



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

## EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Pablo RUBIO NAVARRO
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Economía y Empresa
Director/a:	Óscar GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Fecha:	Mayo de 2022

## Resumen

¿Es posible llevar las instituciones comunitarias a un aula de educación secundaria? Este es el objetivo fundamental de la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo. A lo largo de las siguientes páginas, se desarrolla un modelo de Unión Europea aplicable a un aula de Economía de 1º de Bachillerato. La dinámica sugerida se basa en la metodología de la gamificación y consta de cuatro escenarios o contextos económicos en los que los estudiantes, en grupos de tamaño variable, deberán representar los intereses de distintos actores en el marco de las instituciones comunitarias.

Partiendo de la necesidad de acercar a los institutos realidades tan complejas como son las propias instituciones europeas, el comercio internacional o la globalización, se plantea un marco teórico estructurado de lo general a lo particular. Se comienza presentando una visión global de las metodologías docentes activas y se va cerrando el foco hasta llegar al modelo de la Unión Europea, inscrito en la ya mencionada gamificación.

Esta base teórica, constituida a partir de una revisión bibliográfica de la literatura académica existente, permite sustentar la propuesta de intervención. Está diseñada en torno al bloque 6 del currículo de la asignatura (*El contexto internacional de la Economía*) y se construye atendiendo a múltiples variables: competencias clave trabajadas, contenidos, metodología, secuenciación, evaluación del alumnado... Igualmente, se proporcionan dos instrumentos para la valoración de la dinámica planteada.

En suma, se facilita una propuesta de trabajo en clase que pretende ser atractiva y amena para los alumnos, que busca transmitir la complejidad inherente al proceso de globalización y la importancia de la Unión Europea en este contexto y cuyo fin es que el aprendizaje sea lo más significativo y estimulante posible.

**Palabras clave:** Bachillerato, Gamificación, Economía, Unión Europea, Propuesta de intervención

## Abstract

Is it possible to bring the European Union Institutions to a high school classroom? This is the main goal of the intervention proposal presented in this paper. Over the next pages, a European Union model, suitable for a First Year of Baccaureate Economy course, is developed. The suggested dynamics is based on gamification methodology and counts for four sceneries or economic contexts in which students, sorted by variable groups, shall represent the interests of different actors in the framework of EU institutions.

Considering the need to approach complex realities such as the European institutions, international trade or globalization to high schools, the theoretical framework is structured in a funnel design. It starts by outlining a global vision of active teaching methodologies and the scope progressively focuses to reach the European Union model, comprised in the aforementioned gamification ensemble.

This theoretical base, elaborated from a bibliographic revision of existing academic literature, allows to underpin the intervention proposal. It is designed around block 6 of the subject curriculum (*The Economy international context*) and is built taking into account several variables: key competences put into practice, contents, methodology, time sequence, students' evaluation... Moreover, two dynamics-assessment tools are provided.

To sum up, the intervention proposal seeks to be attractive and enjoyable for the participants and aims to transmit the inherent complexity to the globalization process and the relevance of the European Union in this context. The ultimate purpose is to achieve a learning experience which is as significant and as stimulating as possible.

**Keywords:** Baccaureate, Gamification, Economy, European Union, Intervention proposal

## Índice de contenidos

1.	Introducción.....	9
1.1.	Justificación .....	9
1.2.	Planteamiento del problema.....	13
1.3.	Objetivos .....	14
1.3.1.	Objetivo general .....	14
1.3.2.	Objetivos específicos .....	14
2.	Marco teórico .....	15
2.1.	Metodologías activas: un cambio de paradigma en la educación secundaria .....	15
2.1.1.	Metodologías activas y aprendizaje significativo: una breve conceptualización .....	16
2.1.2.	Metodologías activas en la especialidad de Economía y Empresa .....	20
2.2.	Gamificación: un aprendizaje lúdico.....	22
2.2.1.	Gamificación: qué es y qué no es .....	22
2.2.2.	La gamificación aplicada a la especialidad de Economía y Empresa. Adecuación de la metodología y precedentes .....	25
2.3.	El modelo de la Unión Europea: Bruselas en el aula .....	27
2.3.1.	Qué es un modelo de Unión Europea. Similitudes con estrategias de simulación de otras organizaciones internacionales .....	27
2.3.2.	El modelo de la Unión Europea en las aulas de Economía y Empresa en educación secundaria .....	30
3.	Propuesta de intervención .....	32
3.1.	Presentación de la propuesta.....	32
3.2.	Contextualización de la propuesta .....	34
3.3.	Intervención en el aula.....	36

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

3.3.1.	Objetivos .....	37
3.3.2.	Competencias trabajadas.....	38
3.3.3.	Contenidos .....	41
3.3.4.	Metodología .....	41
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades .....	43
3.3.6.	Recursos necesarios.....	52
3.3.7.	Evaluación del alumnado .....	53
3.4.	Evaluación de la propuesta .....	56
4.	Conclusiones .....	57
5.	Limitaciones y prospectiva .....	59
	Referencias bibliográficas .....	600
	Anexo A. Bloque 6 de Economía de 1º de Bachillerato, según currículo .....	711
	Anexo B. Cronograma de la propuesta. Diagrama de GANTT .....	73
	Anexo C. Tablas recopilatorias de las sesiones impartidas.....	74
	Anexo D. Materiales didácticos elaborados para el desarrollo de las sesiones.....	99
	Anexo E. Plantillas elaboradas para las actividades evaluables .....	100
	Anexo F. Instrumentos de evaluación propuestos .....	107
	Anexo G. Matriz DAFO de la propuesta de intervención .....	125
	Anexo H. Cuestionario de valoración para los alumnos participantes .....	125

## Índice de figuras

Figura 1. Gamificación y ABJ: una visión comparativa.....	24
Figura 2. Secuenciación de la propuesta de intervención. Diagrama de GANTT .....	73
Figura 3. Viñeta propuesta para la actividad del escenario <i>Encerrados</i> .....	104
Figura 4. Matriz DAFO de la propuesta de intervención.....	125

## Índice de tablas

Tabla 1. Elementos característicos de las metodologías de enseñanza tradicionales y activas .....	18
Tabla 2. Criterios de calificación de la propuesta de intervención.....	54
Tabla 3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del bloque 6 de Economía de 1º de Bachillerato.....	71
Tabla 4. Tabla recopilatoria correspondiente a la primera sesión.....	74
Tabla 5. Tabla recopilatoria correspondiente a la segunda sesión.....	75
Tabla 6. Tabla recopilatoria correspondiente a la tercera sesión.....	76
Tabla 7. Tabla recopilatoria correspondiente a la cuarta sesión.....	77
Tabla 8. Tabla recopilatoria correspondiente a la quinta sesión.....	78
Tabla 9. Tabla recopilatoria correspondiente a la sexta sesión.....	79
Tabla 10. Tabla recopilatoria correspondiente a la séptima sesión.....	80
Tabla 11. Tabla recopilatoria correspondiente a la octava sesión.....	82
Tabla 12. Tabla recopilatoria correspondiente a la novena sesión.....	83
Tabla 13. Tabla recopilatoria correspondiente a la décima sesión.....	85
Tabla 14. Tabla recopilatoria correspondiente a la undécima sesión.....	86
Tabla 15. Tabla recopilatoria correspondiente a la duodécima sesión.....	87
Tabla 16. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimotercera sesión.....	89
Tabla 17. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimocuarta sesión.....	90
Tabla 18. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoquinta sesión.....	92
Tabla 19. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimosexta sesión.....	93
Tabla 20. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoséptima sesión.....	95
Tabla 21. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoctava sesión.....	96
Tabla 22. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimonovena sesión.....	98

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Tabla 23. Escala de valoración para evaluar el diario individual de la dinámica.....	107
Tabla 24. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario <i>La leyenda del Fénix</i> ...	108
Tabla 25. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario <i>Sin barreras</i> .....	110
Tabla 26. Escala de valoración para evaluar la presentación del escenario <i>Austeros y endeudados</i> .....	112
Tabla 27. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario <i>Encerrados</i> .....	114
Tabla 28. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario <i>La leyenda del Fénix</i> .....	116
Tabla 29. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario <i>Sin barreras</i> .....	118
Tabla 30. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario <i>Austeros y endeudados</i> .....	120
Tabla 31. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario <i>Encerrados</i> .....	122
Tabla 32. Escala de valoración para evaluar el trabajo de recuperación.....	124
Tabla 33. Cuestionario de valoración para los alumnos participantes.....	127



## 1. Introducción

El presente trabajo plantea una propuesta de intervención basada en una metodología de simulación de modelo de la Unión Europea (UE) para ser implantada en la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato. En concreto, se encuadra en el bloque 6, titulado *El contexto internacional de la Economía* (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015).

En este primer apartado, se expondrán de forma sucinta ciertas cuestiones previas desde las que se debe partir en el desarrollo posterior. Así, en primer lugar, se justifica la elección de la propuesta formulada en el presente trabajo, aludiendo a un contexto educativo amplio y a sus necesidades. En segundo lugar, se plantea cómo la propuesta de intervención expuesta es pertinente para satisfacer dichas necesidades, y de qué manera se articula con los principios que rigen la legislación educativa vigente. En tercer lugar, se formulan el objetivo general del trabajo y los objetivos específicos, que entroncan con los capítulos posteriores de este trabajo y con sus conclusiones.

### 1.1. Justificación

Postmodernidad (Lyotard, 1987), modernidad líquida (Bauman, 2013), sociedad del cansancio (Han, 2017) ... El paradigma político, social y económico ha recibido, a lo largo de las últimas décadas, diferentes denominaciones por parte de algunos de los pensadores más influyentes del panorama filosófico. No obstante, la línea subyacente desde la caída de la Unión Soviética y la bipolaridad política y cultural de la Guerra Fría parece clara: los referentes de ayer se diluyen y el mundo se instala en una continua provisionalidad, al menos, en apariencia.

