza de estas disciplinas, y por otro del rol del profesor y de las decisiones que debe tomar para enseñar.

A través de la información recogida mediante textos y cuestionarios realizados por estudiantes, se obtuvieron datos que fueron tratados tanto cuantitativa como cualitativamente.

Se entiende la didáctica sobre todo como una metodología y como un conjunto de técnicas, que atiende al cómo se da la clase, y sólo se entiende en algunas excepciones como una concepción más amplia.

Se proponen temas clásicos, que forman parte de los programas habituales y el contenido y los métodos no se alejan mucho de lo que se puede encontrar en los libros de texto, con contadas excepciones.

El conjunto de actividades sobre la profesión de profesor y la toma de decisiones para enseñar se realiza a partir de unos cuestionarios que formulan 3 preguntas:

1. ¿Por qué quiero ser profesor o profesora?

La opción que mayor número de respuestas obtuvo es “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico”. El resto de respuestas fueron muy variadas.

Sin embargo, se detectan algunas respuestas que permiten establecer una clasificación en función de si ponen más el énfasis en el propio profesor o en el alumnado.

No son argumentos contradictorios, al contrario, pero si enfatizan más la preocupación por enseñar o por aprender. En general, los argumentos utilizados por los estudiantes para justificar sus elecciones ponen de relieve que han meditado su elección como profesor o profesora, que es una elección hecha a conciencia.

2. ¿Qué elementos me gustaría utilizar en una secuencia de enseñanza?

La opción valorada en primer lugar ha sido “el planteamiento que juzgue más adecuado”, seguida de “los objetivos que quiera alcanzar” y “el nivel de la clase”.

Los estudiantes eligen valoraciones relacionadas con el aprendizaje del alumnado (en tres respuestas: objetivos, competencias y nivel) y con su competencia profesional en otro caso. Opciones como los programas oficiales, el libro de texto o los documentos de que se disponga, que son consideradas como las que utiliza el profesorado, no son tenidas en cuenta por este grupo de futuros profesionales. Esto puede significar el preludio de cambios en la enseñanza.

3. ¿Qué situaciones me gustaría plantear en clase con más frecuencia?

Las opciones elegidas son: “partir de lo que los alumnos y alumnas saben y tener en cuenta su proceso de aprendizaje”, “aprender a cuestionar la realidad a partir de situaciones problemáticas” y “fomentar los intercambios y el trabajo cooperativo”. También en este caso las representaciones de los futuros profesores tienen poca relación con lo que parece que

ocurre en la práctica. Y, en consecuencia, se puede suponer que será posible en el futuro un cambio de paradigma.

La información que aportan estos instrumentos es suficiente para conocer y valorar el punto de partida y para tomar decisiones en relación con la formación de estos estudiantes y, en particular, en relación con la relación teoría-práctica. Sin duda, estos resultados no pueden generalizarse sin más, ni los autores lo pretenden. Los instrumentos sí pueden serlo aunque, como es obvio, deberían adaptarse a las peculiaridades de cada programa de formación. Los datos obtenidos apuntan hacia la exigencia de cambios por parte de las actuales generaciones de estudiantes de profesor de ciencias sociales. Tal vez muestren un cierto cansancio hacia los métodos que han predominado durante toda su formación.

También denotan inseguridades y una cierta concepción utópica de la enseñanza y del papel del profesor. En cualquier caso, son las representaciones de un grupo de estudiantes construidas fundamentalmente como consecuencia de su largo recorrido como alumnos en las distintas etapas educativas. No hay que olvidar que a lo largo de este recorrido se ha ido configurando una representación de lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia y de lo que significa ser profesor. Hay que partir de ellas para que los futuros profesores puedan construir su propio desarrollo profesional con conocimiento de causa.

3. APRENDIZAJES REALIZADOS

De un modo genérico, se podría hablar también de algunos de los aprendizajes realizados durante el curso, que de manera significativa serían englobados en las siguientes categorías:

- 3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Conceptos de enseñanza y de aprendizaje.
- 3.2. Motivación
- 3.3. Problemas y cuestiones a tratar con los adolescentes
- 3.4. TICs
- 3.5. Evaluación

3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Conceptos de enseñanza y de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el que da sentido a la educación. Se basa en dos conceptos: enseñanza y aprendizaje. Ambos van siempre juntos, pues no existe una enseñanza sin que se realice aprendizaje alguno. Por tanto la educación no es simplemente la transmisión de conocimientos sino también buscar la forma adecuada para que esos conocimientos sean adquiridos, asimilados y así puedan resultar de utilidad. Ese sería el papel del profesor en conjunto.

Por otra parte, es sabido que una persona no resulta coherente si no aplica las ideas que defiende. Por tanto, el profesor debe actuar como estandarte de sus postulados, en tanto que, como partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe no sólo transmitir conocimientos sino también adquirirlos, asimilarlos y utilizarlos durante el ejercicio de su profesión y en el resto de actividades de la vida, pues la educación no es una actividad limitada al aula o al centro, sino que está presente en cada lugar y momento. De ahí la importancia de actuar como modelo para el alumnado en un mundo lleno de carencia de estos modelos adecuados para la sociedad.

El profesor no siempre es tutor por designación administrativa, pero siempre lo es en el marco de la orientación. Esa acción tutorial es la que da sentido a la orientación. Lo ideal es que el tutor administrativo sea el profesor que mejor conoce al alumnado, aunque no siempre es así. Por eso todo profesor lleva implícita la función de tutor en la docencia. Para orientar es necesario conocer las necesidades del alumnado y así ofrecer respuestas adaptadas a dichas necesidades reales.

El concepto de aprendizaje ha sido muy trabajado en los últimos tiempos. Cabe destacar la aportación de las teorías del aprendizaje a la educación. Es fundamental mencionar la Taxonomía de objetivos de la educación, conocida también como Taxonomía de Bloom debido al apellido del psicólogo estadounidense que la propuso. Es una clasificación jerárquica de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes, contando con tres dimensiones: afectiva, psicomotora, cognitiva. Asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo, promoviendo una forma de educación con un horizonte holístico, es decir, como un todo integrado y global.

El concepto de aprendizaje significativo, aportado por el también estadounidense David Ausubel, conlleva la relación de la información nueva con la que ya posee,

reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Este concepto se enmarca dentro de la psicología constructivista.

En cuanto al aprendizaje por descubrimiento, basado en la teoría del suizo Jean Piaget y en la solución de problemas mediante inducción, es un concepto que pretende desarrollar las destrezas de investigación del alumnado, en vez que éste reciba los contenidos de forma pasiva.

La zona de desarrollo próximo es otro concepto, desarrollado por el ruso Lev Vygotski, que supone la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumnado (aquel que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquel que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Este concepto sirve para delimitar el margen de incidencia de la actuación educativa.

Por último, destacar también el concepto de aprendizaje permanente, enmarcado en uno de los movimientos más revolucionarios más importantes de nuestra época en el plano pedagógico, aunque con raíces en los comienzos de la historia de la educación. Pretende la adquisición de conocimientos y destreza de forma continua a lo largo de la vida de la persona para que ésta pueda adaptarse a los cambios que se vayan dando lugar a su alrededor, de manera que la persona se desarrolle integralmente y adquiera una mayor calidad de vida.

Por su parte, el concepto de enseñanza, ligado al de aprendizaje como ya se ha dicho, tomaría las siguientes dimensiones:

- Educación inclusiva: es un modelo educativo que sustituye al de educación integradora. El propio término “integración” supone la incorporación a un todo de ciertos alumnos en este caso, al resto de la sociedad “estándar” podría decirse. El término “inclusión” no hace distinción entre tales grupos, sino que todo el alumnado forma parte de un todo, y a su vez cada estudiante en particular presenta unas necesidades específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo ser éstas atendidas a todos los niveles.

- Educación integral: cabe destacar la separación entre los conceptos de “instrucción” (materias) y “formación” (acción tutorial). La educación integral es la suma de ambos. No tiene cabida una enseñanza en la que no existe un acercamiento al alumno y a su realidad para comprender sus necesidades educativas en particular, y como individuo en general.

- Educación en valores: es una competencia transversal del currículum en educación.

- Teoría de la reproducción social: esta teoría asume que dicha reproducción social se da en el 80% de los casos, en el sentido de que el nivel educativo máximo adquirido por el alumnado, y derivando de éste, el tipo de trabajo que le ocupa en la edad adulta, están directamente relacionados con la casuística parental por semejanza. Sólo en el 20% de los casos no se cumpliría esta teoría.

- Efecto Pigmalión: se podría resumir como “las expectativas auto-cumplidas”. El concepto está basado en un mito griego, en el cual un escultor llamado Pigmalión se enamoró de una de sus creaciones, Galatea, que representaba la mujer de sus sueños. La trataba como si fuera una mujer real. Por obra de Afrodita, al ver el amor que éste sentía por la estatua, la escultura toma vida. Al creer que la estatua estaba viva, ésta llegó

efectivamente a estarlo. Una profecía auto-cumplida es una expectativa que incita a las personas a actuar de forma que hacen que la expectativa se vuelva cierta. Existen dos tipos de efecto Pigmalión: positivo y negativo, dependiendo de su influencia sobre la autoestima del sujeto y el efecto producido en el aspecto concreto.

