

Universidad de Salamanca. Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



Respondiendo a la pregunta ¿Existe una moral innata?

Justificación del término educación desde la moral objetiva. Un punto de vista teleológico utilizando la Teoría constructivista.

Autor/a: Reviejo Díaz, Sara.

Tutor: Martín Jiménez, Doroteo.

Año de presentación: 2017

Especialidad: Economía.

Firma del tutor:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'DJ', written over a horizontal line.

Firma del alumno:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'SR', written over a horizontal line.

Índice de contenidos.

Justificación del trabajo, metodología y objetivos.....	4
1.- Importancia de aprender, de enseñar y de formar(se) integralmente. Respondiendo a la pregunta ¿Existe una moral innata?.....	4
1.1.- La objetividad en la razón y en la moral como esencia justificativa del término educación y sus implicaciones individuales y sociales.....	7
1.1.1.- Las verdades de razón.....	8
1.2.- ¿Existe una moral innata?.....	9
2.- ¿Cómo conseguir pues un pensamiento razonado en las personas que le permita dirigirse hacia la completa libertad de actuación reflexiva y su consecuente responsabilidad ciudadana?.....	10
2.1.- La sumisión intelectual. Explicación detallada y consecuencias.....	12
3.- El Constructivismo en la Educación. Exégesis de las obras de David P. Ausubel, Jean S. Piaget y Lev S. Vygotsky.....	15
3.1.- Jean S. Piaget.....	15
3.2.- David P. Ausubel.....	17
3.3.- Lev S. Vygotsky.....	19
3.4.- Metodologías constructivistas en el aula.....	21
3.4.1.- El Constructivismo en la era de la TIC.....	23
4.- Aplicación práctica de la teoría. Instituto Vaguada de la Palma de Salamanca.....	26
4.1.- Justificación de la metodología desarrollada durante las sesiones.....	27
4.2.- Descripción de los grupos.....	28
4.3.- Explicación de los contenidos, la metodología, las competencias y la evaluación que se planteó utilizar en las clases.....	30
4.4.- Diseño de las clases.....	37
4.4.1.- Aplicación del modelo de Jonassen a segundo de Bachillerato.....	44
4.5.- Praxis profesional. Resultados y valoraciones sobre la aplicación de la teoría.....	46

5.- Conclusiones.....	47
Anexo 1.....	48
Anexo 2.....	50
Bibliografía.....	57

Justificación del trabajo, metodología y objetivos.

El presente trabajo está justificado por la necesidad de entregar un escrito donde quede plasmada la idea fundamental sobre qué es y qué supone educar, así como, sobre cuál es la mejor manera de conseguir el desarrollo de la capacidad crítica en los discentes, suponiendo, bajo nuestro punto de vista, que éste es el ítem de mayor relevancia al que puede prestar atención el docente de hoy.

Para la elaboración del mismo se ha procedido a la consulta tanto de libros como de artículos académicos provenientes de fuentes físicas (bibliotecas) y de fuentes informáticas (*Google académico*) con el fin de crear un Trabajo de Final de Máster lo más completo y formal posible.

El documento está estructurado en cuatro epígrafes principales, más un apartado de conclusiones y valoración personal. Los tres primeros son la explicación y fundamentación teórica del cuarto, donde quedará reflejada la praxis del Constructivismo pedagógico para dos de los grupos de cuarto de ESO del Instituto Vaguada de la Palma de Salamanca. Para llevar a cabo esta parte se han seguido técnicas de investigación cualitativa, en este caso, la observación directa de los grupos desde la perspectiva sociológica y psicológica.

El principal objetivo del mismo es el integrar coherentemente todo aquello que se nos ha presentado durante las clases, de un modo teórico, y después durante el *Practicum* de un modo experimental, aportando opiniones personales sobre el tema concreto aquí tratado.

1. Importancia de aprender, de enseñar y de formar(se) integralmente.
Respondiendo a la pregunta ¿Existe una moral innata?

El término educación es utilizado desde siempre como sinónimo de enseñanza. No obstante, de unos escasos años a esta parte se está haciendo especial hincapié en resaltar la diferencia entre ambos.

La necesidad de globalizar la palabra educación referida a la situación que se da (o que debe darse) en los centros escolares surge como elemento integrador de las nuevas prácticas pedagógicas, centradas en el ritmo de aprendizaje del alumno, de la aparición del concepto inclusión y de la formación en valores cívicos. La consecuencia principal conlleva la visualización e implantación de un nuevo código deontológico docente¹, el cual tiene como principal objetivo que el alumno termine sus estudios habiendo

¹El primer código deontológico en educación apareció en 1997. Cuando hablamos del nuevo código deontológico nos referimos al que se lleva horneando desde el año 2010.

comprendido la materia y sabiéndose una persona formada en los mínimos morales de nuestra sociedad².

Así, educar, implica una completa inclinación vocacional hacia el oficio docente, ya que la responsabilidad que tiene el profesor en sus manos para con sus alumnos se ve agrandada en mucho más en que en decidir si uno suspende o aprueba: supone enseñar los valores universales. Por este motivo, escribe Pumares (2010) lo siguiente:

Ironías aparte, lo cierto es que de entre las múltiples funciones que cabe exigir que cumpla el maestro, aun a riesgo de simplificar hasta la obscenidad, voy a señalar dos obligaciones sin las cuales la función docente me parece moralmente reprochable. La primera de ellas se deriva de lo anterior: el maestro tiene la obligación de querer a sus alumnos y alumnas [...] La segunda no es otra que la de proporcionar a los alumnos –a todos y cada uno de los alumnos y alumnas– verdaderas oportunidades de aprendizaje. (pp. 24-25)

Además, debe tenerse siempre en cuenta las ligaduras con respecto a la atención a la diversidad cultural, económica y personal de cada uno de los discentes, así como, a los diversos métodos procedimentales que existen para conseguir, de la manera más eficiente y particularizada posible, el mejor resultado académico de todo el alumnado³.

La educación es un fenómeno, un estado y un billete de ida a la libertad y autonomía del pensamiento, al progreso individual y social, al triunfo de la razón sobre el instinto más salvaje y emotivo. Supone algo tan imprescindible para el correcto desarrollo de todas las dimensiones personales, que en España y en todos los países desarrollados, tiene la consideración de derecho. Pero recordemos que en la Declaración de los Derechos Humanos existe el derecho a la educación, por lo que, su extensión se ve expandida a todas las personas del planeta: cualquier persona procedente de otro país que resida en España tiene el derecho a recibir educación. Sin entrar en temas de moralidad, se puede afirmar que es un gran acto de altruismo.

Este papel primordial otorgado a la educación no es un capricho aparecido con la mentalidad contemporánea, sino que ya en tiempos platónicos la formación del individuo se consideraba inherente al progreso social y al abandono de lo animal:

Ningún filósofo anterior concedió tanta importancia como Platón al tema de la educación (*paideia*). Y su interés no fue solo teórico: la Academia poder ser considerada el germen de la universidad y en las *Leyes* encontramos lo que sería el primer programa de educación secundaria del mundo occidental. También fue el primero en comprender que educar no es solo instruir y que una Ciudad justa ha de ser también una Ciudad educadora, hasta el punto de que el gobernante

²Esto se presta al adoctrinamiento ya que al existir una tendencia al relativismo subjetivista hay algunos profesores que enseñan su propia manera de entender la realidad basada en gustos y apetencias nada formales ni objetivas. Por mínimos morales entendemos los valores de la Ética de la justicia, a saber, todos aquellos valores que son exigibles a todo ser racional por ser universalizables. Se contraponen a la Ética de la felicidad, que es la Ética que hace referencia a lo que cada uno, en base a su composición personal y contextual, considera como vida buena.

³En la Ley Orgánica de Educación 2/2006 se especifican las medidas que se deben tomar en estas situaciones. El tema de la atención a la diversidad es señalable porque bien es conocido que existe una relación directamente proporcional entre el desarrollo cognitivo, el bienestar psicológico y la procedencia familiar y geográfica con las calificaciones que se obtienen.

ideal actúa, en lo fundamental, como el pedagogo de la Ciudad [...] A la educación le corresponde “efectuar un cambio hacia una situación distinta”. (Alcoberro, 2015, pp. 138-139)

Comprendemos, así, que la educación es necesaria para lograr que el sujeto evolucione hacia un estado moral e intelectual superior. Pero además, la educación es indispensable para que la sociedad en su conjunto evolucione. Vamos a pasar ahora a analizar la relevancia de la esencia misma de la educación en términos de la ontología del ser humano, y de las externalidades positivas para el resto que se derivan del ser educado.

La última afirmación entrecomillada del fragmento anterior es la que sustenta argumentaciones y supuestos básicos de la teoría de Adam Smith, en la cual sentencia que el hombre es egoísta por naturaleza. Existe en la esencia del ser humano un doble conflicto, casi bélico, entre el instintivo (aunque muchas veces racional) egoísmo, y la bondad; entre la emoción y la razón. No obstante, aunque excluyentes ambos conceptos, varios autores han señalado ya que el óptimo en el comportamiento de la persona (siguiendo esta bipartición natural) es la de aunar en un todo ambas dimensiones, encontrando un equilibrio perfecto que humanice racionalmente, apareciendo externalidades positivas para el propio individuo⁴ y para el resto. Rand (1964) en *La virtud del egoísmo* expresa esta peculiar relación. De la Pienda (1994), escribe sobre esta misma y afirma: “Y mi conciencia me abre ilimitadamente a toda la amplitud del ser real y posible, del bien real y posible, de los valores reales y posibles [...] y es uno mismo el primer valer querido y apetecido para sí mismo” (p. 35). Toda persona quiere el bien para sí. Pero, aunque el deseo sea conseguir lo mejor para uno, el portarse correctamente con el resto no se convierte en garantía para ellos. Resulta paradójico que para alcanzarse un estado en el que la sociedad actúe de manera virtuosa, el incentivo sea la bondad egoísta. Es decir, tan sólo, el conjunto de individuos se verán incitados a portarse bien con nuestra persona, si uno mismo se porta bien con ellos. Las relaciones de una responsabilidad recíproca son el sustento de esta afirmación. Cuando en una sociedad esta idea está profundamente arraigada, entonces aquel que no actúe bondadosamente será, de manera indirecta, desplazado. La presión social a portarse noblemente es suficiente como para no desviarse hacia otro comportamiento.

Esta idea puede explicarse gráficamente haciendo uso de la Teoría de Juegos:

Tabla 1. *Estrategias a nivel personal y a nivel colectivo.*

	Egoísmo bondadoso (racional)	Egoísmo emocional
Egoísmo bondadoso (racional)	(20,20)	(-50,30)
Egoísmo emocional	(30,-50)	(-40,-40)

Fuente: Elaboración propia.

⁴Actuar de manera egoísta pero razonada sin dejar de lado la bondad. Un egoísmo bondadoso o una bondad egoísta.

El color rosa representa la estrategia de la persona como individuo y el color azul, la estrategia del resto de la sociedad.

Explicación del equilibrio de Nash:

No es el equilibrio óptimo: Existe el básico instinto de querer lo mejor para uno sin pretenderlo para el resto (egoísmo innato, emocional). Sin embargo, cuando se hace uso de la razón y se reflexiona sobre qué es lo mejor, no sólo a término individual, sino para el conjunto social⁵ pasamos al equilibrio óptimo (20,20), en el que la sociedad ha evolucionado moralmente, usando la razón, para cambiar de (30,-10) a (20,20).

La importancia de la bondad radica en poder vivir en una sociedad pacífica. No es sólo la razón, como afirman los intuicionistas morales, la que hace alcanzar lo que viene dictado por la moral objetiva, sino que es el proceso lógico, acompañado de la bondad, lo que hace lograrla (no podemos dejar de lado la empatía o el ayudar a los demás).

No obstante, la explicación *supra* quedaría inacabada si no se hiciera alusión a la objetividad de la razón y de la moral.

1.1. La objetividad en la razón y en la moral como esencia justificativa del término educación y sus implicaciones individuales y sociales.

Comenzaremos con una afirmación rotunda sobre el tema: La moral es objetiva. Esto tiene una serie de implicaciones completamente reseñables, ya que supone eliminar del contexto de actuación del sujeto todo lo referente a los gustos, las apetencias y las valoraciones personales que distorsionen todo aquello que guarda relación con el concepto de bien y de mal. La moralidad supone, en palabras de Dearden, Hirst y Peters (1982) incluir la acción de razonar para distinguir “lo mejor de lo peor, lo ideal de lo real”.

No obstante, el hecho de que nuestro sistema ético más elemental se fundamente en la razón no es afirmación suficiente para declarar su objetividad. Primeramente, la razón debe ser objetiva para que la moral así lo sea. Y para que la razón sea objetiva, hay que diferenciar “lo objetivamente obligatorio de lo que supone elección, capricho o preferencia” (Dearden, Hirst y Peters, 1982, p. 162), es decir, para que una acción, desarrollo lógico, dato o situación corresponda al ámbito de la digresión razonada objetiva hay que suponer que dicho elemento tiene un objeto que la hace objetiva. Este objeto son las creencias verdaderas o verdades de razón. Según explican Dearden, Hirst y Peters (1982: p. 162), éstas, son autenticables por sí mismas y no accidentales. De este modo, los conceptos en los que interviene la razón son extensibles de manera general para todo el mundo, y aquel que no actúa siguiendo este modelo imparcial estará incurriendo en el subjetivismo.

⁵Si uno maltrata será maltratado, llegando en último extremo al caos social.

Antes de pasar al apartado sobre las verdades de razón, sería conveniente para el lector, hacerse una idea más completa e inteligible de lo que significa y conlleva el término objetivo. Veámoslo con un ejemplo:

El derecho a la vida es objetivo. No hay ciudadano civilizado en el mundo occidental que rebata esta afirmación proclamando lo contrario. Dispone del derecho a la vida toda persona, independientemente de la raza, de la edad y del sexo, y no se trata de una imposición creada por los altos cargos de la política en el momento de elaboración de la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, sino que se entiende que el derecho a la vida tiene consideración de imperativo por sí mismo. La única persona que puede decidir sobre su propia vida es el propietario de la misma, siendo la justificación primera y última de esto la dignidad de cada uno, lo que conlleva innegablemente a la igualdad de todos los seres humanos (nadie es dueño de nadie puesto que todos nos encontramos en la misma línea social jerárquica, por lo que, nadie decide sobre la vida de nadie).

Otro ejemplo son los datos sobre la disminución de la pobreza. Existe hoy en día una lucha a nivel ideológico entre la derecha y la izquierda, en particular en lo referente a los niveles de pobreza a nivel mundial. No vamos a entrar aquí en si el sistema capitalista consiste en la explotación o no del trabajador y de los recursos, pero lo cierto es, que en contra de todo gusto o apetencia manifestada a nivel personal, la pobreza se ha visto disminuida durante el último siglo gracias a los avances del libre mercado y la globalización.

1.1.1. Las verdades de razón.

Son verdades evidentes por sí mismas. En palabras de Dearden, Hirst y Peters (1982) “conocemos cosas sin necesidad de recurrir a las observaciones, sin consultar los hechos [...] De este modo construimos los sistemas lingüísticos que ellas reflejan”⁶ (p. 164). Y continúan explicando: “Estas reglas, si no están hechas deliberadamente por el hombre, al menos surgen históricamente como códigos de etiqueta, a los que también llamamos convencionales” (p. 165).

Bajo esta afirmación el lector podría llegar a la conclusión de que si son convencionales pueden ser cambiados en función de la cultura, de la época o de los propios caprichos personales. Pero, al igual que nosotros, el lector debe comprender lo siguiente:

Si son convencionales ¿podrían ser cambiados? La respuesta a esta pregunta es negativa. Que sean convencionales quiere decir que son parcialmente elásticos para poder ser revisados. La esencia de los mismos no varía, pero sí lo hacen las situaciones donde se dan. Pongamos un ejemplo:

⁶Como veremos más adelante el sistema lingüístico guarda relación con la expresión de las ideas en Piaget, Vygostky y Ausubel.