Así sintetiza las dinámicas del mundo actual, por ejemplo, el filósofo de origen surcoreano Byung-Chul Han en *La desaparición de los rituales* (2020, p. 13): “Al tiempo le falta hoy un armazón firme. No es una casa, sino un flujo inconsistente. Se desintegra en la mera sucesión de un presente puntual. Se precipita sin interrupción. Nada le ofrece *asidero*”. En una dirección similar, el polaco Zygmunt Bauman (2013, p. 24) asegura que “cuantos más aspectos

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato del esfuerzo y el hábitat humanos estén sujetos a la lógica de la moda, más inalcanzable se vuelve la regulación y la estabilidad de ambos”.

Entonces, ¿está el mundo globalizado actual condenado a vivir sin referencias estables? No necesariamente. Los poderes públicos pueden -y, en opinión de Rodrik (2012, p. 1), deben- ejercer un papel destacado como fuerza de estabilidad: “[El Estado-nación] sigue siendo el principal foco de gobernanza, así como el determinante primordial de los vínculos y la identidad personales”.

Esta aseveración puede extrapolarse a un nivel supranacional, y es en este punto donde entra en escena la UE. Ya desde sus orígenes como Comunidad Económica Europea (CEE) en 1957, cuando era una entidad de carácter fundamentalmente económico, esta organización ha basado su razón de ser en una defensa férrea de valores como la libertad, la igualdad y la justicia. Estos principios han acompañado y determinado sus líneas de actuación hasta hoy, al menos, en teoría, y representan, también en teoría, una base sólida que, a pesar de los cambios en el entorno, permanece intacta e inalterable. Así lo atestigua, para muestra, el discurso de toma de posesión de su cargo de la actual presidenta de la Comisión Ursula von der Leyen ante la Eurocámara (Von der Leyen, 2019).

Sin embargo, más allá de la visión institucional, ¿se traslada realmente esa imagen de perdurabilidad de la UE al resto de la sociedad? En otras palabras, ¿es percibida la organización como un elemento estable y seguro en un entorno cambiante? Los datos más recientes sugieren que así es, tanto en el conjunto de los Estados miembros como en España. Según las conclusiones de la publicación *El Futuro de Europa 2021*, llevada a cabo por el Parlamento Europeo y la Comisión, el 68% de los encuestados perciben la UE como “un espacio de tranquilidad en medio de un mundo agitado”. Este guarismo se reduce ligeramente, hasta el 60%, en el caso de la muestra correspondiente a España (Parlamento Europeo y Comisión Europea, 2022a, pp. 48-49).

En términos más generales, el mismo estudio refleja que es en el grupo de edad más joven, entre 15 y 24 años -demográficamente, el más interesante en relación con este trabajo-, donde existe una percepción más positiva, en todos los sentidos, acerca de la UE. En España, el 83% de los encuestados en este tramo etario -es decir, aproximadamente, cinco de cada seis- consideran positivo el hecho de que el país forme parte de la organización; un porcentaje

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato sensiblemente superior al 72% de jóvenes europeos que comparte esta idea (Parlamento Europeo y Comisión Europea, 2022b, p. 3).

Sin embargo, ¿existe en España realmente un compromiso ciudadano con las instituciones europeas y su funcionamiento? Si se toma como parámetro válido el índice de participación en las elecciones al Parlamento Europeo, la media de España en la serie histórica es, de forma aproximada, de un 55%. En ningún proceso electoral ha superado el 70% (Parlamento Europeo, 2019). Estos datos contrastan, por ejemplo, con los de las elecciones generales a Cortes, cuya media de participación se sitúa en torno al 73,6% (Europa Press Data, 2021).

Una interpretación plausible, por tanto, es que, a pesar de que la UE sea reconocida como una fuente de estabilidad que genera una confianza bastante amplia a los ciudadanos, no existe un vínculo tan fuerte en cuestiones concretas entre el ciudadano y las instituciones comunitarias; al menos, no al nivel del que se da con los órganos legislativos nacionales. ¿De dónde procede este desarraigo? Las causas son múltiples: desde el desconocimiento o la falta de interés a la complejidad que reviste el intrincado entramado institucional. Refiriéndose específicamente a los jóvenes, la presidenta Von der Leyen reconoce que la Unión necesita “un alma y una visión a la que puedan conectarse” (Von der Leyen, 2021).

Ese vínculo con la población más joven es y ha sido uno de los grandes objetivos de la UE, no solamente en la actualidad -2022 es, oficialmente, el Año de la Juventud-, sino a lo largo de su historia, a través de herramientas como el programa Erasmus+. De manera análoga, España ha buscado, a través de la legislación, fortalecer la presencia de la UE en su sistema educativo tanto en la forma como en el contenido. Esto incluye a la educación secundaria, que es la etapa de mayor relevancia para este trabajo. Como apunta la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), desde la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), las leyes educativas españolas han alineado sus objetivos y estrategias con los propuestos por la Unión (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020). Un ejemplo claro es la transición hacia un aprendizaje fundamentado en la adquisición de competencias, promovido primero por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y, más adelante, por la propia Comisión Europea (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, 2015, p. 6987).

Desde el punto de vista de los contenidos curriculares, la propia UE y su funcionamiento figuran en diferentes materias y asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Dichos contenidos se concentran en las asignaturas dependientes de los departamentos didácticos de Geografía e Historia y de Economía, nuestra especialidad. Concretamente, en este último caso, se encuentran distribuidos en las asignaturas troncales de Economía de 4º de ESO (bloque 6, titulado *Economía internacional*) y de Economía de 1º de Bachillerato (bloque 6, titulado *El contexto internacional de la Economía*) (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, pp. 243-246). En el caso de Geografía e Historia, las asignaturas concernidas son Geografía e Historia de 4º de ESO, Historia de España de 2º de Bachillerato, Geografía de 2º de Bachillerato e Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, pp. 301-309; 327 y 346).

El alcance de estas asignaturas y estos contenidos, sin embargo, puede ser bastante restringido debido a factores como las limitaciones horarias, la gran amplitud de los propios currículos o la aplicación de unas metodologías didácticas puramente expositivas, que no estén basadas en un aprendizaje significativo por parte del alumno. De este modo, la reducida presencia y el escaso impacto de estos contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden estar detrás de esa cierta desconexión a la que se hacía referencia en los párrafos anteriores. La UE se contempla como un elemento que existe y que proporciona estabilidad en un paradigma globalizado cambiante, pero algunas de sus características, como su funcionamiento y su papel preponderante en el comercio internacional, siguen siendo poco comprendidos por la población general.

Para garantizar un mayor conocimiento acerca de estas cuestiones, la educación secundaria debe procurar un aprendizaje significativo de los contenidos relacionados con este tema, que implique a los estudiantes en todos los sentidos y facilite una adquisición de conocimientos y destrezas perdurables que tengan su reflejo en el mundo real. En el siguiente epígrafe, se explica cómo la dinámica propuesta pretende ayudar a construir ese aprendizaje.

## 1.2. Planteamiento del problema

Como se ha desarrollado en el epígrafe anterior, la problemática identificada reside en la percepción generalizada de la UE como una entidad no necesariamente ajena, pero sí alejada de la vida cotidiana de los ciudadanos. Para construir un conocimiento más completo sobre esta organización internacional, se sugiere la propuesta de intervención que se desarrollará en los capítulos siguientes. Consiste en la recreación en el aula de Economía de 1º de Bachillerato de un modelo en el que los alumnos, en grupos variables en función de cada escenario, deben representar los intereses de diversos actores (Estados, comisarios o grupos parlamentarios) en varios momentos clave de la historia de la organización.

En lo referente a los contenidos curriculares, el enfoque diacrónico de la dinámica permitirá no solo ceñirse a los procesos de integración económica encarnados por la UE, sino también impartir los epígrafes relacionados con el comercio internacional -ámbito en el que la organización ocupa una posición puntera- y con los procesos de globalización económica y sus consecuencias (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 246).

Desde el punto de vista didáctico y metodológico, el planteamiento huye, como se profundizará más adelante, de una visión meramente expositiva sin protagonismo discente. Al contrario, se persigue que sea el **alumno** el que, a través de la interacción con sus compañeros y un estudio autónomo, realice un aprendizaje significativo y duradero.

No se trata simplemente de que interiorice unos contenidos conceptuales; el aprendizaje también contempla una dimensión procedimental -entender cómo afectan los procesos de integración económica internacional y de globalización a la vida diaria y preparar a los estudiantes para actuar en consecuencia- y actitudinal -ser conscientes de los valores que encarna la UE y valorar sus actuaciones de forma crítica-. De esta manera, se consigue que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea competencial, y que estas competencias clave se trabajen en sus tres dimensiones: saber, saber hacer y saber ser (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, 2015, p. 6987).

### 1.3. Objetivos

A lo largo de los siguientes dos apartados, se presentan los objetivos de este trabajo. En primer lugar, se enuncia el objetivo general, que expresa la razón de ser de este escrito. En segundo lugar, se sugieren diversos objetivos específicos que permiten desgranar ese objetivo general en metas más concretas, relacionadas tanto con el apartado del marco teórico como con el de la propuesta de intervención propiamente dicha.

#### 1.3.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo reside en plantear una propuesta de intervención basada en una simulación de modelo de la Unión Europea para el bloque 6 de Economía de 1º de Bachillerato.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos del presente trabajo son los siguientes:

- **OE1.** Estudiar la aplicación de metodologías activas a la enseñanza en el aula de contenidos relacionados con la Unión Europea y el comercio internacional.
- **OE2.** Comprobar la adecuación de una metodología basada en modelos de simulación de una organización internacional a la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato.
- **OE3.** Explicar el desarrollo del bloque 6 –*El contexto internacional de la Economía*- a través de diferentes sesiones con la base de la metodología propuesta.
- **OE4.** Detallar los recursos didácticos necesarios, las competencias clave trabajadas y el sistema de evaluación y calificación de los alumnos empleados durante la dinámica.
- **OE5.** Proporcionar un sistema de evaluación objetivo para evaluar la viabilidad y el éxito de la propuesta de intervención.