3.2. Motivación

Es fundamental partir de los intereses, demandas, necesidades y expectativas del alumnado. También será importante arbitrar dinámicas que fomenten el trabajo en grupo. Siguiendo a Alonso Tapia (2005), podemos destacar las siguientes estrategias de motivación:

3.2.1. Despertar el interés

Se atiende a los siguientes factores:

- Curiosidad (presentar información nueva y sorprendente, plantear problemas e interrogantes)
- Conciencia del problema (activar conocimientos previos y plantear su insuficiencia)
- Relevancia y utilidad (hacer explícita su funcionalidad, emplear situaciones que conecten lo que se ha de aprender y las metas de los alumnos)
- Desafío (Explicitar objetivos de aprendizaje como capacidades, tarea de una dificultad asequible)

3.2.2. Mantener el interés

Se basa en dos experiencias: la experiencia de autonomía y la experiencia de progreso

- Experiencia de autonomía

- Posibilidad de elegir (dar oportunidad de intervenir, prestar atención al contexto que creamos para la intervención, ofrecer distintas tareas o formas de trabajar para un mismo objetivo, libertad para la organización del trabajo, selección del procedimiento de trabajo, modo de pensar y enfocar el aprendizaje).
- Ver de antemano los pasos a seguir (indicaciones precisas sobre los pasos a realizar en la actividad, transmitir mensajes de no preocupación si no sale bien al principio y fijarse en qué crea dificultad y cómo solucionarla).

- Experiencia de progreso

Presentar un problema y pedir intento de solución, explicar y visualizar los procedimientos y estrategias, modelar la forma de pensar, moldear la forma de pensar y proceder, posibilitar la práctica para consolidar lo aprendido.

3.2.3. Mejorar las relaciones interpersonales

- Aceptación (dedicar tiempo y atención al alumnado mostrando que les aceptamos sin condiciones).
- Aprender de los errores (salvar la estima del alumno cuando comete errores).

- Autosuperación y autorregulación (lenguaje positivo).
- Modelo antes las dificultades (nuestro comportamiento frente a los problemas y dificultades y a la posibilidad de aprender ofrece un modelo al que observar).
- Disciplina (prevenir problemas de disciplina y salvar la estima del alumno cuando hay que corregirlo).
- Aprender con los otros (proponer trabajos en cooperación e intervenir a través de ellos en los procesos de socialización, tutoría entre iguales, coordinación cooperativa, colaboración cooperativa).

3.2.4. Evaluar estimulando el interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar

- Factores y fuentes de motivación.

Sin motivación el aprendizaje se dificulta, si bien la motivación por sí sola no es suficiente para que se realice el aprendizaje. Es necesaria su existencia de forma previa al aprendizaje, pues es el motor del mismo. Existe una relación directa entre motivación y rendimiento.

Algunas características de la motivación serían que depende de la interacción entre el alumno y su entorno, cambia si se actúa sobre el clima de aprendizaje, es dinámica y varía, y requiere de la intervención continua.

La motivación es una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo. Motivar es proporcionar motivos para que una persona actúe de una manera particular, no es utilizar técnicas de manipulación o trucos para conducir al alumnado hacia un objetivo sin que se dé cuenta, pues debe ser consciente de éste.

Las personas nunca actúan por un solo motivo. Todas las motivaciones son complementarias y necesarias. El alumnado pasa por una sucesión de tres fases: en la primera se le crea una necesidad, en la segunda existe un impulso y un deseo de conseguir una meta relacionada con esa necesidad, y en la tercera se le recompensa con un incentivo una vez alcanzada dicha meta.

3.3. Problemas y cuestiones a tratar con los adolescentes

- Bullying o acoso escolar

El acoso escolar o bullying se considera un tipo de comportamiento agresivo que se caracteriza por un constante abuso de poder asociado a actos intencionados y de agresión física y/o verbal (insultos, amenazas), pero también de agresividad en las relaciones sociales (aislamiento social, generación de rumores) y conductas agresivas a través de las nuevas tecnologías (envío de mensajes o imágenes hirientes a través del teléfono móvil o del correo electrónico).

La relevancia de este problema viene determinada por dos aspectos: su elevada prevalencia (se estima que entre un 10% y un 30% de los niños y adolescentes están implicados en él) y las consecuencias que tiene tanto para el chico que agrede o bully (problemas legales en el futuro, trastornos psicológicos, abuso de substancias...) como para la víctima.

Actualmente existe una clara conciencia en la sociedad sobre la existencia de la problemática del acoso escolar y sobre las graves consecuencias que tiene para la víctima. Los estudios desarrollados en las últimas décadas constatan la influencia negativa que el acoso escolar tiene en la autoestima, el ánimo depresivo y los sentimientos de soledad de las víctimas. Estas consecuencias se producen en los tres tipos de acoso: verbal, físico, o relacional.

El mayor conocimiento y preocupación existentes ha conllevado también el desarrollo de diversos programas de intervención desarrollados en contextos escolares y dirigidos a disminuir y prevenir estas situaciones. Muchos de estos programas se han dirigido a potenciar la integración social del alumnado en el centro y a mejorar sus relaciones con compañeros y profesores.

La mayoría de los programas de intervención al respecto asumen la importancia de la familia, el profesorado y los compañeros en el apoyo a las víctimas de acoso escolar. Sin embargo, la mayoría de estos presentan una eficacia limitada debido a dos razones principales: primero, a que existe poco conocimiento empírico de los factores de riesgo de las partes implicadas en el acoso escolar, y segundo a que suele dicotomizarse el perfil (agresor vs. víctima), cuando la realidad evidencia que además existen adolescentes que son agresores y víctimas a la vez.

El perfil psicosocial de vulnerabilidad propio del acoso escolar depende mucho de la edad y del sexo, soliendo los chicos estar más implicados en este tipo de problemas que las chicas.

Por último cabe destacar que los programas de intervención deben ser diseñados de forma individualizada para optimizar su eficacia, y desde una perspectiva integral, interviniendo no sólo a nivel individual sino también a nivel escolar y familiar.

- Trastornos de la conducta alimentaria

Es necesario conocer y diferenciar los principales trastornos de la conducta alimentaria, tales como la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa o el trastorno por atracón. El seguimiento de dietas se considera un precursor universal para el desarrollo de trastornos alimentarios, lo cual está ampliamente extendido entre los adolescentes. Por eso es tan importante aprender a detectar las señales de riesgo en el alumnado y conocer algunas pautas de intervención ante un caso en el aula. La atención se centra sobre todo en las chicas, puesto que en los chicos el fenómeno es distinto, de tal forma que la pubertad se ha identificado como un factor protector contra el desarrollo de estos trastornos.

Conocer las características de los trastornos alimentarios es el primera paso para detectarlos. La intervención temprana sobre ellos es la mejor forma de prevenir. La observación cotidiana de los alumnos permite detectar no solamente sus cambios físicos sino también cambios en sus pautas de conducta, alimentarias y de actividad física, en sus modos de actuar, relacionarse, pensar, etc. Uno de los rasgos distintivos es el perfeccionismo.

Trabajar sobre los principios básicos nutricionales y sobre los hábitos alimentarios para tener una buena salud, enseñar habilidades específicas para ayudar a los adolescentes a aceptarse a sí mismos y tener una alta autoestima, entrenarles en habilidades sociales y enseñarles estrategias de resolución de problemas son algunos de los aspectos básicos que

ayudan a prevenir estos trastornos, los cuales, excluyendo el área relacionada con la alimentación, son requisitos fundamentales para tener una buena salud psicológica. Estas habilidades pueden promoverse en una parte de la clase de tutoría, centrándose en promover un estilo de alimentación sano y trabajar sobre la insatisfacción con la imagen corporal.

Por último cabe destacar la presión ejercida por los medios de comunicación en la sociedad occidental en relación a la importancia de la imagen corporal, concediéndole una sobrevaloración frente a otros valores que deberían desarrollarse con mayor amplitud.

- Educación sexual

En la actualidad ya nadie cuestiona la necesidad e importancia de la educación sexual. Implementar un programa de educación sexual con adolescentes se muestra necesario pues supone una alternativa a la sobredimensionada educación de la inteligencia racional en la escuela, a favor de un desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes.

La educación sexual siempre ha existido y está presente en todos los niveles de lo cotidiano de modo formal o informal, por acción o por omisión, empleando uno u otro modelo, ya que siempre ha habido una transmisión de valores, opiniones y actitudes al respecto. Por otra parte, las personas elaboran desde la infancia un conjunto de teorías explicativas sobre sexualidad conformadas por errores, mitos y tabúes, que influyen a diario en sus vidas y cuyas consecuencias son negativas para vivir de una forma sana y satisfactoria la sexualidad.