El derecho a la vida es un derecho innegable y universal, por lo tanto no puede ser privado a nadie del mismo. Por esto, una situación de asesinato supone cometer un crimen. Ahora bien, el asesinato puede haberse producido por dos causas, que a nivel moral son muy diferentes:

1. Se ha cometido consciente o inconscientemente.
2. Se ha cometido en defensa propia.

La primera de ellas, implica haber cometido un delito incuestionablemente. La segunda de ellas, si bien se le ha arrebatado la vida al atacante, no supone un delito de asesinato como tal. Esta segunda situación implica que el principio moral es relativo a la situación en la que se produzca la acción. Si la moral, aun siendo objetiva, fuese absoluta, el hecho de que una persona se defiende de su agresor, llegando a matarlo, sería igualmente visto como un asesinato a sangre fría.

No obstante, tan sólo, los principios morales se pueden adaptar a la situación de este modo cuando sean objetivos, porque de lo contrario el cambio sería constante y nos encontraríamos ante nuevos códigos lógicos y de comportamiento social, donde todo valdría y nada serviría.

1.2. ¿Existe una moral innata?

Resumiendo estos dos últimos apartados, no es correcto y supone un error lógico, designar objetos basados en los sentidos para calificar algo como objetivo ya que la emisión de opiniones personales basadas en juicios de valor suponen argumentaciones arbitrarias y sujetas a la experiencia particular.

Con esto obtenemos una justificación sólida de la objetividad de la moral, todo ello, con el fin de responder a la pregunta planteada por Punset en su programa televisivo Redes acerca de la existencia de una moral innata y su relación con la educación. Respondiendo a su pregunta, sí existe una moral innata entendida como una moral objetiva. Sólo así podremos defender la normalización del concepto educación.

¿Qué supone esto para el ámbito educativo?

La transmisión explícita y directa de valores éticos innegables e indudables por parte del docente al estudiante, siempre prestando especial atención al uso que se hace de la potestad: El profesor no debe adoctrinar a los alumnos en el modo de vida que él convenga adecuado, ya que su opinión sobre lo que es correcto o incorrecto, sobre lo que está bien o está mal, puede verse sesgado por la experiencia personal. Debe siempre procurar enunciar la información (tanto ética como académica) del modo más neutral posible con el fin de que los discentes sean capaces de llevar a cabo el razonamiento crítico-reflexivo necesario para poder elaborar su escala de valores. Explica Aronson (1975) que la creencia es la interiorización de un valor que lleva implícito el deseo de estar en lo cierto. “Si la persona que proporciona la influencia parece fidedigna y de buen juicio, aceptamos la creencia por la cual aboga y la integramos en nuestro propio

sistema de valores (pp. 50-51). Bien conocido es el caso del adoctrinamiento persuasivo que dio lugar a la Alemania nazi.

Para evitar esto e incluir el código deontológico actual que dictamina el término educación, es imprescindible que el niño, adolescente o joven sepa pensar por sí mismo y disponga una de una capacidad crítica tal que le ayude a ser libre y a mantenerse lejos de cualquier peligro ideológico que no admita reflexión. El tema del despertar la capacidad crítica en los alumnos lo veremos seguidamente.

2. ¿Cómo conseguir pues un pensamiento razonado en las personas que le permita dirigirse hacia la completa libertad de actuación reflexiva y su consecuente responsabilidad ciudadana?

Mediante la educación. Utilizando técnicas fundamentadas en el aprendizaje significativo y en la Teoría Constructivista se logra que el alumno forme parte activa y autónoma de su aprendizaje, desarrollando las facultades de sopesar y emitir un juicio crítico sobre el tema tratado. Esto se conoce como capacidad creativa.

Actualmente, se considera que es de suma importancia fomentar la capacidad creativa de los discentes, entiendo por capacidad creativa, no sólo las habilidades que le facilitan al estudiante un dominio más fluido de las artes y la música, sino el fomento de cualquier habilidad que la persona tenga con respecto a toda materia: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Filosofía, Idiomas, etc. Únicamente, una persona podrá ser creativa si ha comprendido e interiorizado la información que ha ido recopilando, es decir, si se ha producido un proceso de aprendizaje significativo. Ya Dearden, Hirst y Peters (1982) expusieron lo siguiente: "Todos los niños nacen con poderes creativos, quizá de diversos grados [...] La mayor parte del desarrollo creativo de los niños es controlada por la severa insistencia de los padres y profesores en seguir reglas según las cuales los niños son explícitamente instruidos" (p. 133). Lo que se defendía hace casi cuatro decenios atrás es que se diese oportunidad a la espontaneidad a la hora de hablar y a la hora de profundizar más en el tema por parte de los alumnos, defendiendo la existencia de cualidades innatas ligadas a una, varias o todas nuestras habilidades. Eliminando las rigideces creadas por las reglas de instrucción, se permite que las nuevas ideas fluyan.

¿Cómo se sabe si la capacidad creativa de los alumnos se está despertando? El adjetivo creativo, dicen Dearden, Hirst y Peters (1982), no es un término que pueda ser aplicado por sí mismo, hay que ponerlo en referencia a algo. "El afirmar que una persona es altamente creativa no resulta muy elocuente a no ser que esté clara el área de actividad en la que es creativa" (p. 135). Esto tiene dos implicaciones:

- El trabajo por el que se le ha evaluado la creatividad debe poseer un valor estético y/o intelectual elevado.

- Es condición *sine qua non* que la persona haya desarrollado su capacidad crítica y racional.

Delors (1994) habla sobre los cuatro pilares de la educación, dentro de los cuales destaca el cuarto pilar, Aprender a ser. Para que una persona pueda llegar a ser autónoma y tomar decisiones razonadas, se hace imprescindible que sea capaz de pensar por sí misma, siendo el único modo por el que puede lograrlo, el desarrollo de la capacidad crítica. Por capacidad crítica nos referimos, en palabras de Dearden, Hirst y Peters (1982), a adquirir una destreza, nunca un hábito, puesto que el hábito implica mecanización de la acción. Así, si queremos que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico deberemos entrenarlos para ello. Deberemos evitar la simple memorización vacía de conceptos, haciendo atractiva la materia para producir una motivación intelectual en los mismos. Consiste en conseguir que los estudiantes sean capaces de cuestionarse de un modo razonado todo, o casi todo lo que se les enseña (a poder ser de la manera más autónoma posible). En palabras de Moreno (1987), "no se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención" (p. 43).

Para que los alumnos no dispongan de escaso margen de actuación por las imposiciones de los adultos, es preciso, como decía Piaget, que sea el niño quien elija su tema de trabajo, convirtiéndose, de este modo, los contenidos en un medio para lograr los objetivos (Moreno, 1987, p. 45). Se deben abandonar las rigideces del estrecho sistema de obediencia social-intelectual, dando la oportunidad al estudiante, no de obedecer por la fuerza o por el miedo al profesor, sino debido a que ha razonado y entendido que la acción de respetar es fundamental. De igual modo sucede a nivel intelectual, los contenidos curriculares prefijados no deben ser impuestos encorsetando y limitando la curiosidad intelectual del alumno, hay que dejar que el mismo elija profundizar o no en los mismos, que organicen, los propios implicados en el aprendizaje, la elección de dichos contenidos. Además, si la clase es impartida de esta manera, se puede exigir el cumplimiento de la responsabilidad surgida ante el estudio del tema, siempre desde la perspectiva del profesor regulador, no corrector (Moreno, 1987, pp. 267-269).

Esto no sólo es aplicable a los conocimientos vistos durante las clases, sino que se debe convertir en un modo de vida, teniendo en el punto de mira que las personas gocen de la plena libertad de expresión y de decisión⁷, evitando la incursión en el adoctrinamiento, en la imposición irreflexiva de la manera de pensar por un tercero. Los alumnos deben conocer para poder emitir un juicio fundado en un conocimiento meditado, recapacitado y asentado.

⁷La elección supone alternativas reales y estar en posesión de una serie de criterios razonados para juzgarlas.

Moreno (1987) trata también el tema de la creatividad, destacándolo como factor indispensable que se debe dar en las aulas. Explica lo siguiente:

La presión social, a través de diversas instituciones, ejerce sobre el niño una influencia que le lleva a interpretar los hechos sociales de forma predeterminada y desde un sólo ángulo, negándole toda posibilidad de modificar y por tanto de experimentar en sus propias relaciones con el adulto: sin embargo, le queda un margen de actuación espontánea en las relaciones con los otros niños. (p. 56)

Esto supone, como defendía Vygotsky (Moreno, 1987, p. 256), que el estudiante, ya sea niño o joven, debe relacionarse en un contexto lúdico con los de su edad, mediante el juego en los recreos o a través de la realización de actividades extraescolares lúdicas o que no supongan el desarrollo de la perspectiva competitiva en las personas.

Por último, añadir que el pensamiento crítico-creativo está ligado a la inteligencia de un modo proporcional. Según la Teoría de las inteligencias múltiples, de Howard Gardner, no todas las personas disponen de las mismas habilidades en todos los campos teóricos. Por esto, y apoyando la afirmación de Dearden, Hirst y Peters (1982) "el afirmar que una persona es altamente creativa no resulta muy elocuente a no ser que esté clara el área de actividad en la que es creativa" (p. 135), no todos los individuos resultan igual de creativos en lo mismo.

Todo esto, sumado a las aportaciones de los precursores del Constructivismo educativo da como resultado un conjunto de metodologías perfectamente aplicables en las aulas para que se produzca este desarrollo lógico-racional en los alumnos, que conlleve el actuar siempre discutiendo.

2.1. La sumisión intelectual: Explicación detallada y consecuencias.

Aronson (1975) define el concepto sumisión como toda "aquella conducta de una persona movida por el deseo de obtener una recompensa o evitar un castigo" (p. 49). Se caracteriza por la completa falta de libertad de actuación del sujeto sumiso. Es el "amo" quien decide lo que puede hacer el otro (hasta pensar). Supone, por lo tanto, una situación de total dependencia unilateral, coadyuvando a la aparición de actitudes ansiosas y depresivas. No obstante, estas actitudes pueden o no producirse conscientemente en la persona, es decir, cuando el sujeto pasivo (sumiso) sabe que está siendo obligado a actuar así, la ansiedad y la depresión que le atacan son perfectamente sabidos como derivados de la situación de sumisión por el mismo; pero, cuando no se es consciente del hecho que se está produciendo, y aparecen estos síntomas, la situación puede tornarse más peligrosa. Veamos algunos ejemplos:

- Sumisión por castigo:

Juan, estudiante de segundo de ESO, se encuentra en los vestuarios del instituto después de practicar deporte en Educación Física cuando dos compañeros suyos le

empujan contra las duchas y le amenazan con pegarle (como muchos otros días), obligándole a que les haga los deberes de Lengua.

En este caso, la víctima, es sabedor de su situación. El *bully*, no es una persona afable ni amorosa que le invite a pensar que le va a proteger. Todo lo contrario. Su actitud es sumisa porque tiene miedo de ser castigado. Además, la ansiedad y depresión que esta persona pueda padecer, bien serían sabidas por ella si apareciesen.

- Sumisión por premio:

En este caso, el sumiso puede o no ser consciente de serlo.

- Es consciente de su situación:

En las aulas, se puede dar el caso del profesor autoritario. Como dice literalmente Aronson (1975) “el profesor tiene el poder de pegar estrellas doradas en nuestras frentes o expulsarnos del colegio” (p. 52). Esto puede convertirse en una situación delicada cuando el profesor suspende a sus alumnos por no coincidir con sus ideas políticas, por ejemplo. Se pueden dar situaciones, en la educación pública, en las que la persona que se encuentra delante de los alumnos sea un acérrimo de una ideología concreta y quiera transmitirla impositivamente, haciendo uso indebido de su posición como educador.

- No hay una toma de consciencia sobre la situación: Premio-castigo.

Aronson (1975) explica que los padres tienen la potestad de alabar, de dar amor, de regañar o de pegar palizas (p. 52). Siguiendo las pautas de crianza del modelo autoritario que explican Torío, Peña e Inda (2008, p. 64) los niños educados así en numerosas ocasiones no son conscientes de ser sumisos. Esta manera de educar consiste en castigar constantemente a los hijos para evitar, según la manera de pensar de los padres, problemas futuros de inmadurez. Los niños, aprecian la falta de castigo como un premio y por lo tanto tienden a portarse como los padres los exigen. La dualidad premio-castigo es inseparable: cuando el niño o la niña o adolescente cede a las exigencias de los padres, siente que lo está haciendo bien, aun sin ser lo mejor para él o ella lo que lo impuesto. Cuando el niño o adolescente decide otra cosa, que es lo que él desea ciertamente, se produce un sentimiento de culpabilidad que se ve reforzado por el castigo que se le impone.

La principal inquietud y peligrosidad de la sumisión, tanto física como intelectual, es la parcial o completa anulación de la libertad de decisión, precedida del encadenamiento de los deseos, gustos y apetencias del afectado.

Se hace imprescindible entonces, y bajo nuestro punto de vista, dotar a las personas del instrumento primordial que les enseñe a conseguir un pensamiento independiente y razonado (que además da seguridad en uno mismo). Ese instrumento es la educación. Ayudando e invitando a los alumnos (e hijos) desde su más tierna edad a razonar todo lo que les rodea (dejando que se produzca el error con el fin de que puedan experimentar la

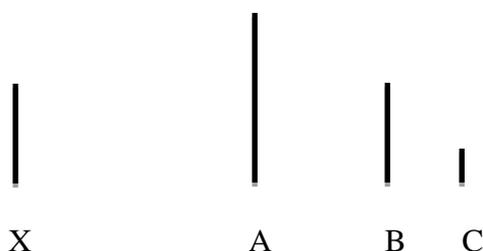
satisfacción de enmendarlo con las pautas que se les da) se obtiene como resultado la adquisición del proceso mental que derivará en un correcto uso de su capacidad cognitiva. Además, evitando siempre la memorización vacía de conceptos se potencia el desarrollo del pensamiento lógico y de la relación crítica-reflexión, aplicada tanto al ámbito académico como al campo de la Ética.

La autonomía y el seguir las propias convicciones facilita el no acatar órdenes de ninguna autoridad, que bien es conocido que traen consigo consecuencias nefastas independientemente de si la acción es mala en sí misma o no.

Pasemos a ver dos ejemplos ilustrativos sobre cómo la falta de confianza en los razonamientos de uno mismo traen consecuencias desastrosas para el resto cuando se encuentra la figura autoritaria de por medio.

- Experimento realizado por Solomon Asch donde analizaba la presión de grupo sobre el individuo.

El experimento consistió en ver cómo aquellas personas que no formaban parte de la trama, reaccionaban cuando los implicados les movían a actuar como el grupo. Para ello se hizo de una selección al azar una serie de voluntarios, los cuales fueron introducidos en la misma sala que los cuatro cómplices. El experimento consistía en lo siguiente: decir qué línea de las tres que se les facilitaban (A, B o C) se parecía más a la longitud de la línea X:



Fuente: Aronson (1975: p. 37)

Claramente la línea que más se asemeja a la longitud de la recta X es la B. Los voluntarios que conocían el experimento estaban ya en la sala, sentados en las cuatro primeras sillas de la misma. El resto se fue sentando en filas contiguas a ellos. Estos cuatro voluntarios fueron los primeros en dar su opinión, y los cuatro afirmaron que era la línea A. El resultado fue que bajo la presión de grupo generada por los cómplices el 35 % de los participantes contestó erróneamente. Cuando el experimento se repitió sin presión de grupo, el porcentaje de respuestas correctas subió hasta el 100 % (Aronson, 1975, pp. 37-39).

- Experimento de Milgram y grado de obediencia a la autoridad.

El experimento consistió en la selección de 40 sujetos elegidos al azar después de haber colocado varios carteles en paradas de autobús y en periódicos. Por pares aleatorios, uno debía ser el profesor y otro el alumno. Ninguno de los dos sabía qué

papel le había tocado hasta que no se realizó el sorteo. Por supuesto, los cómplices en el experimento siempre resultaban ser alumnos, mientras que los “conejiillos de indias” encarnaban el papel de profesor. A éstos últimos se los llevaban a otra sala. El alumno quedaba solo en una estancia conectado a una máquina de electrodos y disponiendo de unas tarjetas en las que se establecía un patrón determinado. Cada vez que fallase al memorizar alguno de los elementos de la tarjeta, se le administraba una descarga eléctrica de 15 voltios superior a la anterior. A los participantes se les dijo que el experimento estaba diseñado para comprobar la factibilidad del aprendizaje memorístico cuando había un agente externo que administraba presión en forma de castigo.