## 2. Marco teórico

Una vez que ha sido presentada la justificación de este trabajo, que se ha planteado el problema en torno al cual orbita y que se han enunciado los objetivos, tanto el general como los específicos, es momento de desarrollar uno de sus capítulos más importantes: el marco teórico. En líneas generales, a lo largo de las siguientes páginas se propone una revisión de la bibliografía existente sobre aquellos aspectos que resultan relevantes para articular el presente trabajo.

Para el desarrollo del marco teórico, se ha elegido disponer una estructura textual que transita de los principios más generales a las cuestiones más particulares. De esta manera, se recoge un primer epígrafe dedicado a las metodologías activas aplicadas a la educación secundaria, con especial atención a su conceptualización y su presencia en la especialidad de Economía y Empresa. El segundo epígrafe está dedicado más específicamente a la metodología de la gamificación, en la cual puede enmarcarse la presente propuesta de intervención. De nuevo, su contenido se enfoca a la definición de conceptos y a la relación que mantiene la metodología con la especialidad. El tercer y último epígrafe se refiere específicamente a explorar qué es un modelo de la Unión Europea y cómo puede adaptarse a un aula de educación secundaria.

### 2.1. Metodologías activas: un cambio de paradigma en la educación secundaria

Como ya se ha introducido, este primer epígrafe del marco teórico es el que abarca aspectos más genéricos. Se refiere al vasto conglomerado que conocemos con la denominación de metodologías activas; un paraguas bajo el que se encuentran diferentes planteamientos de enseñanza con una implantación cada vez más profunda en la educación secundaria.

El epígrafe se divide a su vez en dos apartados. El primero persigue conceptualizar, precisamente, qué entendemos por metodologías activas y cómo estas se relacionan con la noción de aprendizaje significativo, crucial igualmente para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. El segundo se enfoca a la especialidad de Economía y

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato Empresa y, de manera resumida, muestra la penetración de este tipo de metodologías en las asignaturas que componen dicha materia.

### 2.1.1. Metodologías activas y aprendizaje significativo: una breve conceptualización

Este primer apartado tiene como objetivo definir qué entendemos por metodologías activas y qué relación guardan con la teoría del aprendizaje significativo, que, hoy día, mediatiza buena parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, antes de explorar a fondo estos dos conceptos, hemos de partir de un escalón más básico.

Para comenzar, es adecuado, antes de nada, repasar el concepto más amplio de metodología docente. Si se toman como referencia los textos oficiales, una metodología docente es un “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 172).

En otras palabras, una metodología docente responde a la pregunta de cómo enseñar en las aulas. Es importante recordar que, a pesar de ser un elemento básico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías no están reguladas explícitamente en el currículo oficial, sino que quedan a discreción de los propios docentes. La Administración únicamente tiene la capacidad de sugerir recomendaciones a los centros (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 173).

Por esta razón, la cuestión metodológica permite a los profesores de secundaria una flexibilidad bastante amplia en el momento de programar las asignaturas de su materia o las unidades didácticas que las componen. De esta circunstancia, se deriva una gran diversidad de metodologías que el docente puede aplicar en el aula. Según los modelos tradicionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje había de estructurarse de forma lineal y unidireccional, siempre basado en las explicaciones del profesor y la base del libro de texto (Travé, Estepa y Delval, 2017), de forma que los alumnos terminasen memorizando el contenido (Yus en Muntaner, Pinya y Mut, 2020, p. 98).



EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Ahora bien: las metodologías con estas características, ¿son adecuadas para afrontar con garantías los retos actuales de la educación y, más ampliamente, del mundo cambiante, inestable y líquido en el que viven los estudiantes? Ramírez (2018, p. 9) asevera que “las nuevas necesidades de nuestra sociedad reclaman nuevos modelos educativos, donde los procesos vayan dirigidos hacia el autoaprendizaje”. De este modo, a lo largo de las últimas décadas, han ido configurándose nuevas formas de plantear los procesos de enseñanza que han dado lugar a estas metodologías activas, tales como el aula invertida o *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos, el *design thinking* o la gamificación, de la que se tratará más por extenso en el segundo epígrafe del presente capítulo.

No figura entre los objetivos de este trabajo, con ánimo maximalista, oponer las metodologías de enseñanza tradicionales a las metodologías activas, ni mucho menos declarar la idoneidad de las segundas frente a las primeras. Lo anterior, por tanto, no obsta para que se continúen utilizando estrategias expositivas en clase, sobre todo de cara a la transmisión de contenidos conceptuales. Sin embargo, la idea sugerida por Ramírez indica que es imperativo actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientarlos más hacia el alumnado y menos hacia el profesorado.

¿Suponen, entonces, una revolución las metodologías activas? De entrada, tal y como apuntan Muntanyer, Pinya y Mut (2020, p. 99), conllevan una transformación radical de los roles asumidos tradicionalmente por profesores y alumnos. Los primeros pasan a ser guías, acompañantes en un proceso en el que los segundos son el elemento central, desempeñan un papel activo y toman decisiones.

El protagonismo discente, sin embargo, aunque está en el núcleo de la transformación del paradigma tradicional al actual, es solo la base de una serie de cambios más amplios que se extienden no solo a la manera de concebir la propia enseñanza, el planteamiento de las actividades o la forma de trabajar en el día a día, sino también a la cultura de los centros educativos o a su relación con el entorno. Esta transición no es sencilla y, a menudo, está condicionada por dificultades o limitaciones que tienen su origen en el propio personal docente, como la falta de formación o el temor a la innovación, o en las consignas impuestas por la legislación educativa, como la amplitud de los contenidos curriculares y el tiempo disponible para cada asignatura (Puig, 2021, pp. 26-29).

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

De este modo, una comparación entre las metodologías tradicionales y las metodologías activas sí puede resultar útil para, al menos, extraer las principales características de las segundas, que es, en definitiva, el objetivo fundamental de esta sección.

Tabla 1. *Elementos característicos de las metodologías de enseñanza tradicionales y activas.*

Metodologías tradicionales	Metodologías activas
Rol pasivo del alumno.	Alumno protagonista de su propio aprendizaje.
Actividades no necesariamente vinculadas al entorno.	Vinculación de las actividades a contextos reales.
Énfasis en la cantidad del contenido.	Énfasis en la calidad sobre la cantidad.
Independencia de la experiencia del alumno.	Basadas en lo que el alumno ya conoce.
Prevalencia de lo expositivo.	Diversidad metodológica.
Menor énfasis en la metacognición de los estudiantes.	Capacidad de autorregulación y metacognición del alumnado.
Mayor rigidez de los contextos de aprendizaje.	Contextos de aprendizaje flexibles.

Fuente: elaborada a partir de Ros, Alfageme y Vallejo (2008, pp. 561-562).

Según la información de la tabla anterior, se puede concluir que las metodologías de enseñanza activas responden, fundamentalmente, a satisfacer tres características esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al menos si se parte desde una postura interaccionista constructivista como la propuesta por autores como Jean Piaget y Lev Vygotski (Martín, 1991): han de ser competenciales, significativos y situados.

La dimensión competencial del aprendizaje se relaciona directamente con los requerimientos de la legislación educativa ya desde la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato educativa, 2013). En línea con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Sagalnik *et al.*, 1999) y de las instituciones comunitarias (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006), la enseñanza secundaria española, en la actualidad, se organiza en torno a siete competencias clave (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, 2015, p. 6988).

Una competencia puede entenderse como el “dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia” (Repetto en Repetto y Pena, 2010, p. 83). Su desarrollo y adquisición, por tanto, es más sencillo cuanto más activas sean las metodologías diseñadas por los docentes y más protagonismo se adjudique al alumno.

Igualmente, las metodologías activas parten de la teoría del aprendizaje significativo, formulada por el psicólogo David Ausubel, que señala la necesidad de que los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos descansen sobre aquellos que ya han interiorizado. Los docentes, por tanto, han de programar sus metodologías realizando un esfuerzo consciente por convertir al estudiante en el punto sobre el que pivote la enseñanza, con los conocimientos previos como base para los siguientes (Ausubel, Novak y Hanesyan, 1976).

No conviene finalizar este punto sin hacer una referencia al concepto de aprendizaje situado o cognición situada, propuesto por Díaz (2003). Según esta noción, las metodologías docentes deben procurar presentar los contenidos curriculares a los alumnos de manera que se aseguren una gran actividad social y relevancia cultural; esto es, han de tener en cuenta el entorno más próximo que rodea al estudiante.

En síntesis, las metodologías activas pueden conceptualizarse como conjuntos de estrategias y de procedimientos planificados por los docentes para garantizar la implantación de unos procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, competenciales y situados, que sitúan al alumno en el centro del proceso, tienen en cuenta su entorno y experiencia previa, permiten su desarrollo integral y se desarrollan en contextos educativos flexibles.

### 2.1.2. Metodologías activas en la especialidad de Economía y Empresa

Una vez que se ha dilucidado qué se entiende por metodologías activas y cómo estas se vinculan con las teorías de aprendizaje significativo, situado y competencial, es conveniente realizar un breve repaso de su relación con la especialidad de Economía y Empresa, donde está encuadrado el objeto de estudio de este trabajo.

A modo de apunte inicial, cabe destacar que Economía y Empresa es una especialidad que se presta especialmente al desarrollo en el aula de metodologías activas. Se trata, de entrada, de una materia cuyos contenidos, teorías y conclusiones resultan, bastante a menudo, ampliamente interpretables. Según el propio currículo para educación secundaria y bachillerato (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 241), “lo que mejor distingue a la economía como disciplina de otras en las ciencias sociales no es su objeto, sino su enfoque”. Es ese enfoque el que determina -o, al menos, condiciona en buena medida- la metodología o conjunto de metodologías que el docente -o, por extensión, el departamento en la programación anual- escoge para vehicular los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos.