Es necesario abordar la dimensión sexual humana desde una perspectiva integral, no solamente desde el punto de vista de la prevención sino también desde la necesidad de crear claves explicativas de la realidad, de cómo un sujeto se hace a sí mismo hombre o mujer, y la riqueza con la que vive y se expresa su identidad, pues así se llega incluso antes y mejor a la prevención de los riesgos derivados de la sexualidad.

Por último, se deben evitar las actitudes sexistas y perseguir la igualdad real entre los性es y la superación de los condicionantes del cuerpo como primer paso para gozar de una sexualidad satisfactoria y saludable y formar una identidad de persona más que de género.

- Drogas y comportamientos delictivos

Son dos de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad contemporánea siguiendo un amplio consenso entre investigadores y el público en general. Por ello es imprescindible conocer los principales factores de riesgo, entender la escuela como un lugar de socialización y prevención de estas conductas y aprender a detectar los indicios de dichas conductas.

Comenzando por los factores de riesgo, éstos vienen condicionados por la familia, el grupo de amigos. En cuanto a la familia, como primero órgano de modelado, aprendizaje y socialización del adolescente, caben destacar las circunstancias de hogar roto, amplio tamaño familiar, el funcionamiento familiar (referido a las relaciones afectivas entre padres e hijos y al modelado), y las técnicas disciplinarias y de supervisión o control familiar. En cuanto al grupo de amigos, como marco de referencia indiscutible, cabe destacar las interacciones afectivas y las variables conductuales.

Por otra parte, la escuela supone un paso más en el proceso de socialización del adolescente. Dos variables se muestran especialmente importantes en relación con este tipo de conductas: la insatisfacción escolar, y el fracaso escolar (íntimamente ligado a aquél).

Por último, la capacidad de observación del educador, unida a su formación específica, constituye la mejor garantía para una detección eficaz. En cualquier caso, para cada aspecto es necesario prestar especial atención al cambio, comparar el antes con el ahora, pues es justamente esta dimensión de cambio el verdadero indicio de que algo no va bien.

3.4. TICs

- Conceptos de brecha digital y alfabetización digital: la brecha digital o división digital es la distancia que separa a las personas que tienen acceso a las TIC y que las conocen de las que no.

- Tipos y estrategias para combatir la brecha digital: existen tres tipos de brecha digital: global, social y lingüística.

1. La brecha digital global se refiere a las diferencias a escala mundial, generalmente entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

2. La brecha digital social es la que más nos afecta, pues separa por criterios de edad, nivel educativo, nivel económico, ciudad o núcleo rural a la población de una misma sociedad.

3. La brecha digital lingüística se basa en el idioma en el que está escrita la información digital (por ejemplo, el 80% de las páginas web están en inglés y la mayoría de los usuarios conectados también usan ese idioma).

Para evitar la brecha digital son necesarios dos factores: equipamiento y alfabetización digital.

- Aportaciones positivas y riesgos de las TIC en el contexto del aprendizaje:

Algunas de las aportaciones positivas de las TIC en el contexto del aprendizaje son que presentan la información mediante el uso de nuevos soportes para contenidos curriculares (proyector, Tablet PC, PDA, lector de documentos, pizarra digital, e-Book, papel electrónico, ratón giroscópico), establecen una comunicación entre los actores educativos (colaboración entre estudiantes, tutorías con el profesorado), tratan de mejorar la adquisición del aprendizaje (mayor disponibilidad de medios en todos los espacios), generan nuevos escenarios educativos (campus virtuales, aulas de ordenadores, acceso a la información desde cualquier lugar), aplican nuevos roles y metodologías instructivas basadas en TIC (el profesor se convierte más en un guía de las actividades que en un transmisor de conocimiento), realizan tareas indirectas como la gestión y organización de determinados aspectos de la educación (a nivel de clase o de todo el centro educativo), etc.

La misión educativa de la interactividad, que es la capacidad de comunicación entre el ser humano y la tecnología, es la de reforzar el mensaje y su retención, involucrando a

todos los sentidos, ya que la información que recibimos a través de la vista, el oído y el tacto supone un 80% del total retenido.

- Proyectos nacionales y autonómicos de incorporación de las TIC a la enseñanza:

Proyectos nacionales

- El proyecto Mercurio (1985-1996): Incorporación del video. En 1995 existían 1300 centros participando en Mercurio.

- El proyecto Atenea (1985-1996): Incorporación de equipamiento informático y software, En 1995 existían 1800 centros participando en Atenea.

- PNTIC (Programa Nuevas TIC aplicadas a la educación): Se crea por la Orden de 7 de Noviembre de 1989 y unifica las líneas de actuación de Atenea y Mercurio.

- Proyecto Aldea Digital (1997-2000): centrado en áreas rurales, sobre todo del interior peninsular.

- Plan Avanza y Plan Avanza2: no es del MEC, ni estrictamente educativo, sino del Ministerio de Industria, pero incluye planes de formación contra la brecha digital.

- Programa Escuela 2.0: dotación de un portátil a 400.000 alumnos y 20.000 profesores, y digitalización de 14.400 aulas durante el curso 2009-2010.

Proyectos autonómicos

- Programa Ramón y Cajal: Tablet PC y pizarra digital. Desde el 26 de febrero de 2003 el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón y la empresa Microsoft ponen en marcha en el aula de 4º de Primaria de Ariño el proyecto “el pupitre digital”. Cada alumno de la clase dispone de un tablet PC con conexión a internet por medio de una red inalámbrica dentro de la red local del Centro.

- El curso pasado comenzó a impartirse una nueva modalidad del bachillerato online en España. Aragón y Canarias fueron las dos comunidades donde primero se implantó esta iniciativa. En ella podrán matricularse todas aquellas personas que cumplan los requisitos previos, sin importar si residen en España o el extranjero. La plataforma virtual que coordina estos estudios se denomina Aularagón. Los centros que imparten esta enseñanza son: En Huesca el IES Lucas Mallada de Huesca, el centro Ibáñez Martín de Teruel y el instituto José Manuel Blecua de Zaragoza.

Aularagón es un proyecto del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón cuya finalidad es el desarrollo de cursos de formación no universitaria por internet.

- Funciones y peligros de los medios de comunicación:

Entre las que afectan a la educación, destacan las siguientes funciones: informativa, de socialización, educativa y de transmisión cultural, y de entretenimiento. El problema es que la información es poco objetiva pues procede de una selección interesada realizada por

los dueños de los canales que la transmite, y además se ofrecen de una forma rápida y dando una sola interpretación. Además los medios de comunicación tienen poder para estructurar la vida de las personas en torno a horarios y cadenas, determinar el estatus de determinadas personas como por ejemplo famosos, imponer normas sociales como modas, sugerir con la publicidad, y neutralizar la información o desinformar mediante una información distorsionada.

- Experiencias de televisión educativa en España

Destacan programas como La aventura del saber, Barrio Sésamo, el curso de inglés That's English, concursos como Saber y ganar, documentales, cocina, bricolaje y otras formas de ocio, etc.

- Concepto de Web 2.0 y ejemplos

Se conoce como Web 2.0 a un conjunto de servicios en internet cuya principal característica radica en la generación y uso compartido de la información. Algunos de estos servicios son muy populares como Redes sociales (Facebook, Tuenti), Blogs, Wikis, Audio y Video (Youtube), etc. En principio no ofrecen un contenido educativo como base, pero se pueden utilizar como medios de distribución de tal contenido, apoyando a plataformas como moodle o blackboard, espacios de trabajo colaborativo y de comunicación como dropbox, google docs, o soportes como la pizarra digital.

3.5. Evaluación

Es necesario conceder la importancia que se merece a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente del profesorado. La evaluación debe referirse tanto al aprendizaje del alumnado como a los diferentes procesos y a la propia práctica docente del profesor. Se deben evaluar objetivos y contenidos en función de unos criterios. Evaluar es tomar una decisión que supone calificar, informar (a alumnos, padres y profesores) y mejorar proyectos (y con ello la práctica docente del profesorado en el centro y del sistema educativo). Se debe utilizar como un instrumento de mejora, no solo con una función de control.

- Los criterios de evaluación: sirven de referencia para la evaluación.
- Tipos de evaluación: sumativa, formativa, etc.
- La finalidad de la evaluación

Debemos pensar más allá de evaluar solamente para calificar. La evaluación supone abrir oportunidades de aprendizaje, condicionando un estudio inteligente y ayudando a aprender evitando el fracaso. La evaluación debe ser formativa, corrigiendo los errores a tiempo, de ahí la importancia de la retroalimentación o “feedback”. Se deben realizar distintos tipos de pruebas, no solamente un examen final que si no se aprueba tampoco sirve para comprender los errores o carencias, y menos a tiempo de poder solventarlos. Si se evalúa mal, el alumnado aprende mal aunque el proceso de enseñanza haya sido “excelente” hasta entonces.