En un 65 % de los casos los sujetos continuaron suministrando descargas hasta el final (hasta los 450 voltios). Algunos de ellos, se negaban en rotundo a seguir al escuchar los gritos de la persona que estaba en la otra sala recibiendo “el castigo”, pero cuando el científico (de Yale) le pedía que continuase, las personas que enrolaban al profesor continuaban. A todos les preocupaba que las descargas dañasen al alumno, pero seguían obedeciendo las peticiones del profesional. Mencionar cabe que los alaridos de dolor correspondían con una grabación o con la escenificación del alumno.

Donde quiera que se haya realizado el experimento (España, Jordania, Alemania y Países Bajos) los resultados han sido similares. Lo que les obligaba o invitaba a seguir era la figura de la autoridad, en particular, lo que representa. En este caso, la figura del científico de Yale representa saber, prestigio e integridad de espíritu. El experimento se repitió siendo la autoridad de una Universidad de poco prestigio, se obtuvo un porcentaje de obediencia total del 48 % (Aronson, 1975, pp. 54-59).

Este caso nos muestra la peligrosidad que tiene el aprovecharse de lo que representa la figura del docente en el aula: es totalmente reprochable moralmente que se haga uso malicioso de la autoridad como profesor para adoctrinar a los alumnos. Y lo que es más, debería resultar algo inadmisibile.

Después de haber visto estos dos casos, en el siguiente epígrafe analizaremos las teorías de tres estudiosos de la Teoría Constructivista en la Educación. En el anexo 1 del trabajo, el lector podrá encontrar las pertinentes explicaciones sobre la Teoría Constructivista a nivel filosófico, que es la que da lugar al Constructivismo educativo.

3. El Constructivismo en la Educación. Exégesis de las obras de David P. Ausubel, Jean S. Piaget y Lev S. Vygotsky.

Comenzaremos por Piaget, ya que elabora una interesante reflexión acerca de la necesidad del error para que se produzca una comprensión de los conceptos que no suponga la memorización vacía de la información. El error coadyuva indudablemente a conseguir un aprendizaje significativo y autónomo.

3.1. Jean S. Piaget.

Jean S. Piaget es el precursor, junto a Vygotsky del Constructivismo en Educación. Su obra, referida a este aspecto, es conocida con el nombre de la Psicología Genética de Piaget, la cual da lugar a la Psicología Operatoria (Moreno, 1987, p. 33).

Siguiendo a Moreno (1987), la propuesta de Piaget es la que sigue: las personas tienen la característica de ser inteligentes, lo cual nace como interacción de la persona con el entorno. Gracias a la inteligencia es posible asimilar la realidad exterior que nos rodea. Esta comprensión de la realidad en la que se inserta el individuo, tiene lugar desde edades muy tempranas. Explica Moreno (1987) que "el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejo, convirtiendo el universo en operable, es decir, susceptible de ser racionalizado" (p. 35). Ser racionalizado quiere decir, ser explicado de un modo meditado y sopesado. Piaget fue capaz de explicar que en el inicio del conocimiento, la acción de los niños es anterior a la concienciación del propio inicio, y las explicaciones que le son dadas por los profesores y padres se deforman por los sistemas de comprensión internos. De modo que, la noción que un niño tiene de la lección que se le ha explicado dista, en cierta medida, de la noción que posee el adulto. Por lo tanto, la memorización de la explicación que el adulto ha facilitado al niño no es válida. Tan sólo se puede permitir una comprensión profunda de la misma a través de un proceso de razonamiento (Moreno, 1987, pp. 33-35).

La mejor manera de hacer que el niño comprenda la realidad es ayudarlo a construir sus propios "sistemas de pensamiento". Esto sólo es posible considerando los errores que comete como algo necesario en el proceso de aprendizaje: "Los errores que el niño comete en su apreciación de la realidad y que se manifiestan en sus trabajos escolares, no son considerados como faltas, sino como pasos necesarios en su proceso constructivo" (Moreno, 1987, pp. 36). Por esto es importante destacar, que no sólo el resultado es importante, sino también el proceso para llegar a él.

Piaget, hace referencia al término comprender explicando que no se trata de un acto súbito, sino que resulta un proceso que se alarga en el tiempo, dando lugar a la apreciación y abandono de diferentes cuestiones de la realidad en la que vive mediante un proceso de meditación acerca de lo que va aprendiendo y la información nueva (viendo si encajan ambas informaciones o no, elaborando hipótesis acerca de las preguntas que le suscitan las nuevas incorporaciones cognoscitivas) apareciendo contradicciones entre una y otra que finalizaran en un acto de reflexión para dar coherencia a la situación. Resulta de gran importancia, debido a esto, que no exista una imposición de los conocimientos, por parte de un tercero, sin permitir el razonamiento (Moreno, 1987, p. 41-43).

De aquí no se deduce que Piaget dijese que el conocimiento humano es un acto totalmente individual, como sostienen algunos autores. Veamos la siguiente cita de Piaget (1995: 30) citado por Daniels (2003): "El conocimiento humano en esencia es colectivo y la vida social constituye un factor esencial en la creación y el crecimiento

del conocimiento, tanto precientífico como científico" (p. 63) y los factores individuales que intervienen en la adquisición de conocimiento (ser capaz de...) y las colectivas (reciprocidad en una conversación) son inseparables (p. 63). La diferencia existente con Vygotsky, es que la teoría piagetiana sostiene que el aprendizaje es proceso activo porque se construye desde el interior de uno mismo, siempre sin olvidar que la información recibida proviene de los adultos (los niños construirán lo que se les dé a conocer) (Schwebel y Raph, 1986, p. 248). Y también, al contrario que Vygotsky, Piaget afirmaba que la madurez biológica es necesaria para el aprendizaje (Blanck, 1993, p. 66)⁸.

Este autor habló acerca de la relación existente entre el lenguaje, el pensamiento y la comprensión del mundo. Siendo el lenguaje humano un instrumento para designar objetos y abstraer propiedades, "el niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura [...] porque toda toma de conciencia es una creación del pensamiento" (Moreno, 1987, pp. 151-155). Establece la diferencia primordial y aclaratoria entre el acto de repetir y el acto de pensar: mientras que la repetición de conceptos supone una memorización nada razonada de la información (sólo entra en juego el lenguaje), pensar supone un acto del pensamiento, de reflexión acerca de los contenidos escolares observados. Por esto, aunque Piaget afirmó que el lenguaje permite tomar conciencia de lo que se expresa, no se puede tomar conciencia de lo expresado hasta que no es reflexionado (Moreno, 1987, p. 155).

3.2. David P. Ausubel.

Comenzaremos con la aportación de Ausubel (2009) y su Teoría del aprendizaje significativo.

"El aprendizaje significativo supone la adquisición de nuevos significados [...] y la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo" (p. 122).

El proceso por el cual se produce el aprendizaje significativo supone que la nueva información que le llega a la persona se relaciona con el bagaje de conocimientos que ya estaban incluidos en el conjunto global del saber de la misma, a través y gracias a su estructura cognitiva. Las condiciones para que se dé este tipo de aprendizaje, dice el autor, son dos:

- La predisposición del alumno a relacionar ambas informaciones.

⁸Cuando se hace referencia a Blanck, la bibliografía consultada ha sido: Moll, L. C. (1993). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

- El contenido nuevo debe ser correcta y claramente explicado al estudiante para que pueda interiorizarlo de un modo objetivo y no memorístico, enlazándolo con lo que ya sabe.

Encontramos aquí el calificativo objetivo. Con anterioridad se mencionó que la persona construye de un modo subjetivo su conocimiento del mundo. Alguien podría pensar que si el aprendizaje significativo se debe producir de un modo objetivo nos encontraríamos con una contradicción. Pero no resulta así. Los constructivistas se refieren a esto con el nombre de *intersubjetividad*. La intersubjetividad viene a decir que ante un hecho o un dato objetivo se emite una respuesta propia de la persona⁹. Pongamos un ejemplo:

Van paseando un padre y su hijo de tres años por la calle. El niño observa que en el escaparate de una carnicería cercana a ellos están expuestos unos jamones. Le pregunta a su padre acerca de lo que son, porque lo desconoce. El padre le explica que es un alimento y le dice que se llama jamón. La información nueva de la que dispone el niño es objetiva porque el jamón se encuentra colgado delante de él, lo está viendo y lo dicho por el padre es un dato verídico. El niño ahora ya dispone de esta nueva información objetiva, incorporándola a sus conocimientos mediante su capacidad cognitiva, que es el factor subjetivo.

Ausubel (2009) también hace mención a la importancia del lenguaje a la hora de que se produzca el aprendizaje. Si no somos capaces de entender el lenguaje, no podremos crear ideas:

Antes de que los niños formen conceptos, aprenden que ciertos objetos y eventos particulares que son perceptivamente similares reciben el mismo nombre y que otros objetos y eventos perceptivamente distintos tienen nombres diferentes. A partir de estas dos generalizaciones complementarias, hacia el final del primer año de vida la mayoría de los niños desarrolla la noción de que todo tiene un nombre y de que el nombre significa psicológicamente¹⁰ aquello que signifique su referente. Por lo tanto, incluso antes de que adquieran conceptos genéricos genuinos, los niños aprenden que el lenguaje tiene propiedades representacionales y, estableciendo relaciones concretas objeto-nombre como ejemplos de esta noción general, empiezan a dedicarse al aprendizaje representacional.(p. 129)

Seguidamente, el niño puede comenzar a combinar palabras para formar frases que supongan la generación de una idea simple. A medida que su capacidad cognitiva se va desarrollando podrán ir incorporando conceptos más difíciles de comprender.

Este autor habla también sobre si la motivación a la hora de estudiar es un factor indispensable para que se produzca un aprendizaje significativo, llegando a la

⁹Para mayor información consultar: Carracedo, J. R. (1985). Constructivismo y objetividad moral. La ética se construye, no se descubre. pp. 113-127.

¹⁰Significado real, no significado lógico.

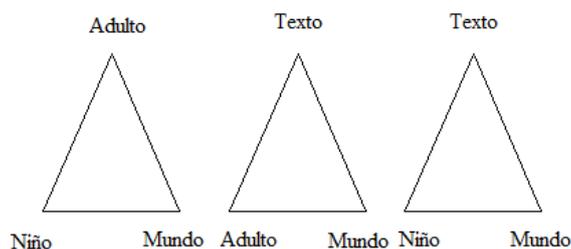
conclusión de que no lo es, siempre y cuando, el aprendizaje sea limitado y a corto plazo. En el caso de que el estudiante tenga el propósito de ser un gran profesional en el campo de estudio elegido, sí lo es. Para que se produzca una motivación, una ilusión en el alumno por entender e interiorizar el objeto de estudio, es importante que puedan observar, en la medida de lo posible, la relación directa entre la materia y la realidad, como se dijo *supra* (Ausubel, 2009, pp. 122-131).

3.3. Lev S. Vygotsky.

Lev S. Vygotsky fue un gran estudioso acerca de cómo aprende el ser humano y se le considera el padre del Constructivismo Social. Elabora su teoría en base a la historia y el contexto social en el que se inserta el hombre. Es una teoría sociohistórica: "Los procesos históricos son resultado de prácticas sociales" (Rosa y Montero, 1993, p. 78)¹¹. Fundamenta sus aportaciones en la existencia de las culturas en el mundo, las cuales tienen un origen histórico y un contenido social. Destaca, también, la importancia de lo social en las cosas, además de en las personas.

Su proceso de creación puede separarse en tres fases, sobresaliendo la última, en la que escribe acerca de la conducta humana y de la conciencia, de manera que se pueda explicar la base de lo social, de lo cultural y de lo histórico en el desarrollo de la persona (Daniels, 2003, pp. 53-55). Añade Blanck (1993) a este respecto, que la clave de la conducta humana se encuentra en la mediatización por herramientas y signos (culturales). "Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta" (p. 60).

La siguiente imagen, elaborada por Cole (1996) quien es citado en Daniels (2003), muestra la relación del ser humano con el mundo:

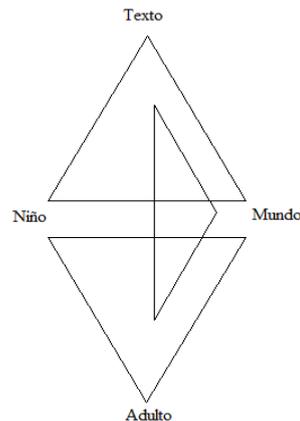


Fuente: Daniels (2003). "Los sistemas de mediación existentes que hay que coordinar cuando un principiante empieza a aprender a leer de un experto" (p. 57).

¹¹Cuando se hace referencia a Rosa y Montero, la bibliografía consultada ha sido: Moll, L. C. (1993). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

El adulto le explica al niño nociones sobre el mundo, las cuales las ha aprendido de los textos y de otros adultos. Una vez el niño sabe leer, puede conocer aspectos del mundo gracias al texto que han elaborado los adultos.

El siguiente esquema muestra cuál es la coordinación óptima por la que deben optar los agentes:



Fuente: Daniels (2003). "Sistemas de mediación existentes y aún no formados que se deben coordinar" (p. 58).

El adulto, aunque el niño no sepa leer, crea "una actividad social de colaboración" con el niño.

Como resume Blanck (1993), la teoría de Vygotsky comienza por afirmar que la actividad mental es exclusivamente humana: "Es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales" (p. 59). Y continua diciendo que "la actividad nerviosa superior" es la que nos ayuda a internalizar significados sociales. "Este proceso se realiza en el transcurso ontogenético en sociedad, a partir de la actividad social del niño con los adultos, transmisores de la experiencia social" (p. 59). Lo que Vygotsky denomina funciones mentales superiores (pensamiento, memoria, atención voluntaria, afectos superiores, lenguaje, etc.) dan lugar a culturas y a relaciones sociales históricamente distintas. Y son los elementos culturales, facilitados por los adultos, los que ayudan al niño a organizar los procesos del pensamiento. Esta relación interpersonal da lugar a una relación intrapersonal cuando el niño ya puede obtener información solo del mundo. A este proceso se le denomina internalización. Explica el estudioso que somos homínidos por naturaleza, pero nos humanizamos por la internalización de la cultura (pp. 59-65).

Aun así, resulta que muchas personas desconocen el porqué de sus acciones, y cuestiona Daniels (2003), en palabras de Cole (1996), el cuándo algo social se torna individual, es decir, "el mecanismo por el cual lo que antes era social se convierte en individual y la medida en que la comprensión individual se puede transferir de un

contexto social a otro" (p. 59). No obstante, Vygotsky ya había dado solución a esta problemática explicando que para comprender nuevas situaciones y circunstancias hay que experimentarlas: "A adquirir conocimiento" sólo se aprende, "adquiriendo conocimiento" (Vygotsky, 1997, p. 324, citado por Daniels, 2003, p. 59). Según Vygotsky, el pensamiento individual o el desarrollo individual, está irremediabilmente unido al contexto o entorno, por lo que, el proceso cognitivo del individuo queda inscrito en una circunstancia social, cultural e histórica específica (Daniels, 2003, p. 65).

Como docente, Vygotsky pudo observar que los niños son agentes activos en la actividad pedagógica y objetos receptores de la instrucción. Mientras que Piaget afirmaba que la madurez biológica es imprescindible para el aprendizaje, Vygotsky creía que "el proceso evolutivo era guiado por el proceso de aprendizaje, y que cualquier pedagogía que no respetara este hecho era estéril". Porque "la pedagogía crea procesos de aprendizaje que guían el desarrollo y esta secuencia da como resultado zonas de desarrollo próximo" (Daniels, 2003, p. 66). Siguiendo este razonamiento, citan Rosa y Montero (1993) a Vygotsky: "El proceso evolutivo no coincide con el aprendizaje; antes bien, sigue al aprendizaje" (p. 97).

Vygotsky habla también de la motivación de los niños por el estudio y el aprendizaje: "Si desconocemos las necesidades del niño, los incentivos que lo llevan a actuar, jamás podremos comprender su paso de un estadio evolutivo al siguiente, puesto que todo avance se relaciona con un cambio pronunciado en los motivos, las inclinaciones y los incentivos" (Vygotsky, 1978, p. 92, citado por Rosa y Montero, 1993, p. 99).