Del mismo modo, la especialidad de Economía y Empresa, de cara a los alumnos de educación secundaria, es ciertamente novedosa. Hasta primer o segundo ciclo de ESO, dependiendo de la comunidad autónoma, no se contempla la enseñanza de asignaturas propias de la especialidad (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013). Dadas las carencias de conocimiento histórico-económico en el alumnado (Travé y Delval, 2009, pp. 14-15), resulta aconsejable aproximarse a ellas para buscar referentes cercanos que ayuden a construir un aprendizaje significativo y situado.

En la misma línea, Draycott, Rae y Vause (2011, p. 686) argumentan que la educación emprendedora -igualmente comprendida en el acervo de nuestra especialidad- precisa de la innovación para “crear un nuevo enfoque que permita una evaluación flexible, continua y centrada en el estudiante, al tiempo que cumpla con los estándares y puntos de referencia externos”. Si bien su premisa se refiere al sistema educativo británico, su validez no queda restringida a las fronteras de un país.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Así lo indica también Paños (2017, p. 44), que conviene en la necesidad de que las metodologías empleadas en las asignaturas que estén relacionadas con el emprendimiento han de ser activas y estar centradas en el estudiante. Apostilla, de igual modo, que se debe proponer a los alumnos el estudio de situaciones que sean “contextualizadas, reales y variadas”.

Como puede apreciarse, las ideas enunciadas anteriormente aluden de manera evidente a las concepciones del aprendizaje significativo y de la cognición situada que quedaron expuestas en el apartado anterior. Si se analiza la vertiente competencial del aprendizaje desde el prisma de la especialidad de Economía y Empresa, debe tenerse en cuenta que las metodologías activas planteadas deben tener, en la medida de lo posible, un carácter holístico; es decir, lo ideal es que abarquen -en las actividades planteadas, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, etc.- el mayor número de competencias clave posible en sus tres dimensiones (saber, saber hacer y saber ser).

Es cierto, no obstante, que, para la especialidad, resulta especialmente característica la que se refiere al “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” (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, 2015, p. 6988). El currículo de secundaria menciona igualmente la adquisición competencial propia de las asignaturas de la especialidad, con referencias explícitas al trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, iniciativa y liderazgo y al estímulo del espíritu emprendedor (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 241).

Según todo lo anterior, puede concluirse que la especialidad de Economía y Empresa, dadas las particularidades de su contenido y el encaje actual de sus asignaturas en los planes de estudios de la educación secundaria, es campo abonado para la implantación de enfoques docentes que favorezcan el protagonismo de los alumnos. Representa, por tanto, grandes oportunidades para introducir metodologías activas e innovadoras que sirvan para acercar los contenidos a los estudiantes y para construir un aprendizaje significativo sólido.

En particular, si se pone el foco en los contenidos curriculares concretos que se relacionan con el presente trabajo -Unión Europea y comercio internacional en primer curso de Bachillerato-, las metodologías activas, por su capacidad para implicar al alumno e impulsar

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato su interés hacia aspectos complejos, se perfilan como instrumentos sumamente oportunos para su desarrollo en el aula. Recuérdese que esta cuestión enlaza directamente con el primer objetivo específico de este trabajo.

## 2.2. Gamificación: un aprendizaje lúdico

Una vez que se ha planteado una visión de conjunto sobre qué son las metodologías activas de enseñanza y cómo se relacionan con nuestra especialidad, este segundo epígrafe del marco teórico busca acotar ese panorama y exponer los aspectos más importantes relacionados con la gamificación.

Como en el epígrafe anterior, se plantean dos subapartados. El primero busca delimitar el concepto de gamificación como metodología activa, explicitando cuáles son sus características y en qué aspectos se diferencia de otros planteamientos didácticos similares, como el aprendizaje basado en juegos. El segundo subapartado se adentra en cómo se ha empleado anteriormente la gamificación en la especialidad de Economía y Empresa.

### 2.2.1. Gamificación: qué es y qué no es

Tal y como se ha introducido en el epígrafe anterior, la gamificación forma parte del acervo que reúne las metodologías activas de enseñanza. Como se explicará en este apartado, se trata de una metodología con gran implantación en los niveles de educación secundaria. Por el momento, es imperativo, no obstante, establecer adecuadamente qué entendemos por gamificación, ya que es un concepto no siempre claro y que tiende a ser confundido con otras metodologías activas similares.

Si se parte de una perspectiva etimológica, el término ‘gamificación’ es una asimilación de la palabra inglesa ‘*gamification*’. A su vez, este vocablo se deriva de ‘*game*’, que quiere decir “juego” (Cambridge Dictionary, 2022). Este primer análisis ya sitúa, aunque sea de manera superficial, en qué coordenadas se enmarca el núcleo de esta metodología docente.

Acuñado por Terill (2008), el concepto comenzó a utilizarse en entornos relacionados con el ámbito empresarial y los medios exclusivamente digitales, pero, actualmente, su dimensión es bastante más amplia. ¿Cómo puede definirse? Deterding *et al.* (2011, pp. 10-13) proponen una serie de rasgos que ayudan a perfilar esta metodología, aunque sea de manera

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato un tanto estática. De este modo, la gamificación se entiende como el empleo de diseños, elementos y características propias de los juegos en contextos no relacionados con el juego, independientemente de las intenciones específicas de su uso, el propio contexto o los medios dedicados a su implementación. Werbach (2014, p. 266), por su parte, se concentra más en la vertiente procesual de la gamificación, de modo que otorga más importancia no tanto a situar los componentes propios del juego, sino a su revisión y profundización una vez que han sido establecidos. Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) hacen hincapié en el aspecto motivacional de la metodología y en las gratificaciones que genera en el usuario. A manera de síntesis, Contreras y Eguia (2017, p. 8) sugieren una definición más genérica y, al mismo tiempo, sencilla: “Proceso en el que el ‘gamificador’ intenta aumentar las probabilidades de la aparición de diferentes experiencias de juego al contagiar posibilidades para ese fin (ya sea mediante distintivos, puntos, etc.)”.

¿Cómo se concretan estos elementos y características propias del juego a los que aluden los autores anteriores? Díaz y Troyano (2013) hacen referencia, por ejemplo, a los incentivos, las ganancias y los puntos. Contreras (2017, p. 12) y Pascuas, Vargas y Muñoz (2017, p. 67) desarrollan con algo más de profundidad este aspecto e incluyen metas específicas, barras de progreso, niveles, insignias, tablas de clasificación, avatares, trofeos o monedas y recompensas virtuales.

¿Por qué se considera que la gamificación es una metodología activa? De acuerdo con lo establecido en el primer epígrafe del presente capítulo, se trata de una metodología docente que sitúa al alumno en el centro del proceso y propicia su actividad constante, puesto que facilita su motivación e implicación (Ortega-Ruipérez *et al.*, 2021, p. 4). Además, permite una importante flexibilización del contexto de aprendizaje, así como una mayor fidelización hacia el proceso y el fortalecimiento de los vínculos con la estructura social (Pascuas, Vargas y Muñoz, 2017, p. 66).

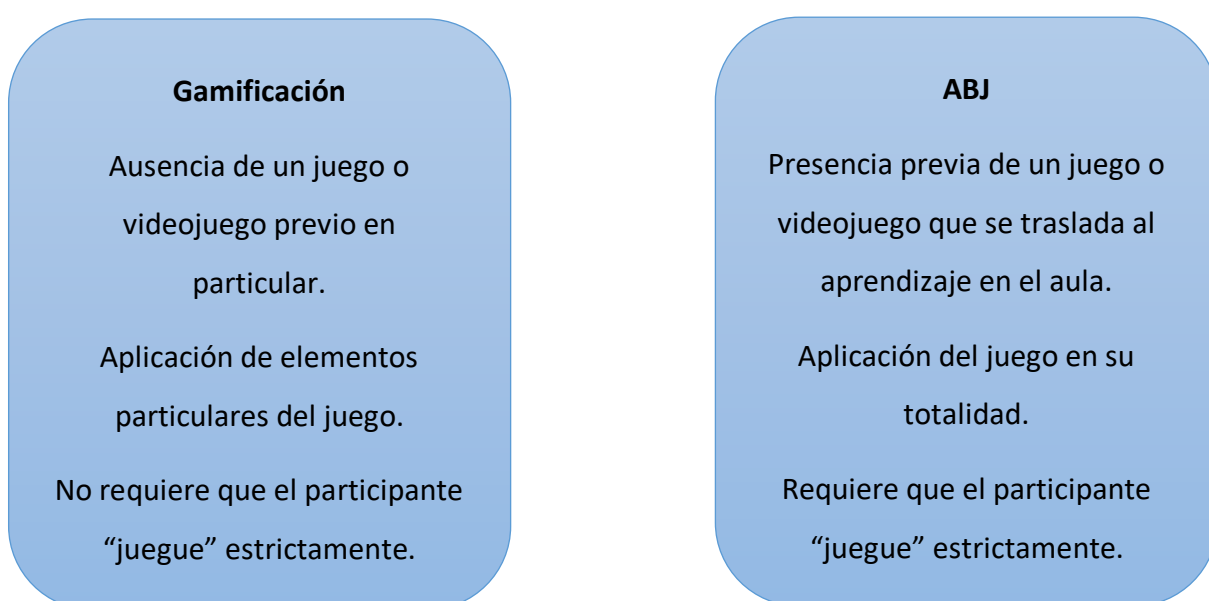
Sin embargo, como ya se advirtió al comienzo de este apartado, la gamificación, en tanto metodología docente, es una idea cuya delimitación, en ocasiones, no queda del todo clara, de modo que la frontera con otras metodologías activas similares se difumina. Como recuerdan Deterding *et al.* (2011, pp. 10-13), gamificar no consiste en jugar, puesto que el juego puede concebirse en un sentido más amplio. Por lo tanto, si se aplica este razonamiento,

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato llevar la gamificación al aula no puede consistir, simplemente, en presentar un juego a los alumnos para desarrollar en clase (Ortega-Ruipérez *et al.*, 2021, p. 4).