Una forma de mejorar la motivación es potenciar la autoevaluación del progreso, mediante el aprendizaje de contenido útil, comprensión, retroalimentación y regularidad, y

calificando con congruencia, claridad, tomando como base el progreso y como contexto la comparación interna.

3.5.1. Momentos de la evaluación:

Atienden al cuándo se realiza. Puede ser inicial, continua, final.

3.5.2. Procedimientos e instrumentos existentes para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

1. Cuestionarios (a los alumnos y a los padres)
2. Intercambios orales (Entrevista con alumnos, debates, entrevistas con padres, reuniones con padres.
3. Observador externo
4. Grabaciones en audio o vídeo y análisis posterior
5. Resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos

Durante el desarrollo del curso se han empleado diversos instrumentos, destacando los siguientes:

- Portafolio de actividades y tareas

Con el portafolio se evalúa el desempeño en clase y fuera de clase a través de las actividades y tareas de aprendizaje realizadas, individualmente o en grupo, en torno a los contenidos de las asignaturas.

- Elaboración de proyectos

A través de ellos se evalúa la capacidad de aplicar de una manera práctica los contenidos de las asignaturas.

- Examen

El examen valora el conocimiento y comprensión y capacidad de aplicación de los conceptos e informaciones de la asignatura.

3.5.3. Criterios para seleccionar instrumentos de evaluación

Se deben seleccionar en función del tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal), nivel educativo, área de aprendizaje, modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje y características del alumnado.

3.5.4. Evaluación del proyecto curricular

A fin de establecer una evaluación plena de todo el proceso se evaluarán los siguientes indicadores:

1. Desarrollo en clase de la programación.
2. Relación entre objetivos y contenidos.
3. Adecuación de objetivos y contenidos con las necesidades reales.

4. Adecuación de medios y metodología con las necesidades reales.

3.5.5. Conceptos cercanos a la evaluación

Algunos de estos conceptos son partes o fases de la evaluación:

1. Examinar: Se le sitúa a un individuo ante un problema. Es un hecho puntual, una forma de obtener datos para la evaluación, como por ejemplo un examen.

2. Calificar: Otorgar un calificativo a los distintos momentos del proceso de enseñanza. Dicho calificativo se corresponde a una escala cerrada verbal (suspensión, aprobado, notable, sobresaliente) o numérica (5, 6, 7, 8, 9, 10). Existe un baremo prefijado previamente.

3. Medir: Consiste en determinar una posición. En educación, el acto de determinar el grado en el cual un individuo posee un determinado atributo, competencia. Es un proceso esencialmente descriptivo.

4. Evaluar: Es más amplio que medir. A veces son necesarias varias mediciones para evaluar. Determina el valor. Implica emitir un juicio de valor después de comparar los resultados con los objetivos planteados, o bien después de comparar los resultados con lo que esperamos encontrar en esa realidad.

3.5.6. Aspectos a tener en cuenta en cuanto a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Materiales y recursos utilizados
- Adecuación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación
- Actividades desarrolladas
- Adecuación de la evaluación
- Ambiente creado en el aula y su organización
- Distribución de espacios
- Accesibilidad de los alumnos
- Actuación personal en cuanto a la comunicación con los padres
- Coordinación con otros compañeros

Una vez analizados los aprendizajes que se consideran clave en el Máster de Secundaria, cabe realizar una evaluación crítica de mejora y de formación permanente, que llevan directamente a los conceptos de investigación e innovación docentes. Para ello se sigue a Enguita (1997), quien asegura que la inclusión de ideas innovadoras va asociada al cambio, y como tal, no es una tarea fácil.

Según este autor, las instituciones educativas poseerían una serie de características, tales como las siguientes: son complejas, están estructuralmente fragmentadas, están débilmente articuladas, son cúbiculares, etc.

La estructura vertical y rígida existente dificulta todo proceso de integración y trabajo colegiado. Existe una especie de *resistencia natural al cambio* (Perrenoud, 2001), pues todo cambio lleva consigo los siguientes puntos:

1. Esfuerzo
2. Pérdida de automatismo y previsibilidad
3. Incapacidad de anticipar situaciones
4. Vulnerabilidad

Esas resistencias, siguiendo a Carbonell Sebarroja (2001), se deben a lo siguiente:

1. La inercia institucional
2. El individualismo
3. El corporativismo
4. La formación del profesorado
5. La falta de clima de confianza y consenso
6. La intensificación del trabajo docente y el control burocrático
7. La falta de apoyos de la administración educativa

Por lo tanto, el centro educativo debe apostar por la flexibilidad y la apertura. Es necesario modificar la cultura y los sistemas de organización de los centros para romper las inercias y el inmovilismo, a la par que aprovechar la autonomía que se concede a los centros para atender a su diversidad.

Las dinámicas reflexivas ayudan a los alumnos en el aprendizaje de las ciencias en general y de las ciencias sociales en particular, y al profesorado en el cuestionamiento y mejora de su práctica, dando la oportunidad de crear climas favorables al diálogo.

4. RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Los proyectos seleccionados para este trabajo son una unidad didáctica y el proyecto de investigación.

La unidad didáctica, como su nombre indica, es la unidad mínima de trabajo en la docencia. Incluye las actividades a realizar dentro de cada temática tratada en una materia, de forma que concreta la programación didáctica, elaborada por materias completas. A lo largo del curso se han realizado y desarrollado varias. La seleccionada aquí corresponde a la implementada durante el período de prácticas.

Por su parte, el proyecto de investigación es una de las actividades realizadas durante el máster con el fin de acercar el mundo de la investigación a la docencia, tan necesaria para su mejora. Permite identificar problemas reales durante el ejercicio de la docencia sobre los que poder actuar de manera didáctica, de forma que puedan ser solventados o minimizados.

La unidad didáctica seleccionada tiene su contexto en la materia de ciencias sociales de 3º de ESO. Se ha implementado en los dos grupos existentes en el colegio de prácticas, tanto en A como en B. Ambos grupos comparten profesora en la materia, quien ha sido tutora de prácticas en cuestión.

A su vez, el proyecto de investigación se ha intentado llevar a cabo durante el desarrollo de la unidad didáctica, logrando en parte sus objetivos, pero quedando de manifiesto la necesidad de seguir trabajando e incidiendo sobre el tema.

El título del proyecto es “Percepción de la interrelación entre geografía e historia en la materia de ciencias sociales de 3º de ESO”, e intenta investigar sobre la capacidad del alumnado para asociar conceptos de las ciencias sociales y entenderlos en su complejidad, apreciando las relaciones existentes entre las distintas disciplinas de las ciencias sociales, en este caso la geografía y la historia.

Se justifica en un ejemplo clarificador: durante el desarrollo de una actividad que requiere enumerar nombres de países, el alumnado conoce muchos, pero cuando tienen que representar esos países en el mapa cometen graves errores.

Los objetivos del proyecto son:

- Asociar conceptos de las Ciencias Sociales con representaciones gráficas, en este caso mapas.
- Potenciar la memoria visual, lo cual ayuda a ejercitarse la memoria.
- Despertar la capacidad artística y agilizar el uso de técnicas de representación gráfica.
- Conocer el propio conocimiento (metacognición) que se tiene sobre la materia, justificando razonablemente las decisiones tomadas a la hora de realizar las actividades.

Estos objetivos atienden a prácticamente todas las competencias que desarrolla el currículo, excepto la competencia matemática. Por tanto, está en consonancia con la materia de ciencias sociales en su conjunto.

Los contenidos están asociados a una serie de preguntas, como son:

- ¿Estudia la geografía solamente el espacio? ¿Y la historia solamente el tiempo?
- ¿Qué es más importante? ¿Espacio o tiempo de un acontecimiento?
- ¿Se pueden representar mapas de varias maneras?
- ¿Se puede probar a asociar conceptos con ideas que sean más fáciles de recordar?
- ¿Qué es más difícil? ¿Definir una idea o representarla mediante una imagen?

Estas cuestiones se plantearon en el aula durante el desarrollo de la unidad didáctica. Al final de cada sesión se intenta obtener una serie de conclusiones que permitan organizar las ideas trabajadas.

La evaluación del proyecto se basa en la aceptación por parte del alumnado, en la participación desinteresada y colaborativa en él. El primer paso para solucionar un problema es reconocer que existe. En este caso, el problema es la disociación entre geografía e historia.

En cuanto a la metodología utilizada, ésta se basa en el debate grupal, del cual se extraerán las ideas principales y con ellas se elaborarán las conclusiones. Se realizan preguntas en forma de hipótesis como ayuda para el alumnado y con el fin de acotar el tema. Por tanto el método hipotético-deductivo es el más utilizado.

Por último, las fuentes de información se basan en la comunicación oral. Para presentar el tema, se utilizaría el soporte informático para proyectar un mapa que sirva como ejemplo representativo de la cuestión.