De este modo, podemos concluir que la Teoría Constructivista Pedagógica bebe directamente de las aportaciones realizadas por estos tres autores. La idea clave con la que se puede resumir este punto es que al hablar de aprendizaje constructivo estamos refiriéndonos necesariamente a los procesos cognitivos y psicológicos a nivel individual que se producen a la hora de comprender la información recibida, la cual proviene de diversas fuentes de carácter social (profesores, padres y compañeros). Esto supone concebir el aprendizaje desde una doble vertiente: el esfuerzo individual enmarcado en el ambiente social. Gracias a esto, quedan justificadas desde las dinámicas de grupo hasta las conferencias de terceros que se puedan impartir en el centro o en el propio aula, así como, las invitaciones que se hagan a los alumnos con motivo de una exposición oral sobre los contenidos que ellos mismos han tenido que buscar a través de las fuentes de información disponibles.

La principal implicación de esto es la necesidad imperiosa de que el alumno conozca su cultura, entendiendo por cultura la realidad en la que vive. Secundariamente, implica que la enseñanza no sólo se produce en las escuelas, al igual que la educación, pero sí es un lugar que forma un medio facilitador del conocimiento de la circunstancia real del alumno.

3.4. Metodologías constructivistas en el aula.

Atendiendo a las aportaciones realizadas por Díaz y Hernández (2002), se puede decir que la decisión de adoptar mecánicas constructivistas en el aula tiene su sustento en la concepción de la educación como instrumento facilitador del desarrollo completo del estudiante en el contexto cultural al que pertenece (p. 11).

Aprender un contenido supone la atribución de un significado a la palabra o al conjunto informativo, lo cual se consigue mediante la representación mental de imágenes o de teorías explicativas en base a los conocimientos previos sobre el tema. Como destacan Díaz y Hernández (2002), Ausubel afirmó que para que se produzca el aprendizaje significativo las condiciones que deben darse son dos: no arbitrariedad en la información y la relacionabilidad sustancial, a saber, no explicar la lección al pie de la letra (p. 16).

Teniendo esto en cuenta y recordando la consideración que hacemos sobre la educación, la finalidad de la metodología constructivista aplicada en este trabajo debe contribuir a la manifestación de actitudes¹² cuya génesis es la reflexión sobre los valores morales que se han impartido en la clase, puesto que la Ética es el colchón de la cultura.

Pasamos a ver ahora los modelos constructivistas pedagógicos en los que nos basaremos para construir la metodología docente en las clases.

Según Belloch (2013: p. 4) este tipo de metodología docente debe levantar sobre los demás ítems los siguientes:

- Dar importancia a los conocimientos previos.
- Atender la búsqueda de información y análisis de la misma por parte de los discentes.
- Utilizar métodos orientados al aprendizaje significativo.
- Potenciar el aprendizaje colaborativo con las TIC.

Los modelos en los que nos podemos inspirar para diseñar el trabajo en el aula y la mecánica de desarrollo de la misma son los siguientes (pp. 5-10).

- Modelo de Gagne y Briggs.

Ya Gagne, por separado, recalcó la necesidad de que en el aula se cumplieran las cuatro consideraciones siguientes si se apostaba por esta metodología. No obstante, este modelo fue elaborado en compañía de Briggs.

- Nivel del sistema: distinción de las necesidades, de los recursos y del currículo.
- Nivel del curso: diseño de objetivos y secuenciación del curso.

¹²Experiencias subjetivas en base a la cognición y afecto.

- Nivel de la lección: planificación de las clases en base a los recursos a utilizar y diseño de la evaluación.
 - Nivel de sistema final: preparación del profesor e implementación práctica de la evaluación, tanto a nivel formativo como sumativo.
- Modelo ASSURE de Heinich y Col.

Consiste en prestar atención a las necesidades y ritmos de aprendizaje individualmente. Se establecen seis fases para ello en base a los principios de actividad, autonomía y construcción que dictados por el Constructivismo pedagógico:

1. Prestar atención a las características personales, a las académicas y a los estilos de aprendizaje (se les puede proponer que hagan el test pertinente para esto)
2. Establecimiento de los objetivos en base a la información anterior.
3. Establecimiento de las estrategias docentes, las tecnologías, los medios y los materiales para desarrollar las clases.
4. Fomentar la motivación gracias al análisis del grupo.
5. Fomentar la participación activa de los estudiantes.
6. Realizar la evaluación del proceso, tanto a los alumnos como a nivel de realización del trabajo como profesor.

- Modelo de Dick y Carey.

Establece la relación entre el estímulo (material didáctico atractivo, seleccionado según edad) y la respuesta que se produce en el alumno. De este modo, el profesor podrá comprobar cuáles son los materiales y actividades que motivan más a los alumnos a la hora de comprender los conceptos.

- Modelo de Jonassen.

Apuesta por la metodología del aprender haciendo, en la que se deben diseñar los Ambientes de Aprendizaje constructivistas de la siguiente manera:

1. Despertar el interés con preguntas, casos prácticos a resolver o ejemplos ilustrativos de la idea a transmitir.
2. Enseñarles casos relacionados de la vida real con el concepto.
3. Darles a conocer las fuentes de información que pueden utilizar y que son fiables y formales.
4. Invitarles a resolver problemas originales.
5. Herramientas de colaboración: establecer nexos entre estudiantes y profesores a través de TIC (blogs, redes sociales, foros...)
6. Crear ambiente de estudio.

3.4.1. El Constructivismo en la era de las TIC.

La sociedad actual queda insertada en el contexto de la tecnificación constante. Basta con echar la vista veinte años atrás para darnos cuenta del arraigo que las TIC tienen en nuestras vidas. Y si en lugar de retroceder únicamente dos decenios, retrocedemos hasta la década de los setenta o los ochenta, la diferencia con la sociedad actual, en este aspecto, es inmensa.

En mayor o menor medida, en la escuela ha sucedido lo mismo. Bien es cierto que la arquitectura de las aulas sigue viéndose como era hace medio siglo, pero en las escuelas actuales ya se cuenta con numerosas aplicaciones y soportes tecnológicos: ordenadores, pizarras electrónicas, red wifi, la posibilidad de usar el teléfono móvil y las tabletas en las aulas... La escuela actual no es la misma que la de hace cincuenta años, y cada vez está más alejada de parecerse en algún aspecto a ella.

Como cualquier cambio, la introducción de elementos tecnológicos¹³ tiene una repercusión en la metodología de enseñanza. A este respecto, Requena (2008), explica que en la aplicación de una metodología constructivista (al basarse en la construcción de conocimiento, enmarcada la actividad en un contexto determinado), cuando en las aulas vaya a aplicarse esta forma de hacer escuela, habrá que atender al contexto tecnológico en el que nos encontramos. Debido a esta circunstancia, a los alumnos se les ha brindado la oportunidad de "ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas" de construcción (p. 27).

Las TIC tienen una serie de ventajas totalmente aprovechables por los estudiantes en este sentido (Requena, 2008, p. 29):

- Inmaterialidad: La adquisición de conocimientos sin el uso de soporte físico, como sucede con el libro de texto, se ve favorecida ya que no existe un límite a la información que se puede obtener.
- Interactividad: Favorece, con la creación de plataformas virtuales, relaciones más fluidas entre alumnos y profesores.
- Elevados parámetros de calidad y sonido: Suponen el fomento de la creatividad mediante la estimulación directa de los sentidos dando pie a la imaginación.
- Instantaneidad: La información requerida es facilitada en unos pocos segundos.
- Digitalización: Supone la disponibilidad de transformar el libro físico a formato digital, con lo que, tanto alumnos como profesores, se ahorran los costes de transporte de los mismos.
- Interconexión: Comunicación en tiempo real de un modo rápido entre profesores y alumnos.

¹³ Aunque las escuelas de la actualidad hayan incorporado elementos informáticos y recursos tecnológicos en los centros y las aulas, existe un desfase muy pronunciado entre la velocidad en los cambios que se experimentan en la sociedad, con motivo de este tema, y la disponibilidad de las innovaciones en las aulas.

- Diversidad: Facilitan un sin fin de elecciones en soportes informáticos. Se puede trabajar desde un ordenador, como desde una tableta, como haciendo uso de una pizarra digital.

Cuando con anterioridad se explicaba que los contenidos curriculares son la base para el conocimiento de la cultura y el desarrollo personal, no se hizo mención a la limitación en tiempo y espacio que presentan. El tiempo supone la disponibilidad finita de unas horas fijadas de clase, y el espacio se encuentra encajonado entre las paredes de los libros de texto en soporte físico. Al disponerse de nuevas tecnologías, permitiéndose el acceso instantáneo y directo a la información contenida en el currículum, a los alumnos se les abre un mundo de posibilidades casi infinito: pueden profundizar en dichos contenidos de un modo autónomo y rápido, pueden buscar la relación existente entre las diferentes materias cursadas, disponen de vídeos explicativos, de conferencias, de artículos académicos, de libros en línea, etc. Todo esto les mueve y les incita a desarrollar una actitud activa frente a su aprendizaje. Además, tienen la opción de poder contactar directamente con profesionales en el tema de estudio tratado a través del correo electrónico. De igual modo sucede a nivel de aula, se pueden crear redes sociales, plataformas electrónicas (*moodle*) o blogs para un contacto más fluido y rápido entre los alumnos y el profesor (Requena, 2008, pp. 30-31).

La teoría siempre defiende o critica aquello que conviene, pero en numerosas ocasiones no todo lo que se encuentra sobre el papel se produce idénticamente en la práctica. Así, habiendo visto que la tecnologías pueden resultar completamente beneficiosas a la hora de conseguir que se aprenda más rápido y de una manera más dinámica, incluso algo lúdica, se destacan los siguientes inconvenientes:

De una parte, la “afección” que sufren los profesores: Mientras que con un sistema de metodología tradicional, la figura del profesor obtiene una mayor importancia por parte del conjunto de la clase, cuando se trata de buscar información apoyándonos en soportes informáticos, el docente pasa a desempeñar el papel de orientador académico. No es que se vaya a prescindir de él como tal, pero su principal función es procurar que los alumnos investiguen y descubran por sí mismos navegando entre documentos en soporte informático (Domingo y Fuentes, 2010, p. 178).

Desde el punto de vista de los alumnos, las barreras a destacar son varias. En primer lugar, el acostumbrarse en exceso a la lectura de textos en formador digital convirtiendo en una tarea ardua y aburrida la consulta de libros físicos. Existen numerosos estudios que demuestran que la lectura que se hace en formato digital no es la misma que en formato físico en las nuevas generaciones. Los alumnos leen siguiendo un patrón discontinuo cuando se sitúan frente a la pantalla, lo cual implica dos cosas: que su configuración cerebral puede que no sea la misma que la de sus padres y que no realizan una lectura exhaustiva de los textos (sin afirmar que no lleguen a comprenderlos, que sí lo consiguen). A esto lo denomina Jacob Nielsen con el nombre de *eyetracking* (Martínez, 2008, pp. 106-109). En segundo lugar, la posible pérdida de tiempo que se pueda producir cuando los discentes navegan por la red encadenando páginas y artículos

sin control del tiempo. Hay que enseñarles que la web es un sitio muy amplio, que contiene información masiva, pero debemos usarlo con precaución de no perder demasiado tiempo enlazando unos temas con otros sin sentido. En tercer y último lugar, el divinizar las tecnologías como resolución a todos nuestros males, haciendo pensar a los alumnos que todo lo que conlleva aprender de un modo tradicional está anticuado, es ineficiente o es aburrido, lo que supone crear dependencia de las mismas a la hora de visualizar un concepto o trabajar con el mismo.

Pasaremos ahora al análisis de la puesta en práctica de los conceptos teóricos vistos durante las páginas anteriores durante un período de seis semanas en el Instituto Vaguada de la Palma en la asignatura de Economía para cuarto de la ESO.

4. Aplicación práctica de la teoría. Instituto Vaguada de la Palma de Salamanca.

En base a toda la teoría expuesta con anterioridad se procederá a la realización de un dossier donde conste la metodología y evaluación que se ha utilizado con los grupos de cuarto de la ESO, E42 y E43, del IES Vaguada de la Palma de Salamanca para la asignatura de Economía. Pero antes de comenzar veamos algunos datos sobre el propio centro.

Este instituto comenzó como centro docente con el curso académico 1986-87. Anteriormente, era un antiguo centro de Formación Profesional, al cual se le realizaron numerosas reformas para procurarse que la gran demanda escolar del momento se viera cubierta. Mientras que actualmente es uno de los centros mejor valorados de Salamanca por padres, alumnos y profesores, en aquella época el barrio en el que se encuentra ubicado era uno de los más conflictivos de la ciudad, por lo que existía cierto rechazo a la hora de mandar a los hijos a estudiar allí.

El centro cuenta con seiscientos alumnos entre los integrantes de ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Además, no sólo tiene disponible como centro para la enseñanza el propio edificio sino que la Fonda Veracruz es la escuela de hostelería perteneciente al mismo.

En la Vaguada de la Palma se pueden cursar cuatro tipos de Bachillerato, además de la variación en la modalidad de Ciencias que da lugar al BIE (Bachillerato de Investigación y Excelencia). Las cuatro modalidades son: Bachillerato de Ciencias, de Sociales, de Artes y Humanidades y Musical. En el BIE, los alumnos cursan las mismas asignaturas que el resto de compañeros del Bachillerato de Ciencias normal, pero además, se ven obligados a cursar en primer curso una asignatura más, referida a cómo hacer investigación. Durante este tiempo, los alumnos disfrutaban de visitas a los laboratorios de la Universidad, asisten a charlas introductorias sobre investigación y acuden a ver instalaciones industriales. En el segundo curso, deben elaborar un proyecto de investigación, el cual será propuesto por la Universidad. Tendrán un tutor de centro y otro de Universidad. Además, deberán realizar una memoria del proyecto y una presentación de 10 minutos de la idea desarrollada.

¿Qué tipo de alumnado es el que recoge el centro?

Los estudiantes que ingresan de primer año en el Instituto provienen principalmente de las Escuelas de Primaria Santa Catalina, Lazarillo y La Vega. El perfil socioeconómico del primero y del último se corresponde con personas con un poder adquisitivo medio-alto. El segundo de ellos, recoge a niños conflictivos. Los datos muestran que éstos, repiten en el primer o segundo curso de ESO.

Existe poca diversidad cultural y social, tan sólo el centro cuenta con dos alumnos de ESO con discapacidad psíquica, dos alumnos de etnia gitana y un marroquí. Existen problemas de convivencia, pero no son destacables en absoluto. En general, puede decirse que el centro se ve integrado por buenos alumnos, poco conflictivos y educados.

La norma imperante en el centro es el dar a conocer claramente las normas de organización, diseño, dirección y convivencia tanto a alumnos como profesores, promover la proximidad y cercanía con cada uno de los alumnos para darle el trato más individualizado posible, y trabajar la madurez y la responsabilidad tanto con los alumnos como con los padres (cuando se convocan las reuniones).

En base a esto, y a nuestras observaciones personales durante el período de seis semanas, se puede afirmar que el instituto es un centro impecable, donde se ofrecen numerosas oportunidades de enseñanza y educación a todos los integrantes de la comunidad educativa. La única crítica mencionable es que dispone de escasos recursos digitales en las aulas.

4.1. Justificación de la metodología desarrollada durante las sesiones.

Hemos ido viendo a lo largo del desarrollo teórico del trabajo dos ideas esenciales:

- Para educar es imprescindible dar a conocer todos los puntos de vista disponibles a los alumnos para que sean ellos quienes decidan, sopesándolos a nivel personal, y puedan disponer de libertad de pensamiento.
- El Constructivismo pedagógico es el tronco donde se apoya el diseño de las clases. Supone provocar la participación activa del alumno en el aula; mostrar, no sólo los contenidos del libro de texto, sino darles a conocer otras fuentes y recursos de información; enseñarles a pensar por sí mismos sobre la información que se les plantea; y animarles a presentar sus ideas con la clase.

No obstante, esta justificación no quedaría terminada de no añadirse lo referente al punto de vista sociológico y al económico.