Es en este punto donde se origina la confusión. Desde luego, existe igualmente la posibilidad de utilizar juegos, videojuegos o cuestionarios interactivos -como los ofrecidos por la plataforma Kahoot! (2022), por ejemplo- en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y es totalmente válida, puesto que permite a los estudiantes emprender tareas de mayor dificultad (Sorensen y Meyer, 2007, pp. 564-565), desarrollar habilidades sociales y trabajar el pensamiento crítico. La cuestión es que, para estos casos, se contempla una denominación distinta: el aprendizaje basado en juegos, al que, comúnmente, se designa por sus siglas (ABJ).

Así, el ABJ se conceptualiza como el empleo de juegos y de videojuegos como herramientas para impulsar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos (Del Moral, Guzmán y Fernández, 2018, p. 32). Se distingue, por tanto, de la gamificación en que lo que se aplica en el aula no son elementos propios del juego adaptados a la enseñanza, sino que esta se vehicula enteramente a través de juegos completos ya creados. El ABJ, según lo anterior, requiere que el participante -el alumno, en este caso- realice explícitamente la acción de jugar; la gamificación, por su parte, no se basa realmente en jugar. Más bien, consiste en conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más lúdico y atractivo para el estudiante. El siguiente diagrama ilustra comparativamente ambas metodologías y pone de relieve sus diferencias.

Figura 1. ***Gamificación y ABJ: una visión comparativa.***





EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Fuente: elaboración propia a partir de Deterding *et al.* (2011, pp. 12-13) y Del Moral, Guzmán y Fernández (2018, pp. 31-32).

Teniendo en cuenta todas las nociones expresadas en los párrafos anteriores, gamificar en el contexto de las metodologías docentes, supone, en pocas palabras, vehicular los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de elementos, diseños, narrativas, etc., que son propias del juego, buscando una implicación más activa de los estudiantes y un acercamiento más efectivo a los contenidos curriculares.

Quizá, el único aspecto que quede por aclarar es la relación entre el juego y el aprendizaje. Aunque el juego lleve aparejado un componente lúdico intrínseco indiscutible, Huizinga (2007, pp. 17-18) recuerda una idea fundamental: el juego no está necesariamente reñido con la seriedad -encarnada, en este caso, por la enseñanza secundaria- y debe ser considerada una función humana plena. La capacidad de aprovechar sus elementos más atractivos hace de la gamificación una de las metodologías activas más populares en la actualidad.

### 2.2.2. La gamificación aplicada a la especialidad de Economía y Empresa. Adecuación de la metodología y precedentes

Como se ha introducido en el apartado anterior, la gamificación es una metodología docente activa que busca situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, uno de los elementos que más destacan los autores citados, como Ortega-Ruipérez *et al.* (2021, p. 4), es su capacidad para incrementar la implicación y motivación de los estudiantes. Esta característica resulta de gran importancia si se traslada el foco a la especialidad de Economía y Empresa, en la que se imparten contenidos ciertamente novedosos y complejos.

Esta complejidad, sin embargo, no está reñida con que el proceso de aprendizaje tenga un componente lúdico; ya se ha hecho referencia a la noción de *Homo ludens* acuñada por Huizinga (2007). En muchas ocasiones, los recelos existentes proceden del propio profesorado, y se refieren a la adecuación de la metodología, su influencia en las dinámicas de aula o una supuesta falta de interés por parte de los estudiantes (Sánchez-Mena y Martí-Parreño, 2017, pp. 437-439). Se trata, en todo caso, de encontrar un equilibrio entre lo lúdico y lo serio (Llorens *et al.*, 2001, p. 1).

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

De la misma manera, el hecho de introducir en clase elementos propios del juego no obsta para que las unidades o los bloques didácticos -como ocurre con la propuesta formulada en el presente trabajo- tengan una profunda conexión con la realidad más cotidiana de los alumnos (López, 2013, p. 14). Así ocurre con el bloque de contenidos en torno al cual gira este escrito. Puede apreciarse que, en este punto, se retoma una de las ideas principales que articulan el planteamiento del problema enunciado en el primer capítulo, relacionada con el impacto del comercio internacional y el papel económico de la Unión Europea en la vida de los estudiantes.

Se puede deducir, por tanto, que la gamificación es una metodología tan válida como cualquier otra para ser aplicada en el marco de las asignaturas de Economía y Empresa. Cabe mencionar que, a pesar de que no existe un acceso demasiado amplio a producción bibliográfica y académica sobre experiencias de gamificación ya llevadas a cabo en centros de educación secundaria en España -menor todavía si la búsqueda se acota a proyectos innovadores en el marco de las asignaturas de la especialidad-, como señalan Navarro-Mateos, Pérez-López y Femia (2021, p. 513), sí se aprecia una producción más amplia en cuanto a propuestas de intervención como la presente basadas en esta metodología. Otros trabajos, como los de Vergara, Mezquita y Gómez (2019) y Miñano (2020), se refieren a la aplicación de herramientas de cuestionarios como Kahoot!, a la que ya se hizo referencia anteriormente, Quizizz, o de videojuegos (Barrena, 2016) y que, por sí solas, se asocian más al ABJ que a la gamificación, estrictamente hablando.

Existen, no obstante, ciertos precedentes que merece la pena rescatar, dada su estrecha relación con el objeto de estudio de este trabajo. Villalba y Aguilar (2020) proponen la utilización del *breakout* educativo, una modalidad de la gamificación consistente en la superación de retos para conseguir determinados objetivos, en la unidad didáctica del comercio internacional para la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato. Su estudio, situado en un instituto de secundaria sevillano, registra, efectivamente, un incremento significativo de los niveles de aprendizaje del alumnado.

En una línea todavía más concreta, se encamina el estudio elaborado por Legerén y Doval (2015) acerca de procesos de gamificación -y de ABJ- para una mejor comprensión del funcionamiento de la Unión Europea para alumnos de educación primaria y secundaria. En él, se pone de relieve la buena acogida de una serie de juegos por parte de los estudiantes.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Lahoz (2021), por su parte, presenta dinámicas de gamificación aplicables, con resultados interesantes, en la asignatura específica de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, que se imparte en diferentes cursos, dependiendo de la comunidad autónoma donde se sitúe el centro. Plantea, en concreto, dinámicas de *breakout* educativo y elementos del juego *Youtubers*.

A un nivel más básico, Hernández (2018) aplica dinámicas propias del juego en su experiencia *El Ministerio de Robin Hood* dedicada al aprendizaje de las finanzas personales y domésticas, como misiones, desafíos y niveles diferentes, además de una narrativa y una estética que recuerdan a los de diversos juegos de cartas. Los resultados de su aplicación, en grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) de un instituto de la provincia de Las Palmas, fueron óptimos.

### 2.3. El modelo de la Unión Europea: Bruselas en el aula

El tercer epígrafe del marco teórico tiene la finalidad de concretar definitivamente la base sobre la que se asienta la propuesta de intervención. Así, partiendo de la situación previa de las metodologías activas y la gamificación, se busca definir específicamente qué entendemos por un modelo de Unión Europea.

De nuevo, el epígrafe se estructura en dos apartados. El primero trata de esclarecer qué es un modelo de Unión Europea y compara esta metodología con otras similares que se han desarrollado alrededor de diversas organizaciones internacionales. El segundo, por su parte, reflexiona sobre la idoneidad de trasladar esta metodología en particular, más propia de instituciones de enseñanzas superiores, al ámbito de la educación secundaria.

#### 2.3.1. Qué es un modelo de Unión Europea. Similitudes con estrategias de simulación de otras organizaciones internacionales

Igual que se ha estructurado los epígrafes anteriores, este primer apartado se dedica a conceptualizar, en este caso, qué se entiende por modelo de Unión Europea. Como se planteará, se trata de una dinámica que no es exclusiva de esta organización, sino que tiene su paralelismo en otros organismos internacionales.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

En primer lugar, es importante mencionar que un modelo de Unión Europea no es una metodología o una dinámica abstracta. Cada año, en Estrasburgo, se celebra el modelo de Unión Europea (MEU Strasbourg, abreviado) patrocinado por las propias instituciones comunitarias. Así, citando a los propios responsables del evento, el modelo de Unión Europea es una “simulación del proceso de toma de decisiones de la UE” (Portal Europeo de la Juventud, 2021).

Según informa su página web oficial, esta simulación, pensada para jóvenes de 18 a 27 años, pretende ser “inmersiva, inclusiva y atractiva” (Model European Union Strasbourg, 2021a) y, entre sus objetivos, se encuentran el desarrollo de competencias como la capacidad de hablar en público, desarrollar una negociación, redactar textos, informar sobre los eventos que se celebran (Model European Union Strasbourg, 2021b), etc.

Los participantes tienen la oportunidad de adoptar seis roles distintos en función de sus gustos, de sus carreras o de las habilidades que prefieran desarrollar: miembros del Parlamento Europeo, ministros en el Consejo Europeo, periodistas, representantes de intereses -es decir, lobbyistas-, intérpretes o fotógrafos (Model European Union, 2021c).

Más allá de este modelo oficial, existen otros modelos de Unión Europea que se celebran en paralelo. En España, uno de los más significativos es MEU Spain, organizado anualmente por la organización BETA España, una “organización nacional juvenil sin ánimo de lucro cuyo objetivo principal es acercar la Unión Europea y sus instituciones a los jóvenes” (2022). MEU Spain tiene un alcance más reducido que MEU Strasbourg, pues sus roles están limitados a los de eurodiputado, ministro en el Consejo y periodista (Model European Union Spain, 2022).