Una vez clarificado lo que se pretendía conseguir, se realizará un breve recorrido por el transcurso del Practicum II a modo de resumen de las actividades realizadas en el contexto de la unidad didáctica presentada.

Aunque la asistencia a clase como observador comenzó para ambos grupos en la misma semana al comienzo del Practicum II, la asunción del rol de profesor en prácticas se produjo en el grupo B una semana antes que en el grupo A, debido a la finalización de la unidad didáctica previa con mayor antelación por parte de la tutora de prácticas. Por tanto, la implementación de esta unidad didáctica comenzó en la semana 4 con el grupo B, terminando en la semana 5, y con el grupo A comenzó en la semana 5, terminando en la semana 6 del Practicum II.

El grupo B contaba con 18 alumnos, mientras que el grupo A contaba solamente con 8 alumnos. Esta diferencia numérica es debida a que varios alumnos del grupo A participaban en el programa de diversificación curricular del centro en otra aula y su tutora era otra profesora ajena a las prácticas.

Las faltas de asistencia eran poco notables o ausentes en lo que respecta a la mayoría de los alumnos, si bien alguno de ellos faltó a alguna o varias de las sesiones de las que se componía la unidad didáctica implementada, destacando de forma alarmante el caso de un alumno del grupo B.

En cuanto a la metodología aplicada, fue modificada y simplificada para el grupo A, a raíz de la experiencia con el grupo B, que en general contaba con un nivel académico superior.

La forma de trabajar era participativa, se fomentaba el debate, el aprendizaje por descubrimiento, etc.

La acogida fue buena por parte de ambos grupos. En general había alumnos que mostraban un mayor interés por la materia tanto en un grupo como en el otro. Esto se manifestaba en forma de una mayor atención en clase, la formulación de preguntas espontáneas, la relación del tema tratado con otros temas de su interés, etc. En cualquier caso se fomentaba la participación de todos, se realizaban turnos de preguntas en los que se intentaba dar prioridad a aquellos alumnos que no hubieran hablado antes, se incentivaba la participación en clase no solamente a través del turno de palabra sino mediante la realización de actividades en la pizarra de forma tanto individual como grupal, etc.

Los contenidos desarrollados en el grupo A fueron reducidos y esquematizados con respecto a los del grupo B, debido al menor rendimiento académico de aquél.

La temporalización también fue ligeramente distinta, pues se dispuso de 5 sesiones para el grupo B, según lo establecido para el Practicum II, pero solamente de 4 sesiones para el grupo A, debido al agotamiento del tiempo que duraba dicho Practicum.

Los recursos utilizados fueron similares, salvo que en el caso del grupo B fue posible proyectar algunas fotografías relacionadas con el tema al final de la quinta sesión mediante el cañón.

Las actividades realizadas fueron de tipo, si cabe, aún más participativo en el caso del grupo A, debido a la mayor necesidad general de insistir sobre las cuestiones abordadas en la unidad. Esta participación se orientó sobre todo al mayor uso de la pizarra por parte tanto del profesor como del alumnado para clarificar conceptos e ideas.

Así por tanto, la primera actividad fue dibujar un mapa político de Europa en la pizarra entre varios voluntarios. En el caso del grupo A, fue necesaria una mayor inversión en tiempo y voluntarios debido a la menor eficacia del alumnado en la realización de la tarea. Se puede destacar una mayor imprecisión a la hora de la representación, una mayor confusión de conceptos geográficos, y una menor coordinación entre los miembros del trabajo colaborativo. Todos querían imponer su versión a costa de las versiones ya existentes, de forma que nunca se completaba el mapa.

La segunda actividad consistía en localizar y señalar en el mapa las diferentes fases de adhesión de países a la Unión Europea, rodeando los países implicados mediante un círculo y rellenando éste con el número en el orden cronológico de adhesión. Para ello el profesor realiza una serie de círculos sobre el mapa dibujado en la pizarra, con el fin de localizar qué zonas constituyen los orígenes de la actual Unión Europea, y qué zonas se fueron incorporando a ella sucesivamente. De esta forma destacaría un círculo central constituido por los países fundadores, un círculo periférico en países costeros del mar del Norte que constituiría una segunda ampliación, un círculo periférico en el área del Mediterráneo que supondría una tercera gran ampliación, un círculo periférico que abarcaría

los países nórdicos y Austria como cuarta gran ampliación, y por último una quinta ampliación que abarcase los países de Europa del Este.

Una vez dibujados los círculos, se escribe un número en el interior de cada uno, correspondiente al orden cronológico de ingreso en la Unión Europea. De esta forma a los países fundadores les corresponde el número 1, y así sucesivamente hasta llegar al número 5 que corresponde con la última gran zona de ampliación.

De esta forma se pretende relacionar un contenido teórico con un referente visual más esquematizado que el que aparece en el libro de texto.

En el grupo B fue posible identificar los países constituyentes de forma oral, algo que fue más complicado de conseguir en el grupo A.

La tercera actividad se llevaba a cabo mediante la realización de un cuadro en el que se relacionan las principales instituciones de la Unión Europea con sus funciones más relevantes. Estas funciones se categorizan en los tres poderes existentes en los países democráticos: poder legislativo, poder ejecutivo, y poder judicial. Se observó en general una importante falta de aclaración de conceptos. No solía haber un acuerdo general en los grupos sobre la manera de categorizar las funciones. Cabe resaltar de esta actividad que cada institución podía ostentar (y de hecho así ocurría) varias funciones, representativas de varios o incluso todos los poderes. Para destacar la mayor relevancia en cuanto a los distintos poderes, se llenaron las casillas del cuadro con cruces de dos tamaños diferentes, representando a mayor tamaño mayor responsabilidad en esa categoría y al contrario.

La cuarta actividad consistía en escribir dos listas en la pizarra, una a cada lado, en la que consten por una parte los países de Europa y por otra los países pertenecientes a la Unión Europea.

Cada alumno iba saliendo a la pizarra por turnos y escribía el nombre de un país en alguna de las dos listas. En alguna ocasión no quedó muy clara la diferencia entre las listas, tratándose por una parte la lista de la Unión Europea como Europa, y la lista de Europa como “resto del mundo”, pues aparecieron países como Brasil en el grupo B. Por otra parte, el alumnado de este grupo tenía en general un mayor conocimiento de los países de la Unión Europea que del resto de países de Europa no incluidos en la Unión Europea, pues en el primer turno de salida a la pizarra la lista fue completada con facilidad. En cuanto al grupo A, los errores fueron más frecuentes y la confusión entre listas también mayor. Ya de partida cabe destacar que más de la mitad del alumnado era de origen inmigrante, de los cuales varios alumnos procedían de América del Sur, con lo cual la dificultad de la unidad didáctica es si cabe un poco mayor con respecto a su abordaje por parte del resto del alumnado.

La quinta actividad conllevaba la observación de billetes de algunos países de la Unión Europea que no tienen como moneda el Euro, los cuales son mostrados por el profesor en prácticas y pasados por todos los miembros del grupo. El alumnado debe razonar lógicamente sobre el país de procedencia de esos billetes, mediante la observación directa de las letras escritas, de los personajes que aparecen, de los símbolos, etc. Deben pensar qué les inspira lo que ven. Al mismo tiempo recapacitarán sobre su conocimiento de los estímulos percibidos (en este caso son desconocidos por todos), su conocimiento previo (identificar que no se encuentran ante nada conocido), y sobre lo que les falta por conocer.

La sexta actividad está directamente relacionada con la anterior, y la sucede. Plantea relacionar con flechas nombres de monedas oficiales de países pertenecientes a la Unión Europea con su país de curso legal. En esta actividad resulta representativa la presencia de alumnado rumano en ambos grupos, pues conocen las monedas de países a los que han viajado o donde tienen familiares, que suelen ser distintos a los que el alumnado español ha podido conocer. Por otra parte, sirve de complemento a la actividad anterior, partiendo de una motivación mayor al comenzar la actividad ya que han podido interactuar con algunos ejemplos reales. Se trata de acercar la realidad al alumnado. Algunos alumnos no recordaban el nombre de la moneda que representaban los billetes mostrados como ejemplo, o no lo relacionaban con el país de origen.

La séptima actividad es una propuesta de enumeración de ciudades que el alumnado conozca y asignarlas a alguno de los ejes de población más importantes de Europa si es posible. Una vez más, el número de ciudades propuesto por el grupo B fue mayor y más en línea con el ejercicio a realizar, sabiendo en la mayoría de los casos asignarlas a uno de los ejes de población, o en todo caso, enumerando ciudades pertenecientes a alguno de los ejes. Además, plantearon dudas que debían ser resueltas con una mayor precisión geográfica.

La novena y última actividad, realizada solamente en el grupo B, supuso la visualización de fotografías de cruce de fronteras por carretera desde la Unión Europea hacia países que no pertenecen a ella y viceversa. Estas fotografías expuestas por el profesor en prácticas intentan también acercar la realidad al alumnado, para que tomen conciencia de la importancia de las competencias otorgadas de la Unión Europea, en este caso observadas en cuestión de fronteras físicas terrestres.