Según Feroso, Coloma, Rodríguez y Samper (1990) los objetivos principales de la Educación contemplada desde la Sociología abarcan desde el básico proceso socializador; la propia enseñanza de lo que es la Educación y su fin, presentado a los alumnos clara y coherentemente; la inseparable relación entre la Educación y la preparación para el mundo laboral; el saber mantenerse neutral ideológicamente y no abusar del poder como docente (ya anticipó esto Weber en su obra *La ética protestante y*

el espíritu del Capitalismo en 1905) (pp. 20-21); y, por último, las relaciones que se dan entre los participantes en los centro educativos y sus diferentes resultados y evolución académica en base a su procedencia socioeconómica.

Analizando más detenidamente el punto sobre Economía y Educación, Quintás (1983) advierte, ya desde la época de los años 80, la importancia que tiene el acudir a la escuela, no sólo por la adquisición evidente de los conocimientos, sino la relevancia del aprendizaje de las maneras de comportamiento y aptitudes esperables en el mundo laboral, a saber, disciplina, esfuerzo, dedicación y saber estar.

Por esto, el acudir al aula no sólo significa comprender contenidos académicos, implica, por otra parte, ser educado en el conocer de la cultura en la que uno ha nacido y espera desarrollarse como persona.

A este último respecto, deberemos tener en cuenta todo lo que se dijo *supra* acerca de coadyuvar a la transmisión de los valores imperantes en la realidad en la que estamos inmersos. Como explican Feroso, Coloma, Rodríguez y Samper (1990) el proceso socializador consta de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria. No reciben este nombre por orden de importancia, sino por orden cronológico. La primera de ellas circunscribe la circunstancia de la persona recién nacida hasta los tres años al conocimiento inmediato, con ayuda de sus familiares más cercanos, de la cultura en la que ha nacido. La segunda, hace referencia a la ampliación de esos conocimientos básicos gracias a la asistencia a las escuelas, donde los niños interactúan con semejantes, con profesores y con otros padres (pp. 87-98). Nos damos cuenta entonces, que la asimilación de la cultura se produce desde que la persona disfruta de su más tierna edad, por lo que, ahí más que nunca, es de vital importancia que aquella información que se recibe, sea lo más objetiva posible. La educación que absorban en sus casas irá acorde con los principios morales de los padres, pero en los centros docentes, se debe evitar esto para procurar que la persona se forme integralmente y desde la perspectiva crítica.

4.2. Descripción de los grupos.

El grupo E43, el más numeroso, está formado por treinta personas, de las cuales diecisiete son mujeres y trece son hombres. Su edad varía entre los quince y los dieciséis años.

El conjunto se caracteriza por la tranquilidad y las ganas de aprender manifestadas en las constantes preguntas formuladas al profesor. No obstante, presentan comportamientos inquietos y divertidos propios de su edad. Más en concreto, a diez de los alumnos les cuesta más que al resto trabajar en silencio. Siete de ellos se sientan en la parte trasera de la clase, al final de la misma. Los otros tres no tienen un sitio predeterminado. Uno de ellos, es el más hablador, y en todas las sesiones se distrae con facilidad llamando la atención de las compañeras que le rodean. Busca la complicidad de los compañeros y compañeras que escuchan sus comentarios. Podría decirse que se acerca al perfil del mono, pero sus aportaciones son serias y están dirigidas a resolver

dudas cuando las realiza. Se caracteriza por buscar la risa de sus compañeros, pero tiene interés en aprender.

Veamos la distribución de la clase gráficamente:

H	H		M	H		M	M
M	M		M	M		M	M
H	H		H	M		M	M
M	H		M	M		M	H
M	H		M	H			
			M	M			

Fuente: Elaboración propia.

La M significa mujer y la H significa hombre. Las casillas sombreadas representan las mesas ocupadas por los alumnos. Como dijimos, se sientan en parejas. Las parejas no son estables, cambian por días, pero dentro de la clase existen grupos de confianza pero entre todos hay un ambiente amigable.

Aquellas que están sombreadas de azul, son las parejas, que aun cambiando entre ellos de sitio durante las sesiones, son los que más barullo forman durante las clases y los que más inquietos están.

A nivel general se puede decir que tanto las chicas como los chicos se encuentran muy bien integrados entre ellos y cuando el ambiente de trabajo se ve alterado suelen ser las chicas (de azul) las que colaboran a ello.

A pesar de esto, es un grupo trabajador y nada conflictivo. No se detectan roces serios entre los componentes ya que todos los miembros se relacionan sin problemas perceptibles.

El grupo E42 está formado por nueve alumnos de cuarto de la ESO, cuya edad varía, como el caso anterior, entre los quince y los dieciséis años. El conjunto está formado por tres chicas y seis chicos, hecho que explica que se produzcan alteraciones durante el desarrollo de la clase con la producción de risas y realización de bromas entre ellos. Se sientan en dos filas. En la primera, un alumno y una alumna. En la segunda, el resto.

Por el contrario, este grupo, aun siendo tan reducido, es bastante intranquilo y revolucionador de la paz y el silencio. No obstante, la situación que generan no es ni mucho menos preocupante debido a que este comportamiento cesa en cuanto se les llama la atención. Son también un grupo colaborador y con ganas de aprender. Suelen realizar menos preguntas que el primero, pero se interesan por los contenidos de la asignatura. En este grupo también destaca un alumno por su inquietud y su constante necesidad de llamar la atención. Presenta, así, el perfil dual de la rana y el mono. Por un

lado, está caracterizado por realizar unas intervenciones contantes, a veces serias, y en otras ocasiones poco formales e intrascendentes. Y por otro, busca la risa floja del resto del grupo.

4.3. Explicación de los contenidos, la metodología, las competencias y la evaluación que se planteó utilizar en las clases.

Las seis sesiones se van a desarrollar siguiendo una metodología constructivista, lo cual implica la consecución de un aprendizaje significativo y una participación activa del alumno en el proceso de logro del mismo. Para ello, las clases se han diseñado en base al principio Aprender haciendo y a la Competencia Clave Aprender a aprender.

Nos será gran utilidad la clase magistral llevada a la práctica en su forma activa, es decir, durante la explicación de los contenidos serán los alumnos quienes descubran y construyan los mismos, mediante la guía del profesor de todo el grupo hacia el objetivo deseado, a saber, la comprensión completa y reflexionada de lo trabajado.

Además, se considera de suma importancia el fomento de la capacidad crítico-reflexiva de los discentes, por lo que, las actividades que se realizarán en el aula y fuera de ella estarán encaminadas a conseguir esto.

Nos hemos basado en la teoría desarrollada por Belloch (2013) a la hora de diseñar la metodología constructivista que incluyen los modelos ASSURE, Modelo de Dick y Carey y Modelo de Jonassen.

Habiendo visto lo anterior, las clases han sido pensadas para desarrollarlas siguiendo un hilo conductor, el cual servirá para enlazar unos conocimientos con otros yendo de lo más básico a lo más complejo (método lógico). El hilo conductor será la filosofía de los dibujos animados Las tres mellizas, bajo el eslogan de: No es magia, es ciencia. No es magia, es la razón humana.

El tema elegido es la globalización, que se corresponde con el tema 12 del libro de Economía de 4.º de ESO de SM.

Debemos tener en cuenta también, lo que nos dicta la ORDEN EDU 362/2015 de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, en lo referente a los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, así como a la metodología que se debe seguir.

La asignatura de Economía en cuarto de ESO se encuentra, según el artículo 10, en el bloque de materia de opción dentro del bloque de asignaturas troncales. La asignatura se estructura en seis bloques según la ley:

- En el primer bloque, «Ideas económicas básicas», se desarrollan las ideas económicas básicas que son necesarias para entender el funcionamiento de la economía.

- El segundo, «Economía y empresa», plantea las cuestiones relativas a la actividad económica que realizan las empresas y las relaciones que estas mantienen con el resto de los agentes económicos.
- El tercero, «Economía personal», comprende los aspectos relacionados con la economía personal y pretende ofrecer a los alumnos una educación financiera que les capacite para desenvolverse adecuadamente en el mundo actual y futuro.
- El cuarto, «Economía e ingresos y gastos del Estado», se refiere a la economía pública. Se introducen contenidos relacionados con la intervención del Estado en la economía.
- En el quinto bloque, «Economía y tipos de interés, inflación y desempleo», se abordan los principales problemas que afectan actualmente a muchas economías como son la inflación, los tipos de interés y el desempleo.
- El último bloque, «Economía internacional», hace referencia a la economía internacional y analiza las relaciones económicas existentes entre los diferentes países.

El tema que nos corresponde, el tema 12 sobre globalización queda incluido en el último de los bloques.

Los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación que nos dicta la ley para este tema en concreto son los siguientes:

- Estándares de aprendizaje evaluables:

1.1. Valora el grado de interconexión de las diferentes Economía de todos los países del mundo y aplica la perspectiva global para emitir juicios críticos.

1.2. Explica las razones que justifican e influyen en el intercambio económico entre países.

1.3. Analiza acontecimientos económicos contemporáneos en el contexto de la globalización y el comercio internacional.

1.4. Conoce y enumera ventajas e inconvenientes del proceso de integración económica y monetaria de la Unión Europea.

1.5. Reflexiona sobre los problemas medioambientales y su relación con el impacto económico internacional analizando las posibilidades de un desarrollo sostenible.

A lo anterior, añadimos lo siguiente a nivel particular:

- Interrelaciona conceptos de manera coherente.
- Reflexiona sobre los contenidos de la asignatura.
- Razona y argumenta coherentemente sus respuestas.

- Razona los contenidos y comportamientos relacionados con el Ética.
- Analiza información extraída de la lectura en prensa y en textos académicos.
- Criterios de evaluación:
 1. Valorar el impacto de la globalización económica, del comercio internacional y de los procesos de integración económica en la calidad de vida de las personas y el medio ambiente.

Además, en la Orden se especifica la siguiente metodología a seguir:

Anexo I.A. Principios metodológicos de la etapa:

La ley nos dicta que la metodología que utilicemos se corresponda con la transmisión y consolidación de hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida. Para ello, hay que prestar especial atención a la consecución de un aprendizaje individualizado y significativo en base a la naturaleza de las materias, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características del alumnado.

Se dice literalmente lo siguiente:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar al alumno un conocimiento sólido de los contenidos, al mismo tiempo que propiciar el desarrollo de hábitos intelectuales propios del pensamiento abstracto, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la investigación, la capacidad creativa, la comprensión y expresión y el sentido crítico, y la capacidad para resolver problemas y aplicar los conocimientos adquiridos en diversidad de contextos, dentro y fuera del aula, que garanticen la adquisición de las competencias y la efectividad de los aprendizajes.

Teniendo presente lo anterior, la metodología debe ser activa y participativa, otorgándose un peso notable al trabajo cooperativo con el fin de fomentar la competencia social, incentivando el interés del estudiante por la materia con la utilización de estrategias de aprendizaje atractivas para los alumnos y prestándose atención a la diversidad del alumnado para conseguir que todos los integrantes del grupo logren aprender y no se sientan desplazados.

Además, se especifica que debe existir una coordinación docente para lograr de la mejor manera posible todo lo que aquí se plantea.

Las Competencias Clave que se pretenden trabajar durante las clases, disgregadas en contenidos cognitivos (Saber), procedimentales (Saber hacer) y actitudinales (Saber ser), son las que siguen:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Saber:

- El vocabulario.

Saber hacer:

- Expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.

- Comprender distintos tipos de textos: buscar, recopilar y procesar información.
- Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes.
- Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación

Saber ser:

- Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo.
- Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia.
- Tener interés en la interacción con los demás.
- Ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).

Saber:

- Lenguaje científico.

Saber hacer:

- Usar datos y procesos científicos.

Saber ser:

- Respetar los datos y su veracidad.

- Competencia Digital (CD).

Saber:

- Fuentes de información.

Saber hacer:

- Utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas.
- Usar y procesar información de manera crítica y sistemática.
- Buscar, obtener y tratar información.
- Crear contenidos.

Saber ser:

- Tener curiosidad y la motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.
- Respetar principios éticos en su uso.

- Aprender a aprender (CPAA).

Saber:

- Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce.
- El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea.
- Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas.

Saber hacer:

- Estrategias de planificación de resolución de una tarea.
- Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante está desarrollando.
- Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo.

Saber ser:

- Motivarse para aprender.
- Tener la curiosidad y la necesidad de aprender.
- Sentirse protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje.

- Tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo.

- Competencias sociales y cívicas (CSC).

Saber:

- Comprender códigos de conducta aceptados en distintas sociedades y entornos.
- Comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas.
- Comprender los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos.

Saber hacer:

- Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia.
- Manifestar solidaridad e interés por resolver problemas.
- Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad.

Saber ser:

- Tener interés por el desarrollo socioeconómico y su contribución a un mayor bienestar social.
- Tener disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias.
- Respetar los derechos humanos.
- Participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles.

- Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).

Saber:

- Diseño e implementación de un plan.

Saber hacer:

- Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.

Saber ser:

- Actuar de forma creativa e imaginativa.

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC).

Saber ser:

- Respetar el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades.
- Valorar la libertad de expresión.

Los objetivos fijados a nivel general y personal para las clases integran la siguiente lista:

- Mejorar la capacidad de reflexión del discente.
- Fomentar el aprendizaje autónomo.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Despertar la capacidad creativa de los estudiantes.

- Crear un ambiente pacífico de estudio en el aula y un ambiente amigable de convivencia.
- Invitarles al estudio individual de un tema sin previa explicación pormenorizada del mismo.
- Enseñarles actitudes de disciplina y esfuerzo mediante ejemplos y con la exigencia en ellos.
- Lograr el diálogo académico entre los alumnos.
- Ampliar conocimientos más allá del libro de texto.
- Mostrarles la realidad social, política y económica de España y del mundo.

Por último, la evaluación.

Tiene ese papel fundamental para la valoración de los avances, progresos y consolidaciones que los alumnos poseen sobre de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales descritos en los objetivos de la asignatura.

Para ello, la evaluación tiene que estar diseñada en base a los principios metodológicos que la Orden EDU/363/2015 señala, evitando la memorización vacía de conceptos y lográndose un desarrollo del aprendizaje integral por competencias. A este respecto, e lartículo 30 del Real Decreto 1105/2014 dictamina lo siguiente. “La evaluación de los aprendizajes tiene que funcionar a través de la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas...”.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato y regula la duración y temporalización de evaluación, nos establece el esquema mínimo que tendrá que cumplir la evaluación y quiénes intervienen en cada una de las etapas evaluadoras:

A lo largo de cada curso escolar se realizarán, al menos, tres sesiones de evaluación de los aprendizajes del alumnado, una por trimestre. La última sesión se entenderá como la de evaluación final ordinaria del curso. El equipo docente coordinado por el tutor, y asesorado, en su caso, por el orientador del centro, intercambiarán información y adoptarán decisiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. El tutor levantará acta del desarrollo de las sesiones, en la que se harán constar los acuerdos y decisiones adoptadas de los resultados del proceso de evaluación se informará por escrito a las familias, de acuerdo a lo que se establezca a estos efectos en el proyecto educativo.

Y continúa diciendo:

Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa en la convocatoria ordinaria de junio, los centros organizarán la oportuna prueba extraordinaria en las fechas que determine la consejería competente en materia de educación. Asimismo, el tutor podrá especificar en un programa individualizado las recomendaciones propuestas por los profesores de las materias no superadas en dicha convocatoria para contribuir a que el alumno alcance los estándares de aprendizaje evaluables de las mismas.

La evaluación tiene que ser ética y formativa, Miralles, Molina y Santisteban (2011) sostienen que “La evaluación como proceso y como instrumento se convierte en la evaluación como comunicación, que hace referencia a otros conceptos de diversas tradiciones, como la evaluación continua, formativa o formadora. La evaluación es mucho más justa y efectiva cuando se comparten sus criterios y sus resultados. Por esto es un concepto dinámico, se reconstruye, varía cuando cambian las estrategias”.

Después de justificar la evaluación, la propuesta que aquí se realiza está pensada para que los alumnos interrelacionen coherentemente los conceptos vistos durante las sesiones. Por esto, la prueba de evaluación de los conocimientos, que tiene un peso del 30 % en la nota, será la elaboración de un análisis crítico sobre las propuestas que les hace el libro de texto y sobre los datos que se les han proporcionado durante las clases, de manera que elaboren una valoración personal sobre las variables medioambiente y pobreza, a nivel global.