Tal y como puede adivinarse, y como se detallará más adelante en el siguiente epígrafe y en el capítulo sobre la propuesta de intervención, un modelo de Unión Europea como el que se celebra de manera oficial no puede trasladarse sin más a un aula, dada su gran complejidad y el elevado número de participantes. Se adelanta aquí que la dinámica propuesta habrá de ser una adaptación de las dinámicas que organizan las instituciones europeas en su seno.

Como se ha avanzado al comienzo del apartado, los modelos de simulación en organizaciones internacionales son un tipo de dinámica o metodología que no se limitan solo a la Unión Europea, sino que gozan de una implantación más amplia, ya sea en el marco de

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato los propios organismos o en instituciones educativas, generalmente superiores. A pesar de que esta tendencia comenzó en el mundo anglosajón, ha tenido igualmente cierta resonancia en universidades españolas. Así lo atestigua el programa MUN en las aulas (2021), que ha introducido simulaciones del modelo de la Asamblea General de Naciones Unidas para alumnos de primer y segundo ciclo de educación secundaria basándose en la metodología implantada por la Universidad Autónoma de Madrid.

Ante toda esta información, es lógico que surja una duda razonable: ¿son realmente útiles este tipo de simulaciones para fomentar el aprendizaje? Lo cierto es que se trata de dinámicas docentes que, hasta la fecha, han tenido un recorrido limitado, de modo que no resulta sencillo evaluar su efectividad, como aseveran Baranowski y Weir (2015, p. 399) y Cicchi *et al.* (2021, p. 399).

A nivel de enseñanzas superiores, no obstante, Jones y Bursens (2015, p. 262) apuntan al gran impacto a nivel afectivo y motivacional que generan estas dinámicas en los estudiantes. Davesa y Piros (2018, p. 549), en un estudio específico acerca de las simulaciones de Unión Europea en contextos de aprendizaje, resaltan esta misma conclusión. Munoz y Prinz (2015, pp. 384-385), en su análisis del modelo de Unión Europea promovido en Maguncia, subrayan la interrelación de este tipo de dinámicas con las demandas de un aprendizaje competencial, así como su capacidad para activar a los estudiantes. En una línea similar, se expresa Márquez (2019, p. 276) cuando apunta a las virtudes del modelo de Naciones Unidas como herramienta de enseñanza. Destaca, particularmente, su utilidad a la hora de generar un aprendizaje constructivista y significativo. Estas ideas permiten enlazar con otras nociones ya planteadas en los apartados sobre metodologías activas y gamificación.

Esta conexión de ideas sugiere otra cuestión relevante, al menos desde el punto de vista del presente trabajo -y, más concretamente, de este capítulo dedicado al marco teórico-, y es cómo se enmarca un modelo de simulación de la Unión Europea en una metodología docente más amplia como es la gamificación, sobre la cual se desarrolló el epígrafe anterior. En cierto modo, podría interpretarse que una dinámica de este tipo puede tener más cabida en el marco del ABJ, ya que puede entenderse, simplemente, como un juego de rol sin más, como una situación previamente establecida.

Sin embargo, si se contempla desde el punto de vista de la gamificación, una simulación de este tipo proporciona, sin duda, una interesante narrativa o, si se quiere, una metáfora,

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato como la llaman Jadán-Guerrero y Ramos-Galarza (2018). Como ya se estudió anteriormente, la configuración de una historia concreta resulta un elemento indispensable para configurar una metodología gamificada. Además, ya se reflexionó sobre cómo la aplicación de metodologías activas en el aula depende, en buena medida, del enfoque que el docente -o el grupo de docentes- a cargo decida adoptar. Por tanto, a lo largo del capítulo siguiente, podrá comprobarse cómo la propuesta de intervención actual vincula de forma más estrecha el modelo de Unión Europea con una metodología de gamificación, fundamentada no en un juego de rol como tal, sino en la incorporación al aula de ciertos elementos propios del juego.

### 2.3.2. El modelo de la Unión Europea en las aulas de Economía y Empresa en educación secundaria

El presente capítulo, recuérdese, busca orientar al lector en la aplicación de metodologías activas en el aula de educación secundaria; en particular, en la especialidad de Economía y Empresa. Más en concreto, se persigue dotar de fundamento académico y bibliográfico a la implementación de un modelo gamificado de simulación de la Unión Europea. Como cierre, resulta oportuno, por tanto, incluir una breve reflexión sobre la adecuación de las simulaciones de esta organización internacional a una clase de Bachillerato. Nótese que esta idea entronca totalmente con el segundo objetivo específico del trabajo.

Antes de comentar estrictamente la idoneidad de los modelos de organizaciones internacionales, cabe mencionar que los modelos de simulación, ya estén más vinculados al ABJ o a la gamificación, no son nuevos en la especialidad de Economía y Empresa, tal y como recogen Del Valle (2012) y Petrizan (2016), si bien es cierto que se asocian más a modelos de simulación empresarial. Ambas autoras inciden en la capacidad de estas metodologías para propiciar un aprendizaje más integral, activo y motivante de los contenidos curriculares.

En el apartado anterior, ya se ha introducido que, por razones de pura lógica, toda tentativa de implementar una dinámica de simulación de una organización internacional requiere, necesariamente, de un trabajo previo de adaptación. Comúnmente, los modelos de Unión Europea son gestionados en y por instituciones con una capacidad logística y organizativa exponencialmente mayor que las propias de un centro de educación secundaria. Para este trabajo en concreto, los detalles referentes a dicha adaptación quedarán reflejados en el siguiente capítulo.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

No obstante, a modo de analogía, resulta interesante fijarse en el ya comentado proyecto MUN en las aulas, cuyo objetivo es introducir en educación secundaria de España las ideas principales y los mecanismos prácticos más destacados referentes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Es cierto que los estudiantes que participan en el programa son preparados para un evento anual auspiciado por la propia organización y proceden de múltiples centros educativos. Por tanto, la escala del proyecto es distinta. No obstante, el equilibrio que plantea su formación entre bases teóricas, bases prácticas y aprendizaje competencial e interdisciplinar (MUN en las aulas, 2021b) puede considerarse como un referente interesante y válido.

A nivel de un proyecto de innovación de ámbito pedagógico, esto es, de una propuesta concebida para el aula de Economía y Empresa de un centro de secundaria, no se han encontrado precedentes de un planteamiento de gamificación tan concreto como el que se propone en este trabajo. En cierto modo, por tanto, lo que se sugiere en este texto puede resultar innovador en el sentido más literal del término.

De esta manera, comparando con las metodologías de modelo o de simulación de Unión Europea citadas anteriormente, el planteamiento de este trabajo ha de ser más realista y abarcable. Conseguir diseñar un enfoque más concreto no es sencillo, pues existe un número importante de factores que intervienen en esa adaptación: el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, las limitaciones horarias impuestas por los centros, la necesidad de ajustarse a los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje fijados por el currículo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015)... El resultado de este trabajo de adaptación se presenta en el tercer capítulo, correspondiente a la propuesta de intervención en el aula.

### 3. Propuesta de intervención

Comienza, en este punto, el tercer capítulo del presente trabajo, correspondiente a la propuesta de intervención propiamente dicha, que se ha llamado EncUEntro. Puede considerarse, quizá, el más importante en cuanto a contenido, pues se encuentra directamente relacionado con el objetivo general y con tres de los cinco objetivos específicos enunciados al comienzo de este escrito.

El presente capítulo está estructurado en cuatro epígrafes. El primero consiste en una presentación general de la propuesta, en la que se resumirán y se justificarán sus aspectos fundamentales. El segundo versa sobre el contexto adecuado para una hipotética implementación de la propuesta. Después de introducir de forma breve la legislación vigente, tanto la estatal como la autonómica, se detalla el entorno de centro y de aula al cual va dirigido el proyecto.

El tercer epígrafe, el más extenso de los cuatro, se dedica a la descripción pormenorizada de los elementos que integran la propuesta de intervención. Se divide, a su vez, en diversos apartados específicos que permiten una exposición detallada de todos los aspectos relevantes: objetivos, competencias trabajadas, contenidos, metodología, cronograma y secuenciación de actividades, recursos necesarios y evaluación del alumnado. El cuarto y último epígrafe recoge las ideas sugeridas para establecer una evaluación de la propuesta de intervención.

#### 3.1. Presentación de la propuesta

Como ya se ha adelantado en la introducción, este primer epígrafe sirve para explicar, de manera sucinta, en qué consiste EncUEntro, la propuesta de intervención que se plantea en el trabajo, y cómo se relaciona con la justificación y el marco teórico enunciados en los apartados anteriores.

EncUEntro, como se introdujo a lo largo del primer capítulo del trabajo, es una propuesta de intervención para el aula de Economía de 1º de Bachillerato. Su objetivo fundamental es transmitir los contenidos que figuran en el bloque 6 del currículo, titulado *El*



EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato *contexto internacional de la economía*, para que los alumnos puedan interiorizarlos de una manera activa, colaborativa y amena.

¿Cómo funciona la iniciativa? En pocas palabras, el proyecto se basa en la metodología de la gamificación, descrita ampliamente en el epígrafe 2.2. de este trabajo. Más en particular, busca adaptar los modelos de simulación de la Unión Europea al aula de educación secundaria. Concretamente, se trata de que, en agrupamientos variables, los alumnos del grupo clase interactúen en el marco de las instituciones de la Unión Europea a lo largo de la historia de esta organización. Conforme se vayan desarrollando las sesiones, se irán desbloqueando nuevos escenarios, actividades y recompensas. Esta dinámica permitirá que los estudiantes vayan asimilando los conceptos pertinentes -integración económica, organizaciones internacionales, funcionamiento del comercio internacional, globalización- al tiempo que adquieren un aprendizaje competencial fundamentado en la cooperación.