Una actividad que estuvo presente durante toda la unidad didáctica en distintos momentos fue la lectura de algunas partes del libro de texto por parte del alumnado. Esta actividad tiene como fin la práctica de la expresión lectora, con la intención de tomar conciencia de la importancia de adecuar el ritmo y el volumen al contexto del aula para poder ser entendido por todo el público del aula.

A modo de conclusión de este apartado, se podría decir que la disociación entre geografía e historia es constante, incluso durante la etapa universitaria. Parece ser que a esto contribuye la excesiva compartmentación de los saberes durante las diferentes etapas educativas, sobre todo a partir de secundaria. Por ello es importante incidir en este aspecto en esta etapa, puesto que aún se habla de ciencias sociales como concepto que engloba a la geografía y a la historia. Esto permite conocer mejor la red de conocimiento existente y comprender que todo está interrelacionado.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

¿Cuál es el papel del profesor en el aula? El profesor es el líder del grupo, y debe comportarse como tal, indiferentemente de si es consciente de ello o no lo es.

Cuanta más conciencia tome de ello, mejores serán los resultados obtenidos en el aula. El profesor es un modelo de identificación para sus alumnos, incluso para otros alumnos. No existe ningún profesor ideal. Se podría plantear que un buen profesor educa a sus alumnos.

Otros profesores también educan aunque sea inconscientemente, debido al rol que representan, pero los resultados pueden ser negativos si no se controla lo que realmente se quiere enseñar. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar dirigido en la medida de lo posible por el profesor, de forma que éste esté siempre muy atento a las necesidades de los alumnos.

El profesor siempre educa, ya sea para bien o para mal (en este caso, deseduca). Si un profesor es indiferente, está perdiendo una gran oportunidad de educar positivamente. Esa oportunidad perdida puede convertirse en una dejación de funciones, cabiendo la posibilidad de que el alumno se encuentre perdido o fije sus modelos de identificación en actitudes y comportamientos negativos, bien porque es lo que aprende del profesor, o bien porque es lo que aprende de otros modelos.

La mejor fórmula sería la del profesor implicado en su profesión, que no se limita solamente a hacer lo que la ley exige de él, sino que además de su parte profesional aporta su parte personal, ya que esta combinación es vital para el buen desarrollo de los alumnos como personas. Esa es la base de la educación integral.

No existen unas líneas de actuación definidas. Lo que básicamente debe guiar el comportamiento de un profesor en el aula debe ser intentar aportar positivamente lo máximo que pueda a sus alumnos.

Por otra parte, el profesor no debe nunca abandonar a los alumnos más desventajados intelectualmente o con mayores problemas sociales y de conducta. Es precisamente en esos alumnos en los que debe volcar todo su esfuerzo para conseguir en los mismos un aprendizaje significativo conforme a sus posibilidades. Son los que más ayuda necesitan.

Este tema está relacionado con el famoso efecto Pigmalión y “las expectativas autocumplidas”. En este sentido, un profesor puede esperar tanto mucho como poco de sus alumnos en general y de cada persona en particular. Por tanto, cómo se comporte y el trato que dé a cada uno y en global afectará positiva o negativamente al cumplimiento de unas expectativas u otras.

Los estereotipos suponen muchas veces el cumplimiento de una profecía a través de unos prejuicios que se interponen entre unas personas y la realidad. Estos prejuicios pueden ser tanto positivos como negativos, y condicionan el comportamiento de forma consciente e inconsciente.

Todo profesor mantiene una relación con los alumnos, así que mejor que esa relación sea positiva para ambas partes y lo más completa posible.

Para que el profesor sea un modelo de identificación, debe existir una relación afectiva, entendida siempre desde la órbita profesional, pues a clase se va a aprender, no a pasar el rato. Esa relación puede generar odio o afecto en sus extremos. Lo interesante es que esa relación sea buena para que el alumno tome un modelo de identificación positivo. Al fin y al cabo los alumnos pasan muchas horas de su vida en el aula, y lo que allí pasa no solo les afecta en ese contexto sino también fuera, en su vida en general. Por eso también sería deseable que esa relación cordial de afecto se mantuviera también fuera del aula, o si esto es difícil o no es posible, tener en cuenta lo que pasa fuera del aula también, prestando especial atención a cómo se manifiesta eso en clase.

Los miembros de un grupo son todos, alumnos y profesor. Si el grupo está cohesionado, progresará. Si por el contrario se dispersa, los alumnos se sentirán perdidos y tristes.

La forma más directa de entrar en relación con los alumnos es mediante la realización de preguntas orales. Es la mejor manera de saber de una forma rápida y eficaz si los alumnos están aprendiendo algo, qué están aprendiendo, qué están dejando de aprender y cómo lo interiorizan y manifiestan.

Por otra parte, los alumnos aprenden lo que interiorizan, lo que les provoca una emoción sea del tipo que sea. Esa emoción en un momento dado queda para siempre y no se olvida, por tanto es más fácil asociarla a unos contenidos concretos y a situaciones de vida similares a la existente en el momento de la emoción. Y aún más, si esa emoción se expresa y manifiesta de una forma concreta, queda grabada de por vida. De ahí la importancia también de las preguntas orales.

En el sentido más académico, las preguntas orales sirven para realizar una pre-evaluación. En realidad es una evaluación formativa, pero que también es útil de cara a la evaluación final, pues el alumno debe aprender de sus errores antes de la prueba de evaluación, no después de ésta. Debe quedar claro durante el desarrollo de las clases cuáles son los contenidos principales y qué es lo que se va a pedir en el examen, incidiendo sobre ello una y otra vez.

Por último, se propone adaptar el proyecto de investigación a las diversas metodologías utilizadas en ciencias sociales, apoyándose de entrevistas y encuestas, y modelándolo dependiendo del nivel de concreción curricular al que se refiera.

La educación en la actualidad se basa en el trabajo por competencias, de las cuales algunas son básicas y así están establecidas, y otras pueden derivarse de ellas durante el desarrollo de la docencia. Por ello es tan importante conocer y poner en práctica los diversos cauces de participación para que todos los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje se impliquen. Entre todos estos agentes (profesorado, alumnado, familias) debe existir una relación multidireccional.

También es muy importante el trabajo cooperativo y colaborativo. Para ello se necesita una integración total en trabajo, lo cual condiciona el ambiente de trabajo, la existencia de un clima de consenso y la implicación de los miembros.

En cuanto al desarrollo del proyecto, cabría seguir investigando sobre otras posibles actividades de ampliación y refuerzo, para, por una parte, permitir que se continúen

construyendo conocimientos al alumnado que ha realizado satisfactoriamente las actividades de desarrollo propuestas y, por otra, que los alumnos que no han alcanzado los conocimientos trabajados tengan otras alternativas en su proceso de aprendizaje.

En resumen, conviene ver a los alumnos como personas iguales que cualquier otra, con sus problemas, inquietudes, preocupaciones, actitudes y reacciones. Por tanto hay que tratarlos siempre primero como personas que son, igual que nos gustaría ser tratados. Cuando las relaciones son difíciles, hay que seguir buscando otras estrategias de acercamiento y conocimiento del alumno, pues sólo cambiando el procedimiento se pueden obtener resultados distintos. En ese aspecto, es positivo ver en las dificultades no problemas sino oportunidades. Oportunidades de conocer al alumno, de conocerse a sí mismo como persona y como profesional, y de estimular un acercamiento en la relación que sin duda aportará a ambas partes.

6. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- BENEJAM, P.** *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales.* Revista Íber 21 (Versión electrónica). 1999.
- BERNAL AGUDO, J. L.** *Comprender nuestros centros educativos.* Barcelona. 2007
- CANTÓ, J. M.** *Psicología de los grupos: estructura y procesos.* Aljibe. Archidona (Málaga). 1998.
- CARRERA-FERNÁNDEZ et al.** *Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.* Universidad de Vigo. 2006.
- CAVA, M. J.** *Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar.* Valencia. 2011.
- GONZÁLEZ GALLEGOS, I.** *El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico,* artículo publicado en *La geografía y la historia, elementos del medio.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 2002. On line: www.ub.edu/histodidactica
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X.** *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales,* artículo publicado en *La geografía y la historia, elementos del medio.* Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000. On line: www.ub.edu/histodidactica
- IBÁÑEZ, T.** (coord.). *Psicología Social de la enseñanza.* FUOC. Barcelona. 1997.
- IBÁÑEZ, T.** (coord.). *Introducción a la Psicología Social.* UOC. Barcelona. 2004.
- MORALES VALLEJO, P.** *El profesor educador,* artículo publicado en *Ser profesor, una mirada al alumno,* 99-158. Universidad Rafael Landívar. Guatemala. 2009.
- PAGÈS, J.** *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado.* Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000.
- PAGÈS, J. y PACIEVITCH, C.** *Instrumentos para la evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de ciencias sociales, de geografía e historia del alumnado del máster de secundaria.* Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia. 2011.
- PRATS, J.** *Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales.* Revista Íber 24 (Versión electrónica). 2000.
- TRIBÓ TRAVERIA, G.** *Los conceptos clave en las propuestas curriculares.* Revista Íber 21 (Versión electrónica). 1999.