4.4. Diseño de las clases.

Las sesiones han sido diseñadas en base a un hilo conductor. Éste será la guía resumen de todo lo que se va a ir viendo a lo largo del tema. Tiene dos finalidades:

- La primera de ellas es la de mostrarles de manera pictórica un esquema de todo lo que vamos a ver durante el tema. Se trata de una línea cronológica en la que, por días, se van dibujando los conceptos que se van a estudiar.
- La segunda guarda relación con la consecución de los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la asignatura.

La temática del hilo conductor está inspirada en los dibujos animados Las tres mellizas. La razón esencial de esta elección está estrechamente ligada con la teoría que hemos visto durante todo el trabajo: Al igual que las protagonistas de esta televisa serie infantil, los alumnos deberán aventurarse a resolver razonadamente los problemas a los que se enfrentan durante la clase para actuar de la manera correcta. Estos problemas están constituidos por los contenidos marcados para cada sesión y deberán, no solo conocerlos, sino defenderlos o negarlos haciendo uso de su capacidad de reflexión.

▪ Primera sesión:

Después de explicarles el hilo conductor de todo el tema. Se pasará a proponerles una actividad de pre-evaluación de los conceptos proteccionismo y globalización, previa explicación de ambos. Para ello, deberán escribir en sus cuadernos y de manera individual qué sucede en el proteccionismo y en la globalización con respecto a las siguientes variables:

- ❖ Variedad de productos.
- ❖ Cuantía monetaria de los productos medida por el precio.
- ❖ Competencia empresarial.

❖ Posibilidades de empleo.

Deberán justificar de manera oral, ante sus compañeros, el trabajo que han hecho y podrán surgir dudas a resolver entre todos.

Además, la razón de ser esta actividad es que se ponen las bases de la explicación posterior, dándoles una mayor facilidad en la comprensión de los conceptos con posterioridad.

Para seguir, se hará uso de la clase magistral en su versión mixta, es decir, el profesor será el guía en la explicación, pero los alumnos colaborarán durante la misma leyendo algunos de los apartados en voz alta y explicándoselos a sus compañeros.

Contenidos cognitivos (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) que se buscan promover entre el alumnado:

- Cognitivos:
 - Conocer y comprender los conceptos de proteccionismo y globalización con el propósito de que sean capaces de responder a la pregunta ¿Por qué apostar por el proteccionismo o porque elegir una economía global?
 - Tipos de medidas proteccionistas.
 - Críticas a la globalización siendo capaces de criticar las propias críticas.

- Procedimentales:
 - Ser capaces de explicar las consecuencias que se derivan de elegir el proteccionismo o de elegir la globalización, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional.

- Actitudinales:
 - Despertar el sentimiento cosmopolita: ¿Qué sistema de los dos es mejor para procurar un crecimiento y un desarrollo económicos para todos?
 - Enseñarles la diferencia entre pobreza y desigualdad, aportando el punto de vista keynesiano y el punto de vista liberal con el fin de que dispongan de todo el abanico de posibilidades de opinión sobre estas variables. En el libro de texto tan sólo se menciona la primera vertiente.

- Segunda sesión:

Para comenzar la segunda sesión, se procederá a la realización de un repaso de los conceptos vistos en la clase anterior con doble finalidad: que sean recordados y avisarles de que los tengan presentes para relacionarlos con lo visto en la presente clase. Para ello, deberán hacer la siguiente actividad:

De manera individual, deberán escribir, con sus palabras, cuatro razones a favor de la globalización o del proteccionismo, según les toque siguiendo el orden de cómo estén sentados. Una vez las tengan, deberán explicárselas a sus compañeros en alto

intercambiando ideas entre ellos. Una vez acabemos esta actividad, el profesor aunará todas las ideas para que puedan apuntarla y disponer todos de todas. Para seguir con el desarrollo de la clase, se les explicará la balanza de pagos y el tipo de cambio. El profesor les anunciará la idea fundamental de cada uno de los conceptos, y en la pizarra apuntará diversos tipos de cambio internacionales con respecto al euro y viceversa. Una vez hecho esto, leerán en el libro la información relativa a lo visto para procurar resolver las dudas que les puedan surgir en ese momento sobre la lectura del libro. Una vez acaben, resolverán un ejercicio teórico-práctico sobre la balanza de pagos.

El ejercicio es el siguiente (página 220, ejercicio 6 del libro de texto): ¿Qué es la balanza de pagos? De las siguientes operaciones, señala cuáles producen ingresos y cuáles, pagos de divisas para España:

- a) Empresas españolas importan ropa de Asia.
- b) Turistas rusos visitan España.
- c) Una empresa española vende automóviles a Marruecos.

Con los siguientes datos, calcula la balanza de pagos de España:

- a) España importa zapatos de Italia por valor de 10.000 €
- b) España exporta tomates a Inglaterra por valor de 8.000 €
- c) España importa naranjas de Brasil por valor de 5.000 €
- d) España exporta repuestos de automóviles por valor de 20.000 €

Para trabajar el apartado del medioambiente hemos optado por la técnica del trabajo autónomo, como se propone en el constructivismo. Los alumnos deberán leer las dos páginas del libro donde se recoge la información relativa a este respecto para que pierdan el miedo a enfrentarse de manera autónoma a la comprensión y, posterior comentario, de un texto. Cuando lo hayan leído, se les pasaran las siguientes preguntas que deberán contestar individualmente. Se procederá a la corrección mediante una puesta en común de las respuestas:

¿Cuál es la relación entre crecimiento económico y medioambiente?

¿Qué medidas se han tomado para frenar la contaminación? En este apartado, aunque no venga en el libro, se les explicará el mercado de derechos a contaminar y cómo funciona.

¿Qué relación guarda la globalización y la contaminación? Una vez hayan respondido a esta pregunta, se les hablará de cómo, con la apertura al comercio entre los países del viejo continente, se expandieron las innovaciones tecnológicas de la I Revolución Industrial por toda Europa. Esta información no viene en el libro.

¿De quién es la responsabilidad mayoritariamente?

Los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales pensados para esta sesión son los siguientes:

- Cognitivos:
 - Conocer y comprender el concepto de balanza de pagos, de tipo de cambio, de exportación y de importación.
 - Conocer y comprender las medidas para luchar contra la contaminación que existen a nivel internacional.
 - Conocer qué es la huella ecológica.

- Procedimentales:
 - Identificar qué es exportar y qué es importar para calcular la balanza de pagos.
 - Saber explicar cuál es la utilidad de los tipos de cambio.
 - Reflexionar sobre cómo pueden ellos reducir su huella ecológica.
 - Identificar y explicar las medidas de lucha contra la contaminación.

- Actitudinales:
 - Generar preocupación y despertar la responsabilidad cívica hacia el cuidado del medioambiente.
 - Sopesar cómo, a nivel individual, uno puede contaminar menos.
 - Sopesar si a nivel mundial se está haciendo todo lo posible para cuidar más el medio físico.

- Tercera sesión:

Los contenidos de esta tercera sesión se impartirán en dos clases distintas por ser muy extensos.

- Primera parte de la tercera sesión:

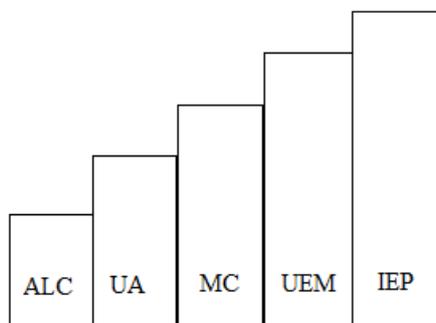
Mediante la respuesta, sobre la marcha, de unas preguntas acerca de los conceptos vistos en la clase anterior, se procederá al repaso previo de los contenidos vistos en las dos clases anteriores. ¿Qué es la balanza de pagos? Es superavitaria o deficitaria teniendo en cuenta estos datos: España importa naranjas de Italia por valor de 5.000 € y España exporta tomates a Reino Unido por valor de 6.000 €. ¿Cuáles son las medidas actualmente vigentes para luchar contra la contaminación?

Después se pasará a explicarles los contenidos que veremos durante la clase: el concepto de integración económica, procesos de integración comercial, la Unión Europea y la Zona Euro. Antes de pasar a la explicación de los conceptos, se trabajarán contenidos transversales con la asignatura de historia: ¿Por qué España no recibió ayuda del Plan Marshall? La pregunta la podrá responder aquel alumno que levante la mano para hablar. Además, de este modo, disponen de un ejemplo real de lucha contra los regímenes totalitarios y las medidas proteccionistas. Se les dará por escrito junto con las preguntas sobre los contenidos de la sesión.

Para trabajar el primero de los contenidos deberán leer la primera línea del libro de texto donde viene esa información. En alto contestarán a la pregunta ¿qué es

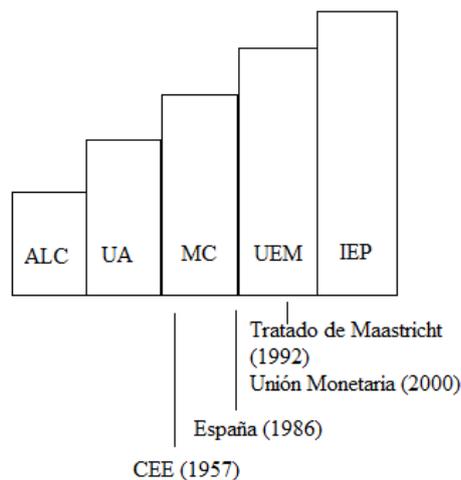
integración? Para que todos dispongan de la misma definición se les dictará la siguiente: Es el aumento de la cooperación comercial a nivel internacional.

Seguidamente, se pasará a ver la escalera de los procesos de integración económica. Como el centro carece de recursos informáticos en las aulas, se actuará siguiendo la mecánica de “la vieja usanza”, a saber, la pizarra:



Se les explicará de manera magistral las características que tiene cada uno de ellos, haciendo especial hincapié en las diferencias para que retengan la idea de cómo se pasa desde uno hacia el otro. Las siglas les serán explicadas individualmente durante la explicación personalizada sobre cada uno de los procesos: Área de Libre Comercio, Unión Aduanera, Mercado Común, Unión Económica y Monetaria y, por último, Integración Económica Plena. Una vez se haya terminado la explicación, los alumnos deberán leer la información relativa a cada una de ellas para procurar una mejor comprensión de los contenidos. Cuando acaben, se les dará un folio con una serie de preguntas que deberán responder a nivel individual, pero que corregirán entre todos. La ficha que incorpora toda la información está disponible en el anexo 2. Es de elaboración propia.

Por último, y utilizando la escalera que recoge los procesos de integración, se les explicará qué es la Comunidad Económica Europea, el Tratado de Maastricht, la composición de la Unión Europea y la composición de la Zona Euro. Asimismo, se procederá a la explicación de las ventajas e inconvenientes que tienen las dos últimas formas de integración.



Además, se les explicará cuándo pasó España a formar parte de la Unión Europea añadiéndoles también las fechas de incorporación de Grecia (1981) y de Portugal (1986). Utilizando esto, se les explicarán los requisitos básicos (déficit, deuda pública y control de la inflación) para ser aceptados en la Zona Euro y la razón de ser de los mismos, preguntándoles a ellos si les parecen lógicos y que se produzca la interacción directa entre profesor y alumno.

La última parte de la clase, se realizará de manera muy rápida, en la que algunos voluntarios leerán las ventajas de pertenecer a la Unión Europea, para que el profesor pueda explicarlas y poner ejemplos concretos. De igual manera, se procederá con los inconvenientes y para los puntos a favor y en contra de estar en la Zona Euro.

Los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales fijados para esta sesión son los siguientes:

- Cognitivos.
 - Conocer y comprender el concepto de integración económica y comercial.
 - Conocer y comprender cuáles son los procesos de integración económica.
 - Conocer la historia de la UE.
 - Conocer el Tratado de Maastricht y los objetivos del mismo.
 - Conocer y comprender las características de la Zona Euro.
 - Conocer y comprender las ventajas e inconvenientes de pertenecer a la UE y a la Zona Euro.
- Procedimentales:
 - Explicar cada uno de los procesos de integración económica por escrito y en voz alta.
 - Saber diferenciar entre Unión Europea y Zona Euro.
 - Saber explicar las ventajas e inconvenientes de las mismas.

- Actitudinales:
 - Generar sentimiento de pertenencia la UE y valorar los esfuerzos que desde la misma se realizan para procurar un mismo crecimiento y desarrollo entre sus países integrantes.
- Segunda parte de la tercera sesión:

La clase comenzará realizando preguntas directas acerca de lo visto en la clase anterior ¿Qué es un Área de Libre Comercio? ¿Cuáles son las ventajas de pertenecer al UE? ¿En qué consiste una Integración Económica Plena?

Se les anunciarán los contenidos que conocerán: los presupuestos de la UE, ingresos y gastos, y la razón de ser de las organizaciones internacionales FMI, BM y OMC.

La clase se impartirá de manera magistral en su versión mixta, es decir, el profesor explicará los ingresos y los gastos haciendo uso de la pizarra pero los alumnos colaborarán leyendo de vez en cuando cifras y partidas de gasto. Para ampliar información, se les proporcionará el nombre de los fondos europeos asociados a cada una de las partidas de gasto. Además, esto servirá para que hagan una reflexión sobre las ayudas que se reciben desde Europa y el compromiso que tienen todos los países integrantes para con el resto. El esquema es el siguiente:

Ingresos:	Gastos:
Aportaciones de los Estados miembros (70 %)	PAC.
Aranceles (13 %)	Políticas de cohesión: Fondo de Cohesión.
IVA (11,4 %)	Crecimiento y empleo: FSE e iniciativa Garantía Juvenil.
Excedentes y cuotas (7,7 %)	Administración.
	Ayuda humanitaria: Fondo de Solidaridad.
	Seguridad ciudadana.

Los alumnos deberán copiar la información que se les facilita mediante la elaboración de una ficha parecida al esquema que se realice en la pizarra. De este modo, todos dispondrán de un resumen sobre las características más importantes. Después de hacer esto, se les explicará la importancia de los Acuerdos de Bretton Woods y qué instituciones internacionales fueron creadas después de su celebración (FMI, BM y OMC). Para finalizar la clase de teoría, se les hablará del G7 y del G20. A modo de afianzamiento de los conocimientos vistos, se les pedirá que contesten a las siguientes preguntas: ¿En qué sentido formar una Unión Económica y Monetaria es una forma de

proteccionismo? ¿Cuál es la importancia de los tres organismos internacionales vistos durante la clase?

Los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para esta segunda parte de la sesión son:

- Cognitivos:
 - Conocer las partidas de ingresos y gastos de la UE.
 - Conocer y comprender qué son los Acuerdos de Bretton Woods y su importancia.
 - Conocer la razón de ser del FMI, de BM y de la OMC.
 - Conocer qué es el G7 y el G20 y su utilidad.

- Procedimentales:
 - Conocer e identificar los ingresos y los gastos de la UE.
 - Explicar la razón de ser del FMI, del BM y de la OMC.
 - Conocer qué es el G7 y saber explicar porqué se amplió hasta el G20.

- Actitudinales:
 - Concienciarse sobre las iniciativas existentes a nivel internacional para la lucha contra la contaminación y la pobreza.

- Cuarta sesión:

La clase comenzará con la realización de un esquema resumen de todos los contenidos vistos durante las sesiones anteriores en la pizarra y apoyándonos en el resumen pictórico que se les mostró el primer día, y durante las sucesivas sesiones. Serán los propios alumnos quienes aporten, en alto y voluntariamente, las ideas. Una vez se hayan refrescado los conocimientos previos, se les repartirá una ficha con la que trabajarán durante la presente clase. La ficha que contiene una alegoría sobre los conocimientos que se verán acerca de la pobreza se encuentra en el anexo 2. También se incorporan las preguntas teóricas para trabajar contenidos sobre la misma.

Después de hacerles entrega de esta ficha, se les facilitará un escrito con datos relativos sobre la evolución de las variables pobreza extrema, hambre en el mundo, horas de trabajo y acceso a la educación. Además, se trata de un texto que contiene palabras que ellos posiblemente desconozcan, por lo que se trabaja la Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Matemática. El texto está disponible en el anexo 2. Es de elaboración propia.