¿Cuál es la fuerza que motiva la formulación de esta propuesta? Tal y como se razonó en el primer capítulo de este trabajo, la Unión Europea no siempre se presenta como una realidad accesible o cercana desde la perspectiva del ciudadano común. De hecho, no es infrecuente que sea percibida como un conjunto de instituciones no solo lejano, sino también ajeno y confuso.

Sin embargo, admitir la complejidad de su funcionamiento o entender que pueda generar cierto desinterés no quiere decir resignarse a que esa impresión se perpetúe. Es necesario que, desde el sistema educativo, se intente familiarizar a los alumnos no solo con el funcionamiento de la UE o con el impacto de sus decisiones en sus vidas cotidianas, sino también con su encaje en la economía global y en los grandes flujos del comercio internacional. La asignatura de Economía de 1º de Bachillerato brinda una oportunidad muy importante para trasladar estas intenciones a la práctica.

En definitiva, la propuesta de intervención persigue plantear una dinámica de trabajo que acerque estas realidades a los alumnos y las dote de una mayor relevancia cultural. Su enfoque pretende ser ágil, participativo y crítico, de modo que el proceso de enseñanza aprendizaje sea lo más significativo posible.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

Una vez introducidos los aspectos más importantes de la propuesta de intervención de un modo más o menos abstracto, es momento, por decirlo de alguna manera, de aterrizar la teoría y enmarcarla en un entorno educativo hipotético, pero que pueda servir como referente para su aplicación real (y realista) en un aula de 1º de Bachillerato. Se propone, para ello, un enfoque de lo general a lo particular. En primer lugar, se propone una revisión de la legislación vigente, partiendo del ámbito estatal y descendiendo hacia el autonómico. En segundo lugar, se describe el contexto hipotético de aplicación de la propuesta en un centro educativo. En tercer y último lugar, se plantea brevemente la realidad del aula elegida para su implementación.

Como cuestión básica, cabe aclarar que el presente trabajo se rige por la legislación estatal correspondiente a la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013). ¿Por qué? Fundamentalmente, porque la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020), no se encuentra todavía plenamente establecida en el funcionamiento de los centros educativos. Muchas comunidades autónomas todavía no han tenido tiempo de publicar oficialmente las concreciones curriculares correspondientes, en este caso, a Bachillerato. Es por este motivo que se toman como base, igualmente, el currículo de la LOMCE (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato) y la orden que regula la aplicación de las competencias clave (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), a los que ya se ha hecho referencia en repetidas ocasiones.

No obstante, la legislación estatal representa solo una parte de la arquitectura jurídica en materia de educación en España. Es preceptivo, por tanto, tomar como referencia los textos legales de una comunidad autónoma. En este caso, se ha escogido la Comunidad de Madrid. Conviene recordar que, para el caso de la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato, al tratarse de una materia troncal, el currículo autonómico (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato el currículo del Bachillerato, 2015) no tiene un peso real en la definición de los contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables.

Sí es importante, sin embargo, destacar, por ejemplo, las instrucciones de la Consejería de Educación vigentes en el curso académico 2021-2022. En ellas, la Administración autonómica estipula, entre otros aspectos, un número máximo de 35 alumnos por aula con carácter general (Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato, 2016, p. 44). Esta ratio se ha mantenido en los escenarios de presencialidad dictados por los protocolos contra el COVID formulados por la Consejería de Educación (Orden 2572/2021, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se establecen medidas que han de adoptar los centros docentes de la Comunidad de Madrid para la organización del curso 2021-2022 en relación con la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, 2021, p. 19).

Teniendo en cuenta estas premisas jurídicas, se plantea la aplicación de la presente propuesta de intervención en un centro público situado en la ciudad de Madrid. El instituto se sitúa en uno de los distritos más céntricos de la capital. Se trata de una zona habitada, en líneas generales, por familias de clase media, con unos ingresos que pueden variar según los casos individuales, pero que no son ni demasiado elevados ni demasiado bajos.

Se trata de un centro grande, con unos mil alumnos en total y unos 80 profesores que conforman el Claustro. En total, dispone de 34 grupos clase, con seis líneas para los niveles de ESO y cinco para los de Bachillerato. En concreto, en 1º de Bachillerato, hay un grupo que corresponde a la modalidad de Ciencias Sociales y que, por tanto, cursa la asignatura de Economía. Más adelante se retomará esta cuestión.

El instituto es relativamente antiguo y, como consecuencia, las aulas no son demasiado espaciosas, ni tiene salón de actos. Como contrapartida, está bastante bien equipado con recursos TIC, puesto que forma parte de la red de Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, s.f.). Consta de diez aulas equipadas, cada una, con ordenador y proyector para el profesor, así como con treinta equipos para su utilización por parte de los alumnos. Muchas aulas normales también cuentan con equipo informático para el docente.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Si se desciende al nivel más concreto, el de aula, se plantea el escenario de presencialidad I en las aulas (Orden 2572/2021, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se establecen medidas que han de adoptar los centros docentes de la Comunidad de Madrid para la organización del curso 2021-2022 en relación con la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, 2021, p. 19). El grupo clase estaría constituido, entonces, por un total de 35 alumnos. Distribuidos en función de su sexo, hay 20 chicas y 15 chicos.

A grandes rasgos, es un grupo que no presenta demasiados problemas disciplinarios. Mayoritariamente, se constata que tienen una buena motivación intrínseca, inherente (Usán y Salavera, 2018, p. 96), ya que se encuentran en un curso posobligatorio y, además, han podido elegir itinerario. Es cierto que a algunos les cuesta un poco más seguir a sus compañeros. Por ejemplo, hay dos alumnos -un chico y una chica- que tienen cierta tendencia al absentismo y que, cuando asisten a clase, sí presentan un estatus de estudiantes controvertidos y pueden actuar como líderes negativos (Delgado, 2009, p. 57).

Esta motivación se traslada luego a sus resultados académicos. Se trata, por lo general, de un grupo estudioso: en la primera y la segunda evaluación del curso, aprobaron 26 y 27 alumnos respectivamente. Cuatro de ellos llevan, hasta la fecha, calificaciones de sobresaliente en la asignatura. Su desempeño es, igualmente, bastante bueno en las demás asignaturas del curso.

Cabe mencionar, a modo de nota aclaratoria, que todos los alumnos se desenvuelven correctamente en el manejo del español. En el apartado de atención a la diversidad, uno de los alumnos del grupo clase presenta un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Aunque no es muy acentuado, se trata de un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y, por tanto, la programación de la propuesta debe tomar en consideración esta realidad.

### 3.3. Intervención en el aula

Con la propuesta debidamente planteada y contextualizada, el presente epígrafe, el más extenso y relevante del capítulo, tiene como objetivo explicar con un mayor grado de detalle y profundidad todos los aspectos referentes a la implementación de la propuesta en

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato el aula de Economía de 1º de Bachillerato. Se recuerda que el epígrafe, tal y como se presentó en los párrafos introductorios, consta de los siguientes apartados: objetivos, competencias trabajadas, contenidos, metodología, cronograma y secuenciación de actividades, recursos necesarios y evaluación del alumnado. Entronca, de esta manera, con los objetivos secundarios planteados en el primer capítulo del trabajo.

### 3.3.1. Objetivos

En este primer apartado, se enuncian los objetivos que articulan la propuesta de intervención. En primer lugar, se presentan aquellos objetivos de etapa recogidos en la legislación vigente que se relacionan más directamente con el bloque curricular que se trabaja en el aula. En segundo lugar, se formulan aquellos objetivos didácticos que son específicos de la propuesta de intervención y que, por tanto, están más ligados al aprendizaje concreto de los alumnos.

A continuación, se enuncian los objetivos de etapa de Bachillerato recogidos en el artículo 25 del currículo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 188) que tienen cabida, total o parcialmente, en la propuesta de intervención:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.*
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.*
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

*k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*

Seguidamente, se formulan los objetivos didácticos de la propuesta, que se dividen en objetivos generales (OG) y específicos (OE):

**OG 1.** Conocer los aspectos fundamentales de la Unión Europea como organización supranacional.

**OE 1.1.** Interiorizar las particularidades históricas y sociales del proceso de integración económica y política propias de la Unión Europea.

**OE 1.2.** Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.

**OG 2.** Entender el funcionamiento de las principales dinámicas económicas de la globalización.

**OE 2.1.** Comprender el concepto de integración económica y diferenciar sus diferentes fases o escalones.

**OE 2.2.** Asimilar el papel de la Unión Europea y otros actores internacionales principales en los grandes flujos comerciales globales.

**OE 2.3.** Comprender cómo afecta la globalización a pymes y consumidores.

**OG 3.** Integrar habilidades metacognitivas relacionadas con la capacidad de investigación, la autonomía del estudiante y la colaboración en el trabajo en el aula.

**OE 3.1.** Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.

**OE 3.2.** Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.

**OE 3.3.** Relacionar los contenidos conceptuales impartidos con lo estudiado en otras asignaturas.

### 3.3.2. Competencias trabajadas

La LOMCE, como ya se ha adelantado anteriormente, estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de una serie de competencias clave. Recuérdese la definición de Repetto en Repetto y Pena (2010, p. 83), según la cual se entiende como

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato competencia el “dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia”.

De acuerdo con la legislación vigente (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, 2015, p. 6988), las competencias clave del sistema educativo español son siete: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

De cara a la propuesta de intervención, las más relevantes, puesto que se trabajan a lo largo del bloque de contenidos, son la comunicación lingüística, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias cívicas y sociales y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. A lo largo de los siguientes párrafos, se describe brevemente cómo se trabajará cada una de ellas, aludiendo a tres dimensiones distintas: saber (dimensión conceptual), saber hacer (dimensión procedimental) y saber ser (dimensión actitudinal).