7. ANEXOS

I. UNIDAD DIDÁCTICA

Geografía de Europa: La Unión Europea

1. INTRODUCCIÓN

La Unidad Didáctica “Geografía de Europa: La Unión Europea” plantea una serie de cuestiones resueltas a través de preguntas abiertas realizadas al alumnado.

Para el bloque 1: ¿Por qué vienen muchos inmigrantes a Europa? ¿De qué países proceden? La inmigración que recibe Europa aumenta la diversidad de su población. Algunas ciudades europeas son centros de la economía mundial.

Para el bloque 2: ¿Cuáles son los puntos débiles de la industria europea? ¿Y sus sectores más competitivos? Europa, cuna de la industrialización, es hoy una gran potencia económica mundial. Pero su industria presenta ciertas debilidades frente a otros países.

Para el bloque 3: ¿Ha habido alguna guerra a lo largo del siglo XX entre pueblos europeos? ¿Cuándo? ¿A qué países enfrentó? Europa está compuesta por multitud de pueblos, que conforman un verdadero mosaico cultural. La relación entre esos pueblos no siempre ha sido pacífica.

Para el bloque 4: ¿Qué países recuerdas que pertenecen a la Unión Europea? La Comunidad Económica Europea se fundó en 1957 con seis socios. Actualmente, convertida en la Unión Europea, cuenta con 27 miembros.

Para el bloque 5: ¿Cuáles son los principales órganos de gobierno de la Unión Europea? En la Unión Europea los países miembros ceden parte de su soberanía en algunas cuestiones (económicas, políticas, etc.) para que unas instituciones comunes las gestionen.

Para el bloque 6: ¿En qué invierte la Unión Europea el dinero que gestiona? ¿Qué países aportan más? Entre los estados miembros hay diferencias de riqueza, que se intentan reducir con los fondos de ayuda. Además, la Unión Europea aumenta sus competencias en diversas materias.

2. CONTEXTO

La unidad didáctica se implementa en un colegio concertado, La Anunciata, situado en el centro de Zaragoza. En este centro se imparte clase hasta completar la ESO, pero no cuenta con estudios de Bachillerato. Se sitúa en un barrio urbano de clase media y trabajadora, es decir, que las familias del alumnado cuenta por lo general con escasas aunque suficientes posibilidades económicas y un nivel cultural bajo.

3. OBJETIVOS

La unidad didáctica persigue que el alumnado logre los siguientes objetivos:

1. Reconocer las características que determinan la distribución de la población europea. Comprender las causas por las que la población europea está envejeciendo y de qué manera puede influir la inmigración sobre la dinámica de la población.
2. Identificar las particularidades de la economía europea.
3. Comprender la diversidad cultural que supone la realidad europea.
4. Conocer las distintas fases en el proceso de construcción de la Unión Europea, desde el Tratado de Roma hasta la actualidad.
5. Identificar los países que forman parte de la Unión Europea en la actualidad y los que han establecido acuerdos de integración a corto o medio plazo.
6. Conocer las distintas instituciones que forman parte de la Unión Europea, su composición, funciones y capacidad de decisión.
7. Explicar las bases de la política económica regional creada por la Unión Europea para corregir los desequilibrios dentro de los países miembros.

4. COMPETENCIAS BÁSICAS

Los siguientes logos corresponden con competencias básicas, como son:

- Localizar en un mapa los países de Europa y sus capitales (C4, C5).
- Leer noticias de prensa o en Internet, sobre la actualidad europea (C1, C4).
- Analizar procesos de cambios recientes de fronteras en Europa (C5, C8).
- Determinar las grandes desigualdades que hay entre unos países y otros de Europa y valorar cuáles de ellas son importantes a la hora de explicar el distinto peso en el mundo de estos países (C5, C7, C8).
- Predecir cómo evolucionará la UE (C5, C7, C8).
- Determinar qué aspectos deben tenerse en cuenta cuando analicemos el sistema político y el peso geopolítico de un lugar (C5, C7, C8).

- Analizar de qué forma afecta a nuestra vida la pertenencia de nuestro país a la UE (C5, C7, C8).

5. CONTENIDOS

a) Conceptuales:

Geografía de Europa: La Unión Europea

1. La población y la red urbana de Europa

1.1. La desigual distribución de la población

1.2. El envejecimiento de la población

1.3. La inmigración y los movimientos interiores

1.4. La red urbana de Europa

1.5. Internalización y especialización de las ciudades

1.6. El espacio interno de las ciudades europeas

2. Los retos de la economía europea

2.1. Los problemas de la industria

2.2. Los intercambios comerciales y el transporte

2.3. El crecimiento del turismo

3. La diversidad cultural y política

3.1. El mosaico cultural

3.2. La unificación y los nacionalismos

4. De la Comunidad Europea a la Unión Europea

4.1. La creación de la Comunidad Europea

4.2. Las primeras ampliaciones

4.3. La apertura hacia el Este de Europa

5. Las instituciones de la Unión Europea

5.1. El Consejo de la Unión Europea

5.2. La Comisión Europea

5.3. El Parlamento Europeo

6. Desequilibrios regionales y políticas de la Unión Europea

6.1. Los desequilibrios socioeconómicos

6.2. Los fondos estructurales y de cohesión

6.3. Las competencias de la Unión Europea

6.4. El presupuesto de la Unión Europea

6.5. Las políticas de la Unión

b) Procedimentales

– Lectura e interpretación de fotografías, textos, gráficos y mapas de distintas características, a partir de información escrita y oral y la elaborada en la leyenda.

– Explicación de algún problema dentro de la realidad europea y su interrelación con los factores que lo causan.

– Realización de estudios investigaciones sencillas a partir de un número no muy elevado de fuentes adecuadamente seleccionadas por el profesor.

– Obtención de información partir de la prensa diaria.

c) Actitudinales

– Curiosidad por descubrir y conocer las consecuencias que la globalización tiene para cada una de las regiones económicas del mundo.

– Curiosidad por descubrir y conocer los diferentes intereses que unen a los distintos pueblos europeos.

– Valoración de los esfuerzos de los gobiernos y diversas organizaciones europeas por conservar el rico patrimonio cultural y humano de nuestro continente.

– Interés por conocer otras culturas, países y pueblos, la problemática que tienen e intentar ayudar y encontrar soluciones desde sus propias particularidades.

6. SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN:

El proyecto está diseñado para ser implementado en un total de 5 sesiones, durante las cuales se desarrollará la totalidad de la unidad didáctica en cuestión.

- Sesión 1: En la primera sesión se procede a la introducción al tema, seguida de la enumeración de los objetivos que se pretenden alcanzar y de la explicación de la metodología a seguir para ello. Se analizan los criterios e instrumentos de evaluación.

- Sesión 2: En la segunda sesión se continúa con el tema, abordando conceptos como “organismo”, “aduana”.

- Sesión 3: En la tercera sesión se continúa con el tema, abordando conceptos como “acuñar”, “migración”.

- Sesión 4: En la cuarta sesión se continúa con el tema, abordando conceptos como “institución”, “Consejo”, “Parlamento”, “Comisión”.

- Sesión 5: En la quinta sesión se finaliza la unidad didáctica, abordando conceptos como “identidad”, “etnia”, y se procede a las conclusiones.

Los contenidos procedimentales y actitudinales serán tratados de forma transversal a lo largo de todo el curso.

Se repartirá el desarrollo de las siguientes actividades durante el desarrollo de la unidad didáctica:

1. Dibujar un mapa político de Europa en la pizarra entre varios voluntarios.
2. Localizar y señalar en el mapa las diferentes fases de adhesión de países a la Unión Europea rodeando los países implicados mediante un círculo y rellenando éste con el número en el orden cronológico de adhesión.
3. Realizar un cuadro en el que se relacionen las principales instituciones de la Unión Europea con sus funciones más relevantes.
4. Escribir dos listas en la pizarra, una a cada lado, en la que consten por una parte los países de Europa y por otra los países pertenecientes a la Unión Europea.
5. Relacionar con flechas la moneda de cada país de la Unión Europea.
6. Enumerar ciudades que el alumnado conozca y asignarlas a alguno de los ejes de población más importantes de Europa si es posible.