Comenzarán a trabajar con la fotocopia una vez se haya visto todo lo relativo a la pobreza: barreras al desarrollo, medias internacionales de lucha contra la pobreza y Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se les explicará utilizando la clase magistral en su forma mixta para procurar su intervención constante, invitándoles directamente a

responder preguntas anticipatorias de los conceptos. Una vez acabado lo anterior, los estudiantes contestarán a las cuestiones planteadas en la ficha anterior.

Para finalizar la clase, se les entregará la rúbrica de la evaluación de los contenidos de la prueba escrita y un resumen de todos los contenidos vistos. El resumen y la rúbrica se pueden visualizar en el anexo 2.

Los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para esta sesión son:

- Cognitivos:
 - Conocer y comprender las razones de la pobreza.
 - Conocer y comprender las medidas de lucha contra la pobreza.
 - Conocer y comprender el fin de los ODS.
 - Conocer y comprender los datos sobre la erradicación de la pobreza.

- Procedimentales:
 - Conocer y explicar las razones de la pobreza.
 - Conocer y explicar las medidas para erradicar la pobreza.
 - Conocer y explicar la razón de ser de los ODS.
 - Poder explicar los datos y sacar conclusiones sobre los mismos.

- Actitudinales:
 - Reflexionar sobre las quejas que emitimos comparándoles con aquellos que no disponen de nada.
 - Concienciarse sobre la importancia de la lucha contra la pobreza ya que es un tema que implica a todos los países.
 - Reflexionar sobre la necesidad de actuar altruistamente, con determinación y de manera razonada.

- Prueba de evaluación. Sexta sesión.

La pregunta a la que los alumnos deberán contestar individualmente haciendo un análisis crítico-reflexivo sobre los contenidos trabajados puede verse en el anexo 2. Es de elaboración propia.

El ejercicio no tiene límite de extensión. Se realizará durante los 50 minutos de la última sesión y podrán contar el apoyo del libro de texto y los apuntes para su resolución. El resultado será evaluado con la rúbrica, que previamente ellos han conocido.

4.4.1. Aplicación del modelo de Jonassen a segundo de Bachillerato.

A modo de curiosidad, en las clases de segundo de Bachillerato del IES Vaguada de la Palma de la especialidad de Ciencias Sociales y Ciencias naturales, grupos

compuestos por dieciséis y veinte alumnos respectivamente, se impartió una sesión sobre las acciones, sus clasificaciones y los derechos que otorgaban a los accionistas utilizando el modelo de Jonassen.

La explicación teórica comenzó preguntando a los alumnos si sabían que es una acción y cuál es su utilidad. Cuando los alumnos tuvieron su tiempo para contestar se les explicó detenidamente y se les expuso el caso de Inditex. Además, se les explicó que esta información podían encontrarla en cualquier periódico económico.

Cuando se terminó de ver la teoría mediante la clase magistral participativa, se les lanzó una pregunta de reflexión: ¿Cómo hacer pública la televisión pública? Entendido por pública de todos. Después de unos minutos, los alumnos pudieron debatir sobre sus conclusiones unos con otros. Además, con este ejercicio se les pudo explicar la diferencia entre las dos vertientes contrapuestas en economía: liberalismo y keynesianismo, enlazando el ejercicio con la realidad. También, les sirvió para repasar el concepto de monopolio y de privatización, por las consecuencias que de la pregunta se derivan.

4.5. Praxis profesional. Resultados y valoraciones sobre la aplicación de la teoría.

Analizaremos los resultados por grupos debido a que presentan ritmos de aprendizaje y características personales distintas. Pero antes de comenzar con la explicación del debido apartado, sería conveniente aclarar que la actuación durante las siete sesiones de prueba se han visto tremendamente limitadas por la falta de recursos informáticos, y, no hay que olvidar, que tan sólo han sido seis, por lo que el tiempo también es una variable a destacar. Aclarado esto, una posible propuesta para fomentar el aprendizaje autónomo bajo el halo de la Teoría Constructivista, es la creación de un espacio didáctico en la web donde el conocimiento académico sea generado por los alumnos. La idea toma forma mediante el diseño de un blog o una revista digital cuyo propósito es la extracción de todo conocimiento creativo del alumnado. Este conocimiento estaría elaborado en base a lo trabajado durante las clases y por todas aquellas ampliaciones o análisis de ejemplos reales que los estudiantes hubieran leído por su cuenta. El producto final es poner a disposición del público una serie de artículos, más o menos formales y serios, pertenecientes a los alumnos. Además, éstas creaciones cumplen con la función de incentivar a la profundización en el tema, leyendo y escribiendo, por lo que se desarrolla y fomenta la Competencia en comunicación lingüística.

Para poderse llevar a cabo lo anterior, harían falta dos condiciones: el compromiso firme de los alumnos que quisieran colaborar, y tiempo. La extensión cronológica sería de nueve meses, desde el inicio del curso hasta el final. Con respecto a la primera, para verse cumplida la propuesta, es preciso delimitar la propiedad del proyecto: la página web estaría en la categoría de pleno dominio para los estudiantes. El profesor tan sólo sería el guía y el filtro de corrección de los escritos.

Por último, la idea estaría dirigida a los cursos de cuarto de ESO y de primero y segundo de Bachillerato, estableciéndose niveles de exigencia (nivel académico) distintos en función de la pertenencia a uno u a otro grupo.

Terminada la explicación de la propuesta, pasamos a describir las impresiones y resultados sobre las clases y los alumnos.

- Grupo E42:

Los resultados han sido favorables, aunque durante las clases se les notaba con cierta desgana a estar en el aula. Cuando la explicación venía acompañada de ejemplos reales y su interpretación, se hacía perfectamente perceptible el interés. Prueba de esto la encontramos en la corrección de la prueba de evaluación, en la cual un tercio de los alumnos desarrolló sus argumentaciones en base a la evidencia empírica.

Con respecto a la alegoría sobre la pobreza no manifestaron aceptación, ni tampoco rechazo, cuando se les preguntó si les había servido de ayuda para comprender y estructurar mejor los conceptos. No obstante, los resultados sobre el análisis de esta variable se realizaron en un 100 % de los casos haciendo mención a las dos medidas de lucha contra la pobreza tratadas en clase. No obstante, tan sólo el 60 % explicó que existe el círculo vicioso de la pobreza.

El tema del medioambiente y las consecuencias negativas que de descuidarlo se derivan, fue mencionado por todos los estudiantes en su ejercicio.

Como conclusión, si bien el resultado general fue satisfactorio, a nivel particular no todos los alumnos analizaron con igual rigor las variables, sobresaliendo aquellos que redactaron sus opiniones desde un punto de vista económico (incluyendo el social) y no al revés.

- Grupo E43.

A nivel general, con respecto a ambos grupos, ha sido perceptible qué alumnos se habían leído y trabajado las ideas principales del tema antes de tener la prueba ya que sus argumentaciones fueron precisamente lo que se esperaba de la misma: un análisis económico de lo visto en clase.

Con respecto a la alegoría sobre la pobreza se manifestó interés y curiosidad por los contenidos que se trataban a través de ella. Esto se hizo totalmente visible durante la corrección de las preguntas sobre la misma. En la prueba final, el 100 % de los alumnos hicieron mención a la variable de la pobreza, obteniéndose en un 13 % (cuatro alumnos de 30) de los casos la mención expresa a las causas que la provocan. El 100 % hizo mención a las medidas de erradicación de la misma, y un 30 % (9 alumnos del total de 30) de los alumnos desarrolló su análisis en base a los logros conseguidos.

El tema del medioambiente y las consecuencias negativas que de descuidarlo se derivan, fue mencionado por todos los estudiantes en su ejercicio al igual que en el caso del grupo E42.

Como información a destacar, en este grupo se observó un nivel más alto que en su homólogo, puesto que cuatro de los alumnos no se limitaron a realizar un ejercicio sirviéndose sólo de lo visto durante las clases, sino que aportaban datos adicionales procedentes de otras fuentes (otras asignaturas, comentarios en el telediario, fuentes informales, etc.)

5. Conclusiones.

La finalidad principal del trabajo es la elaboración de una justificación formal acerca de la necesidad sobre impartir las clases de la manera más completa y objetiva posible, con el fin de coadyuvar a la reflexión crítica que el discente debe ser capaz de realizar para que el mismo pueda decidir libremente conociendo el amplio espectro de opciones.

Durante la puesta en práctica del principio de neutralidad, que todo profesor debería tener presente siempre, se ha podido comprobar que no sólo supone la inversión de tiempo y esfuerzo personal en el diseño de cada una de las clases, sino que una vez dentro del aula, la respuesta a las preguntas debe ser meticulosamente pensada antes de ser emitida ya que implica una restricción total de todo juicio de valor que no se fundamente en unos datos comparables y contrastables. Supone además, que el docente concentre su atención en el aprendizaje de cada uno de sus alumnos teniendo que hacerse cargo de refutar lo que viene en el libro de texto con información adicional, que bien puede ser buscada por el propio estudiante o proporcionada por el profesor mediante algún tipo de soporte para que el alumno disponga de ella y pueda trabajarla. Esto implica un trabajo extra para la persona dedicada a la enseñanza. Por un lado, debe estar al día sobre cualquier tipo de tema, lo que conlleva leer. Y por otro lado, no sólo preocuparse por lo inmediatamente agradable a sus gustos y cercanía ideológica, sino que debe estar integralmente formado en todos los aspectos, en especial, en lo que se considera contrario a las ideas de uno. Sólo así podrá transmitir al alumno una visión holística de la realidad en la que vive, a la vez que se le brinda la oportunidad de hacer uso pleno de su libertad de pensamiento bajo el criterio de la opinión crítica.

Una de las facultades, a la vez que defectos, que tienen los educandos es su inocencia. Hay que enseñarles a leer y a documentarse, a ver las noticias, a escuchar la radio, a navegar entre periódicos digitales... Hay que enseñarles a adquirir la costumbre de usar sus teléfonos móviles para conectarse con la actualidad todas las mañanas. La mejor parte es que para esto no existe una edad determinada, en el momento en que la persona sabe leer, la responsabilidad de que haga uso de esta tan preciada facultad y la emplee en “devorar” textos inteligentemente productivos es de todos. Nos decía un profesor de esta Universidad que la única responsabilidad que tiene uno hacia su propia persona y hacia la sociedad es la de resultar algo valioso, no *per se* (que eso es incuestionable), sino algo valioso desde el punto de vista de la transmisión de información. No hay nada más bonito que cultivar la inteligencia de uno, cultivando la

de todos. No hay nada más satisfactorio que echar la vista atrás y acertar a decir que se ha cumplido con la humanidad al servirla para que se vea libre, regalándole a su vez, la más sencilla y compleja de las facultades: el intelecto.

Anexo 1.

¿Qué es y en qué consiste la corriente filosófica Constructivista?

El Constructivismo puede ser analizado en función de la vertiente teórica que se contemple, pero a grandes rasgos se refiere "a la idea de que tanto los individuos como los grupos de individuos construyen ideas sobre cómo funciona el mundo" (Novack, 1988, p. 213).

La idea filosófica general de este concepto da lugar a una corriente de pensamiento epistemológica que viene a afirmar "que la comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que utilizamos para producirla" (Camejo, 2006, p. 48). Estos principios son subjetivos, puesto que los procesos cognitivos de cada individuo resultan propios y diferentes a los del resto. A razón de esto, y teniendo en cuenta que nuestras percepciones se transforman a lo largo del tiempo por la incorporación de nuevo conocimiento, podría decirse que en la producción del conocimiento, la realidad no se llega a conocer nunca de un modo no arbitrario ni apodíctico, sino que cada cual la interpreta y la recibe de un modo distinto. En este sentido, Araya, Alfaro y Andonegui (2007), aportan la siguiente explicación: "el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad" (p. 77). Y además, el conocimiento queda construido en base a experiencias enmarcadas en un contexto determinado (Requena, 2008). Por experiencias, entendemos todo aquello percibido por los sentidos¹⁴, y por contexto, toda aquella situación particular en la que se desarrolla la persona de un modo íntegro (incluye tanto factores cognitivos internos como realidad social en la que vive). Araya, Alfaro y Andonegui (2007), incluyen el planteamiento de Piaget sobre esta filosofía: "el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve" (p. 83).

No obstante, se hace preciso, aquí, reseñar la distinción existente entre el conocimiento adquirido mediante el aprendizaje sensorial y el adquirido por aprendizaje intelectual. El primero se produce por el contacto físico y material con la realidad, mientras que el segundo es el que hace referencia al mundo de las ideas, a aquel modo por el cual podemos elaborar conceptos abstractos de las cosas. Pongamos un ejemplo:

Un niño aprende que una aguja de coser causa dolor cuando empuja con fuerza el dedo contra el extremo punzante. Si no lo comprueba en su cuerpo, en su dedo, puede

¹⁴ Así, Aristóteles afirmó que "no hay nada en el intelecto que no haya pasado antes por los sentidos" (Guirao, 1980, p. 15).

entender, abstractamente, que la aguja hace daño, pero no es consciente del daño, en sí, hasta que lo siente.

Una persona aprende la Teoría de la Relatividad de Einstein a través de la idea abstracta que genera el concepto, la cual es transmitida por las palabras y los números que lo conforman. Pero no es posible experimentar físicamente el concepto de Teoría de la Relatividad. El saber sobre esa parte de la Física, es adquirido gracias a las ideas abstractas que se manifiestan como representaciones en su mente y son producidas por su pensamiento o intelecto.

En este sentido, para conocer una abstracción es necesario acudir a la ontología del concepto inmaterial. Pero, ¿cómo puede concebirse una idea que no se conoce? Mediante el lenguaje. Existe una relación primaria, *ontogenética*¹⁵, entre la palabra y el pensamiento que queda expresada por Vygotsky (1987) de la siguiente forma:

El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas (p. 166). Una palabra sin significado es un sonido vacío, y el significado es, por lo tanto, un criterio de la "palabra" y su componente indispensable y [...] las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento, podemos considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento. (p. 160)

De este modo, podemos entender la realidad por dos vías: la que se conoce mediante el aprendizaje asociativo (sensible) y la basada en lo abstracto o conceptual, la cual consigue que se hagan inteligibles los conceptos. Por esto, uno de los métodos que resultan más válidos y eficaces para explicar a los alumnos realidades abstractas es intentar establecer una relación con lo material entre el concepto y la idea¹⁶.

Finalmente, la definición más actual y completa sobre el Constructivismo es la que entiende a éste como una perspectiva epistemológica que destaca el protagonismo activo del individuo como autor creador, generador, constructor, de la realidad en la que se encuentra.

Se pueden distinguir, como se mencionó de manera poco detallada al comienzo de la explicación, varias corrientes dentro del Constructivismo. Algunas de ellas son incluidas por Araya, Alfaro y Andonegui (2007) en su trabajo: el Constructivismo Psicológico, el Constructivismo Material, el Constructivismo Formal o el Constructivismo Educativo.

¹⁵Internalización de Vygotsky.

¹⁶ "Enseñar exige la corporación de las palabras por el ejemplo" (Freire, 1974).

Anexo 2.

Fichas entregadas a los alumnos durante las sesiones:

- Tercera sesión:

¿Por qué España no recibió ayuda del Plan Marshall? Manteniendo el Proteccionismo.

El Plan Marshall fue una ayuda económica que los EE. UU. dieron a los países que abrazaron la democracia después de la Segunda Guerra Mundial. En 1948, año en que comenzó a repartirse dicha ayuda, Franco se reunió con un senador norteamericano para que viera la realidad de España aunque fuese una dictadura (estaba devastada y profundamente empobrecida). A pesar de que fue candidato a recibir fondos estadounidenses, nunca se llegó a tramitar por negarse, el caudillo, a adoptar medidas liberalizadoras. En 1952 tampoco entró a formar parte de la OTAN. Fue a partir de 1949 cuando comenzó a abrirse al exterior para exportar algodón y materias primas por un acuerdo firmado con los EE. UU. En 1959 con el Plan de Estabilización la apertura exterior era muy pronunciada y fue cuando España comenzó a prosperar económicamente. Se dedicó a la exportación de algodón y materias primas. Además, durante esos diez años y gracias a las ayudas que los EE.UU le suministraban, pudo mejorar el nivel de vida de los ciudadanos logrando superar la situación de casi pobreza extrema que tenía el país.