7. Observar billetes de algunos países de la Unión Europea que no tienen como moneda el Euro.
8. Visualizar fotografías de cruce de fronteras desde la Unión Europea hacia países que no pertenecen a la Unión y viceversa.
9. Realizar lecturas

7. METODOLOGÍA

- PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Se seguirán los principios metodológicos siguientes:

1. Principio expositivo: presentación de contenidos a través de la comunicación verbal.
2. Principio cooperativo/socializador: Se pretende fomentar la socialización de los alumnos en un ambiente de trabajo grupal y responsable.
3. Funcionalidad de los aprendizajes: Aprovechar los conocimientos previos de los alumnos con los cuales se enlazarán los nuevos conocimientos.
4. Principio contextualizador: Aprendizaje basado en la experiencia y desarrollo de la capacidad de abstracción del alumno, partiendo de su propia intuición.
5. Principio de interacción: Se impulsará la interacción en el aula, de forma que la colaboración de los alumnos favorezca el aprendizaje.
6. Principio globalizador/interdisciplinar: Aprovechar métodos y técnicas de otras disciplinas para una mejor comprensión de la materia.
7. Principio motivador: El profesor proporcionará situaciones de aprendizaje que resulten motivadores para los alumnos y guíen la construcción de sus propios aprendizajes, para un mejor desarrollo de las clases.
8. Nuevas tecnologías: Aprovechar y familiarizarse con los nuevos recursos tecnológicos de la información y la comunicación.

- METODOLOGÍAS

Se utilizarán diversas metodologías para la implementación del proyecto:

- Metodología expositiva: con el fin de transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante. Se aplicará esta metodología a través de las técnicas de clase magistral por parte del profesor y mediante las exposiciones de los alumnos.
- Estudio de casos: con el fin de adquirir aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- Resolución de ejercicios y problemas: con el fin de ejercitarse, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos. Partiendo de la experiencia del alumno, se utilizarán las siguientes técnicas: comentarios de textos, mapas, películas, fotografías, etc.
- Aprendizaje basado en problemas: con el fin de desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- Aprendizaje orientado a proyectos: con el fin de realizar un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos. Para ello se realizará un trabajo grupal.
- Aprendizaje cooperativo: con el fin de desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa. Las técnicas utilizadas serán el trabajo en grupo.
- Contrato de aprendizaje: con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo. El alumno participará activamente en el desarrollo del proyecto.
- Uso de las TICs, mediante actividades audiovisuales, consultas en la web, realización de un glosario wiki y utilización de la plataforma Alexia.
- De manera transversal, el método hipotético deductivo estará presente en la realización de todas las actividades a desarrollar por el alumno, al igual que el uso de metodologías de otras disciplinas con la finalidad de alcanzar un conocimiento interdisciplinar. Al mismo tiempo se practicará el método interactivo durante las clases en la relación profesor-alumno, y entre los alumnos a través de la realización de debates y trabajos grupales.
- También de forma transversal, se trabajará la motivación durante las clases y más concretamente con el planteamiento de temas de actualidad tal y como se refleja en el apartado de contenidos.

Se organizarán las sesiones de la siguiente manera:

La organización seguirá el esquema de clase-tipo, pero no todas las clases serán iguales para evitar la desmotivación de los alumnos. Para evitar la monotonía, el profesor dispondrá de libertad para seleccionar las distintas actividades en función de las distintas necesidades educativas y las propias conveniencias del horario. A continuación se expone una posible clase tipo:

1. Introducción del tema por parte del profesor, ya sea a través de una exposición magistral, del tratamiento de un recorte de prensa o un artículo científico.
2. Debate participativo de los alumnos sobre el tema.
3. Clase magistral del profesor, en la que relaciona el tema planteado con sus antecedentes en el pasado.
4. Una vez contextualizado el tema, se realizarán comentarios de texto, visionado fotografías, tratamiento de mapas y reflexiones.
5. Elaboración de un glosario wiki con los términos clave del tema que hayan surgido a lo largo de la clase.

8. RECURSOS

- RECURSOS DIGITALES

- Geografía de Europa y mapas: www.ub.es/medame/euro_map.html
- Historia de la Unión Europea: www.historiasiglo20.org/europa/index.htm
- Web UE: www.europa.eu

- OTROS RECURSOS

- Berentsen, W.H.: Europa contemporánea. Un análisis geográfico. Barcelona, Omega, 2000.
- López Palomeque, F. (coord.): Geografía de Europa. Barcelona. Ariel, 2000.
- Tamames, R.: La Unión Europea. Madrid. Alianza Editorial, 1995.

Cañón, Ordenador, dispositivo USB, material fotográfico.

9. EVALUACIÓN

- CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Explicar las causas que determinan la distribución de la población en Europa, así como su progresivo envejecimiento y la influencia de la inmigración.
2. Sintetizar las peculiaridades de la economía continental, su desarrollo industrial, las influencias de la globalización, las actividades del transporte y el turismo en Europa.
3. Reconocer el mosaico cultural europeo y las principales líneas de evolución del fenómeno de la unidad europea.
4. Averiguar si conocen las distintas fases en el proceso de construcción de la Unión Europea así como sus principales objetivos económicos, políticos y sociales.
5. Comprobar que saben identificar los países que forman parte de la UE.
6. Ver si conocen las distintas instituciones que forman parte de la Unión Europea.
7. Observar si explican adecuadamente las bases de la política económica regional de la Unión Europea para corregir los desequilibrios entre los países miembros.

- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación explican cómo evaluaremos y de qué útiles nos valdremos para ello. Se utilizarán los siguientes:

- Preguntas orales
- Preguntas de respuesta corta
- Preguntas objetivas
- Pruebas de ejecución
- Preguntas intercaladas durante el desarrollo de la lección
- Técnicas de autoevaluación

- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

Los criterios de calificación servirán para corresponder el trabajo del alumno con una nota que incluir en su expediente. Para cuantificar y calificar los anteriores criterios de evaluación se seguirán los siguientes criterios de calificación:

Se utilizarán 6 instrumentos de evaluación, cada uno de los cuales estará valorado con un 15% del total de la nota de la unidad didáctica.

- Preguntas orales (15%)
- Preguntas de respuesta corta (15%)
- Preguntas objetivas (15%)
- Pruebas de ejecución (15%)
- Preguntas intercaladas durante el desarrollo de la lección (15%)
- Técnicas de autoevaluación (15%)

Así por tanto obtendríamos el 90% de la nota.

El 10% restante estará compuesto por la adquisición de los contenidos actitudinales.

- MEDIDAS DE RECUPERACIÓN

El alumnado, en el caso de no superar el mínimo establecido de 6 (60% de la nota final en la escala de 1 a 10), deberá presentar un resumen sobre los temas abordados en clase.

II. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. TÍTULO

Percepción de la interrelación entre Geografía e Historia en la materia Ciencias Sociales de 3º de ESO.

2. INTRODUCCIÓN

Este proyecto versa sobre la capacidad del alumnado para asociar conceptos de las Ciencias Sociales y entenderlo en su complejidad, apreciando las relaciones existentes entre las distintas Ciencias Sociales, en este caso la Geografía y la Historia.

Se justifica en un ejemplo clarificador: durante el desarrollo de una actividad que requiere enumerar nombres de países, el alumnado conoce muchos, pero cuando tienen que representar esos países en el mapa cometan graves errores.

Está pensado para desarrollarse en un grupo de 3º de ESO.

3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Los objetivos del proyecto son:

- Asociar conceptos de las Ciencias Sociales con representaciones gráficas, en este caso mapas.
- Potenciar la memoria visual, lo cual ayuda a ejercitarse la memoria.
- Despertar la capacidad artística y agilizar el uso de técnicas de representación gráfica.
- Conocer el propio conocimiento (metacognición) que se tiene sobre la materia, justificando razonablemente las decisiones tomadas a la hora de realizar las actividades.

Estos objetivos atienden a prácticamente todas las competencias que desarrolla el currículo, excepto la competencia matemática. Por tanto, está en consonancia con la materia Ciencias Sociales en su conjunto.

4. CONTENIDOS

- ¿Estudia la geografía solamente el espacio? ¿Y la historia solamente el tiempo?
- ¿Qué es más importante? ¿Espacio o tiempo de un acontecimiento?
- ¿Se pueden representar mapas de varias maneras?
- ¿Se puede probar a asociar conceptos con ideas que sean más fáciles de recordar?
- ¿Qué es más difícil? ¿Definir una idea o representarla mediante una imagen?

5. SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se implementa durante una sesión de 50 minutos. Después es desarrollado a través de trabajo fuera del aula, organizando las ideas extraídas durante la sesión.

6. EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se basa en la aceptación por parte del alumnado, en la participación desinteresada y colaborativa en él. El primer paso para solucionar un problema es reconocer que existe. En este caso, el problema es la disociación entre Geografía e Historia.

7. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa en el debate grupal, del cual se extraerán las ideas principales y con ellas se elaborarán las conclusiones. Se realizan preguntas en forma de hipótesis como ayuda para el alumnado y con el fin de acotar el tema. Por tanto el método hipotético-deductivo es el que está más presente.

8. FUENTES DE INFORMACIÓN

Las fuentes de información se basan en la comunicación oral. Para presentar el tema, se utiliza el soporte informático para proyectar un mapa que sirva como ejemplo representativo de la cuestión.