Preguntas:

1. I es un país que forma parte de un A.L.C. con dos países más y tienen un arancel entre ellos cuando comercian ¿Verdadero o falso?
2. Los países C, A y S tienen un arancel exterior común ante países terceros ¿Qué forman?
3. El país E y el país V pueden comerciar entre ellos sin un arancel de por medio, pero cada uno tiene un arancel diferente ante países terceros ¿Qué forman?
4. Los países B, E, P y T comercian (productos) entre ellos sin aranceles de por medio ¿Qué forman?
5. Diez países tienen un arancel y una cuota a la importación común ante terceros países y entre ellos pueden disponer libremente de capital, trabajadores y productos ¿Qué son?
6. Siete países tienen libre comercio de capitales y productos pero no de trabajadores ¿qué forman?
7. La Unión Europea es una unión económica porque los países han unificado sus políticas económica y monetaria ¿Verdadero o falso?
8. Para pasar de una Unión Aduanera a un Mercado Común es necesario la eliminación de las barreras fronterizas para los productos, las mercancías y las personas ¿Verdadero o falso?
9. ¿Qué supuso la adopción del euro como moneda única.

Organismos internacionales:

OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte. La organización constituye un sistema de defensa colectiva, en la cual los Estados miembros acuerdan defender a cualquiera de sus miembros si son atacados por una facción externa.

OCDE: Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos agrupa a 35 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Sus miembros son:

Alemania
Australia
Austria
Bélgica
Canadá
Chile
Corea
Dinamarca
España
Estados Unidos
Eslovenia

Estonia
Finlandia
Francia
Grecia
Hungría
Irlanda
Islandia
Israel
Italia
Japón
Letonia
Luxemburgo

México
Noruega
Nueva Zelanda
Países Bajos
Polonia
Portugal
Reino Unido
República Checa
Suecia
Suiza
Turquía

UE 28: La Unión Europea es una asociación económica y política única en su género y compuesta por 28 países europeos que abarcan juntos gran parte del continente.

El origen de la UE se encuentra en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sus primeros pasos consistieron en impulsar la cooperación económica con la idea de que, a medida que aumentara la interdependencia económica entre los países, disminuirían las posibilidades de conflicto.

UE miembros:

Alemania	Hungría
Austria	Irlanda
Bélgica	Italia
Bulgaria	Letonia
Chipre	Lituania
Croacia	Luxemburgo
Dinamarca	Malta
Eslovaquia	Países Bajos
Eslovenia	Polonia

España	Portugal
Estonia	Reino Unido
Finlandia	República Checa
Francia	Rumanía
Grecia	Suecia

ONU: 193 Estados son miembros de las Naciones Unidas. Esta organización se encarga de mantener la paz, de cumplimiento de los DD. HH, de labores humanitarias en los países subdesarrollados y del cumplimiento del Derecho Internacional.

- Cuarta sesión:

- La alegoría sobre la pobreza es:

Amerindafri es un joven de 25 años que vive en la Tierra de las tierras, un lugar muy grande, lleno de lagos, de ríos, de montañas, de naturaleza, de fauna... Se aburre de la vida que lleva y quiere cambiarla. Es una vida muy dura, apenas tiene dinero para comer aunque trabaja muchísimas horas al día. Su casa no es muy lujosa...más bien parece un chamizo, y últimamente está adelgazando bastante porque tan sólo come arroz. Amerindafri piensa y piensa, un día tras otro, cómo puede cambiar su situación. Intenta hacer cosas, pero nada funciona. ¡El peor problema de todos es que no depende solo de él! El joven está rodeado de impedimentos. Estos impedimentos se los pone la Banda de Las Barreras, un grupo de moscas perversas que no paran de revolotear alrededor de Amerindafri y de la gente como él. Por más que la gente de aquella tierra lucha contra ellas, no las ven lejos. Son muy difíciles de exterminar, muy fuertes. Cada vez que los habitantes intentan luchar contra ellas, vuelven y los atacan con más persistencia. Necesitan ayuda.

Un día, tres chicas jóvenes pero fornidas llegan a la Tierra de las tierras. Se llaman Esperanza, Bondad y Razón. Estaban haciendo turismo, pero en el Lago más allá de la Tierra de las tierras se encontraron con un guerrero que les dijo que aquellas gentes estaban apesadas y necesitaban ayuda. Las tres chicas llevaban dos apoyos de una madera muy dura y decidieron dárselos a aquellas personas para que pudieran golpear a las moscas y matarlas. Y funcionó. Y poco a poco, Amerindafri y las personas que allí vivían vieron que sus vidas iban cambiando.

Las preguntas que deberán contestar sobre el texto son las siguientes:

- ¿Quién es Amerindafri?
- ¿Quiénes forman el grupo de Las Barreras?
- ¿Quién es el guerrero?
- ¿Quiénes son Esperanza, Bondad y Razón?
- ¿Qué son los apoyos con los que luchan?

Las preguntas están planteadas de manera que se trabajen, no sólo contenidos cognitivos y procedimentales, sino también actitudinales. Las respuestas que deben dar son las siguientes:

- Amerindafri es un nombre compuesto a partir de América, India y África.
 - Las Barreras son un grupo formado por las razones que impiden salir de la pobreza.
 - El guerrero es la ONU.
 - Esperanza, Bondad y Razón tienen tres posibles interpretaciones. La primera de ellas es que son el FMI, el BM y la OMC. La segunda, pero no menos importante, es el mecanismo de pensamiento que deben poner en práctica los alumnos en su día a día cuando se cuestionen la situación más inmediata, siguiendo el ejemplo de los dibujos animados de Las Tres Mellizas, hilo conductor del tema. Y la tercera interpretación, es la anterior, pero ampliada a nivel mundial.
 - Los apoyos con los que luchan son las ayudas internacionales y el comercio justo.
- La ficha sobre la globalización y la pobreza es:

El fenómeno de la globalización encuentra su razón de ser en la filosofía del cosmopolitismo: el respeto a la variedad humana desemboca en la igualdad de todos los hombres en cualquier parte del planeta convirtiendo a cada ente en ciudadano del mundo; y en los preceptos morales perfectamente visualizables en los dibujos animados de Las Tres Mellizas. Lee correctamente el lector, y sin ánimo de emitir juicio de valor alguno, la lección de comportamiento que viene a dar este televisivo entretenimiento infantil no es otra que la de actuar razonadamente para obrar con corrección, bondad y rectitud.

El sistema filosófico-moral que permite la apertura de mercados, la perfecta movilidad de personas y la convivencia pacífica implica la directa y minuciosa elaboración de un régimen jurídico nacional, supranacional y transcontinental que sustente, y a su vez sirva de reflejo de los principios morales que siguen los preceptos del Bien para lograr un progreso social transdisciplinar.

Antes de pasar a ver los datos macroeconómicos que apoyan la teoría sobre la evolución moral de la persona a nivel global, se hace preciso destacar que el desarrollo del texto no lleva implícita la defensa de ninguna ideología (ni capitalista ni tampoco comunista), la evidencia empírica resulta una base objetiva que permite afirmar que cuando el ser humano juega razonada y estratégicamente a conseguir un bienestar individual lo hace escogiendo la carta que necesariamente provoca una externalidad positiva para el conjunto social.

Analicemos la variación en las cifras de las variables que integran los dos primeros Objetivos Mundiales del Milenio: Erradicar la pobreza extrema y el hambre y Lograr la enseñanza primaria universal; así como, la evolución que dejan ver los datos de las horas trabajadas.

Pobreza extrema: Los datos proceden del Banco Mundial y de la ONU.

En los últimos cincuenta y cinco años el porcentaje de personas que vivían en condiciones de pobreza extrema (con menos de un dólar al día) se ha visto disminuido en 35 puntos porcentuales, pasando del 45 % de la población mundial en 1981 al 10 % en 2015. Esta buena noticia además es mejorada cuando observamos los datos de crecimiento de la población mundial. Para comienzos del siglo pasado, el ser humano veía extendido su terreno en 5000 millones de personas. Para el año 2017 esa cifra se encuentra en torno a los 7250 millones.

Erradicación del hambre en el mundo:

Según los datos de la FAO el porcentaje de personas en el planeta que no disponía del aporte energético mínimo, medido en kilocalorías, ha pasado del 19 % en 1990 al 11 % en el año 2013.

Horas de trabajo:

Según el análisis de Sánchez de la Cruz (2017) se ha pasado de trabajar 2230 horas por trabajador a 1854 horas, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Además, también nos dice que para los países de la OCDE la media de horas semanales ha disminuido en casi tres desde el año 2000 hasta el 2014, pasando de 39 a 36,8; todo ello gracias al aumento de la productividad de los trabajadores por su inversión en capital humano y a la incorporación de máquinas y recursos TIC que ayudan a un mejor desempeño de las tareas.

Educación primaria y secundaria:

Actualmente, el acceso a la educación es un derecho para todo ciudadano en el mundo desarrollado. Tanto es así, que sólo basta decir que en nuestro país la obligatoriedad de permanencia en el Sistema Educativo es hasta los 16 años.

A nivel mundial se han logrado numerosos avances pudiéndose afirmar muy orgullosamente que el 79% de la población mundial tiene acceso directo a la Secundaria, y lográndose en un 82% de los casos la escolarización en la Primaria según los datos facilitados por la ONU.

Más allá de los mefíticos vapores que el ladino instinto humano puede llegar a expulsar cual bomba nuclear, los datos arrojan evidencia real de que el hombre puede revestir de éxitos magníficos sus acciones, y esto no es sino algo objetivo.

➤ El resumen de los contenidos de la asignatura es el que sigue:

- Razones del comercio internacional.
- Piensa en la fabricación de los coches, ¿Por qué las diferentes partes se fabrican en varios países? Relaciona la respuesta con la globalización.
- Importancia de la Integración Económica.
- Ventajas e inconvenientes de la UE y de la Zona Euro.
- ¿Cuál es el compromiso de todas las personas con el medioambiente y con los más pobres? ¿Qué medidas para disminuir la contaminación se están tomando? ¿Y para disminuir la pobreza?
- Restricciones o impedimentos que pone el proteccionismo al libre comercio.
- Lista de conceptos vistos:
 - Globalización y proteccionismo: Razones que apoyan al proteccionismo y razones por las que se ha fomentado la globalización (páginas 207 y 212).
 - Balanza de pagos y tipos de cambio.
 - Medioambiente: ¿Por qué es un problema el cambio climático? ¿Por qué es un problema la contaminación? Tres medidas para luchar contra la contaminación.
 - Integración comercial y económica: Procesos para conseguir que el mundo sea un lugar más globalizado ¿Qué es un área de libre comercio, una unión aduanera, un mercado común, una unión económica y monetaria, y una integración plena? Distingue entre Unión Europea y Zona euro. Ventajas de estar en la Unión Europea y ventajas de estar en la Zona Euro. Inconvenientes de ambas.
 - Organismos internacionales para apoyar la globalización y ayudar a que se elimine la pobreza.
 - Pobreza: ¿Por qué es importante ayudar a los países pobres? Círculo vicioso de la pobreza (razones que impiden salir de la pobreza) y medidas para ayudar a salir de ella.

➤ La rúbrica de evaluación está diseñada de la siguiente manera:

	3 PUNTOS	2 PUNTOS	1 PUNTO	0 PUNTOS
USO DE CONCEPTOS.	Se utiliza 6 o más conceptos vistos en el tema.	Se utiliza entre 6 y 4 conceptos vistos en el tema.	Se utiliza entre 3 conceptos y 1 concepto visto en el tema.	Se utiliza un concepto o menos.
COHERENCIA EN EL USO DE LOS CONCEPTOS.	Hay una interrelación coherente entre los conceptos.	Interrelaciona de manera confusa todos los conceptos.	Interrelaciona erróneamente los conceptos.	No hay coherencia alguna entre los conceptos.
ESTRUCTURA	Emplea una	No hay	No hay	No hay nada.

DEL TEXTO: INTRODUCCIÓN, NUDO Y CONCLUSIÓN.	estructura narrativa ordenada siguiendo el esquema: introducción, nudo y conclusión.	introducción o conclusiones.	introducción ni conclusiones.	
--	---	--	--	--

- Sexta sesión:

Cierto es que hoy en día hay muchas personas que pasan hambre todavía, hay muchas empresas que se aprovechan del trabajador en países subdesarrollados, hay una concienciación poco arraigada en la sociedad sobre el respeto al medioambiente cuando se trata de producir... Pero hoy en día podemos hablar de lo que no hemos conseguido aún porque ya hemos conseguido mucho (recordemos los datos). Además, podemos leer lo siguiente y darnos cuenta de que en verdad estamos teniendo éxito:

Si convirtiéramos la riqueza de todos los hombres más ricos de la historia a precios actuales e hiciéramos el ranking de las personas más adineradas de todos los tiempos, veríamos que el primero de la lista es el emperador africano Mansa Musa, que vivió entre 1280 y 1337 [...] Algunos estudiosos han cifrado la fortuna personal de Mansa Musa en 400.000 millones de dólares actuales” Sin embargo, este emperador nunca pudo disfrutar del aire acondicionado, ni disponer de internet, ni jugar a la *PlayStation*, la *Wii* o el *iPad*. Tampoco podía comunicarse de manera inmediata con sus amigos porque no existía *WhatsApp*, ni siquiera teléfonos. No podía viajar por el mundo porque no había transportes veloces y existía el riesgo de ser atacado por piratas. “Aunque parezca mentira, todo esto que el hombre más rico de la historia nunca pudo hacer, lo tiene el trabajador medio. (Sánchez, 2017, pp. 29-30)

¿Qué debes hacer?

Imagina que eres un asesor económico de las Naciones Unidas y preparas un plan para mejorar el mundo ¿Qué objetivos propondrías? ¿Qué acciones recomendarías? Ten en cuenta el análisis de la pobreza, de la educación, de la tecnología, del medioambiente... ¿Cómo harías que los logros ya conseguidos siguieran adelante?

Bibliografía.

Alcoberro, R. (2015). *Platón. Las respuestas más vigentes a las grandes preguntas sobre el conocimiento, la ética o la justicia*. España: RBA Contenidos Editoriales y Audiovisuales, S.A.U.

Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*, 13(24).

Aronson, E. (1975). *El animal social* (8a ed.). Madrid: Alianza, 2000.

Ausubel, D. P. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona.: Paidós.

Belloch, C. (2013). Diseño instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa*.

Camejo, A. J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (1), 47-54.

Carracedo, J. R. (1985). Constructivismo y objetividad moral. La ética se construye, no se descubre, 113-127.

Coll, C. (1998). *El constructivismo en el aula* (8a ed.). Barcelona: Graó.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Dearden, R. F., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1982). *Educación y desarrollo de la razón: Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996.). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.

Domingo Coscollola, M., & Fuentes Agustí, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 171-180.

Fermoso, P., Coloma Medina, J., Rodríguez Neira, T., & Samper Rasero, L. (1990). *Sociología de la educación* (1a ed.). Barcelona: Alamex.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Edición Siglo XXI.

- Guirao, M. (1980). *Los sentidos, bases de la percepción*. España: Editorial Alhambra.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial el Estado nº. 106 de 4 de mayo de 2006, Madrid, España.
- Martínez, F. (2008). Eyetracking y usabilidad: Claves de investigación en los procesos de lectura en línea. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (16), 98-114.
- Miralles, P., Molina, S., & Santiesteban, A. (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Moll, L. C. (1993). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (1a ed.). Buenos Aires: Aique.
- Moreno, M. (1987). *La pedagogía operatoria: Un enfoque constructivista de la educación* (3a ed.). Barcelona: Laia.
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano: Un consenso emergente. *Enseñanza De Las Ciencias*, 6(3), 213-223.
- ORDEN EDC/64/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº.25 de 29 de enero de 2015 Madrid, España.
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León nº.86 de 8 de mayo de 2015, España.
- Pumares, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.
- Quintás, J. R. (1983). *Economía y educación*. Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, nº.3 de 3 de enero de 2015 Madrid, España.
- Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 27-35.
- Sánchez, D. (2017). *Por qué soy liberal. O por qué el liberalismo es la mejor forma de garantizar el progreso de todos los ciudadanos*. Madrid: Deusto.
- Schwebel, M., & Raph, J. (1986). *Piaget en el aula* (3a ed.). Buenos Aires: Abril.