### **Comunicación lingüística**

- *Saber.* ¿Cómo se estructura un debate y cómo debe un participante expresarse? ¿Cómo debe redactarse un documento con apariencia oficial?
- *Saber hacer.* Se persigue que los alumnos sean capaces de argumentar una postura basada en intereses propios, tanto en formato de debate como por escrito.
- *Saber ser.* A través de los debates, los alumnos han de ser conscientes de la necesidad de respetar diferentes posturas y de encontrar puntos de unión con ellas.

### **Competencia digital**

- *Saber.* ¿Cuáles son las principales fuentes de información en línea sobre la Unión Europea? ¿Dónde se encuentra información oficial sobre comercio internacional?
- *Saber hacer.* Los alumnos deberán emplear adecuadamente herramientas TIC para obtener información que, posteriormente, utilizarán para sostener sus posturas.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

- *Saber ser.* Se trata de valorar el acceso que las TIC proporcionan a información sobre temas económicos y políticos, así como la importancia de comprobar su veracidad.

### **Aprender a aprender**

- *Saber.* ¿Cuáles son los principios en los que se basan el trabajo cooperativo (colaboración, escucha activa, reparto de funciones) y autónomo (autosuficiencia de los alumnos, asignación de plazos, asunción de responsabilidades en el grupo)?
- *Saber hacer.* A través de las dinámicas de investigación, debate y puesta en común, se busca que se desarrolle la capacidad de los alumnos para trabajar juntos, llegar a posturas comunes, trabajar de forma coordinada en pequeños grupos, etc.
- *Saber ser.* Es interesante que los alumnos entiendan las ventajas que tiene trabajar de forma cooperativa y autónoma, y que comprendan que la dinámica les servirá de entrenamiento para otras experiencias, ya sea en el ámbito laboral o en el de las enseñanzas superiores.

### **Competencias cívicas y sociales**

- *Saber.* ¿Cuál es el impacto de las políticas comunitarias, el comercio internacional y la globalización a pequeña escala?
- *Saber hacer.* Los alumnos valorarán qué capacidades tienen ellos como ciudadanos de la UE en cuanto a participación democrática y toma de decisiones.
- *Saber ser.* Los estudiantes deben reflexionar críticamente sobre las ventajas e inconvenientes que conlleva la pertenencia a la UE, y valorar cómo les afectan las dinámicas de la globalización y el comercio internacional.

### **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**

- *Saber.* ¿Cuáles son los principales flujos del comercio internacional? ¿Qué papel representa en ellos la Unión Europea?
- *Saber hacer.* Los alumnos deben ser capaces de entender las líneas generales de la economía global, de manera que desarrollen capacidades para desenvolverse como futuros profesionales en un mercado mundial de mano de obra.



EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

- *Saber ser*. Los estudiantes deben comprender cómo les afecta personalmente la mundialización del mercado y estar abiertos a formar parte de él en un futuro no muy lejano.

### 3.3.3. Contenidos

Como se ha explicado en el epígrafe 3.1., la propuesta de intervención se articula en torno al bloque 6 (*El contexto internacional de la economía*) del currículo de la asignatura de 1º de Bachillerato. Los contenidos conceptuales que deben impartirse vienen definidos por el propio currículo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015, p. 246) y se vinculan a sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes. En el Anexo A de este trabajo, se incluye una tabla que plasma las tres categorías.

Si se hace referencia a los contenidos procedimentales, más relacionados con saberes prácticos, la unidad didáctica permite desarrollar capacidades para la búsqueda y el análisis de información, así como para su exposición en público. Del mismo modo, fomenta el trabajo autónomo y colaborativo, lo que permite a los alumnos desarrollar sus habilidades metacognitivas.

En lo tocante a los contenidos actitudinales, que se vinculan con los valores que se buscan transmitir, la propuesta de intervención persigue que los alumnos desarrollen un enfoque más informado y, al mismo tiempo, crítico de la Unión Europea, las organizaciones internacionales en general, la globalización o el comercio internacional. Además, la dinámica planteada favorece una mayor apertura a escuchar ideas o intereses que pueden ser contrapuestos y fomenta la disposición a trabajar en equipo.

### 3.3.4. Metodología

Una vez que se han examinado los apartados más vinculados al currículo, es momento de introducir brevemente algunas ideas sobre la metodología que articula la propuesta de intervención. No está de más recordar que esta cuestión, la metodológica, no queda firmemente estipulada por la normativa oficial, sino que, desde la Administración, se otorga una mayor libertad para que el docente escoja la que considere más adecuada en función de

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato los contenidos, el contexto, el alumnado, las características y recursos disponibles en el centro, etc.

Tal y como se viene anunciando desde el primer capítulo del trabajo, la metodología elegida para desarrollar la propuesta es la gamificación. Concretamente, toma la forma de una simulación de modelo de la Unión Europea, según la cual los alumnos irán interactuando en el marco ficticio de las diferentes instituciones. Se plantea un aprendizaje que pretende ser más lúdico y ágil a través de cuatro escenarios distintos: *La leyenda del Fénix*; *Sin barreras*; *Austeros y endeudados*; y *Encerrados*.

Cada uno de estos cuatro escenarios se corresponde con cuatro importantes momentos históricos -o, visto desde la perspectiva de la especialidad, cuatro contextos económicos significativos- que han marcado el desarrollo de la Unión Europea como organización. *La leyenda del Fénix* se refiere a la creación de la organización tras el desastre económico derivado de la Segunda Guerra Mundial, y se enfoca desde la perspectiva del Consejo Europeo; *Sin barreras* se refiere a la culminación del proceso de integración económica y a la fundación de la Unión Europea actual, que parte del Tratado de Maastricht (1993) y se sitúa en el marco de la Comisión Europea; *Austeros y endeudados* se encuadra en la gran crisis financiera tras el crack inmobiliario de 2008, esta vez desde la óptica del Consejo de Economía de la UE. Por último, *Encerrados* está vinculado a la gestión de la pandemia por COVID-19 y sus consecuencias económicas y comerciales, y se plantea desde el punto de vista del Parlamento Europeo.

En lo referente al agrupamiento de los alumnos, es variable en función del escenario de que se trate. Así, el primer y el segundo escenario se articulan en seis grupos de seis alumnos cada uno (uno, forzosamente, será de cinco); el tercero facilita el trabajo por parejas (excepcionalmente, por tríos); y el último se estructura en siete grupos de cinco alumnos cada uno. Los alumnos también deberán trabajar individualmente, llevando un diario de su trabajo en la dinámica. En él, deberán reflejar sus impresiones y apuntes más importantes sobre el trabajo realizado en cada sesión (aproximadamente, no más de dos párrafos por día, para no saturar de trabajo).

En general, cada escenario consta de cinco fases que serán desarrolladas en el aula. La primera consiste en una breve explicación de los conceptos más importantes relacionados con cada escenario. Es la parte más teórica y, si se quiere, la más enraizada en los modelos

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato tradicionales de enseñanza. La segunda, ya más enfocada al trabajo autónomo, radica en la labor de investigación por parte de los alumnos de las circunstancias del país o el actor al que representan en cada escenario. La tercera corresponde a la simulación de modelo de la Unión Europea en sí. Los alumnos deberán debatir entre ellos de un modo formal y organizado. Excepcionalmente, en el tercer escenario, deberán realizar una presentación a sus compañeros. En cualquier caso, podrán emplear, si lo desean, recursos TIC de elaboración propia como herramienta de apoyo. El desempeño en los debates y la presentación será evaluable (véase el apartado 3.3.7.). La cuarta reside en la realización de una actividad grupal, cuyo contenido se detallará para cada escenario en el apartado 3.3.5. y en el Anexo E. Estas actividades se realizan también a través de los equipos TIC y se entregan vía aula virtual. La quinta hace referencia a la evaluación -a través de *feedback* y *feedforward*- otorgada por el profesor a cada grupo. En los subapartados siguientes, se comentará con más detalle la estructura de cada escenario y los instrumentos de evaluación que se emplearán.

Se prevé que, para cada escenario, sean precisas cuatro sesiones o periodos de clase: uno para la explicación, el segundo para la investigación -y, simultáneamente, la retroalimentación individualizada del profesor-, un tercero para el debate y un cuarto para la elaboración de las actividades. Esta secuenciación, de todos modos, será expuesta con más detalle en el apartado siguiente.

### 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Para configurar el cronograma de la presente propuesta de intervención, se toma como referencia el calendario escolar promulgado por la Comunidad de Madrid para el curso 2021-2022 (Orden 1734/2021, de 15 de junio, del Consejero de Educación y Juventud, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2021-2022 en los centros educativos no universitarios sostenidos con Fondos Públicos de la Comunidad de Madrid, 2021), de acuerdo con lo estipulado por la LOE.

La citada orden establece un total de 175 días lectivos para el curso. Si se toma la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato, que está dotada con cuatro horas de clase semanales, se tienen en cuenta 140 periodos de clase en todo el curso. Si estos se distribuyen de manera uniforme en función de los siete bloques del currículo (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato Obligatoria y del Bachillerato, 2015, pp. 244-246), se obtendría, como promedio, un margen de unas veinte sesiones para impartir cada uno.

Tal y como se ha adelantado al final del anterior punto, cada escenario de los cuatro que conforman la propuesta de intervención tiene asignadas cuatro sesiones de desarrollo. A ellas deben sumarse una sesión inicial para la explicación de la dinámica a los alumnos, una intermedia para comentar los aspectos más destacados hasta la fecha, más otra final para realizar una evaluación y reflexión grupal de los aspectos más importantes. En total, la propuesta se planifica para un periodo de diecinueve sesiones, o, lo que es lo mismo, cuatro semanas y tres días del calendario escolar. Con respecto al resto del curso académico, el presente bloque se sitúa al comienzo de la tercera evaluación. En el apartado 3.3.7., se detallará el encaje de la evaluación de los alumnos en la dinámica en la evaluación general.

A continuación, se presenta en detalle el desarrollo de las diecinueve sesiones en que se estructura la propuesta de intervención. Se recuerda, como ya se adelantó en el apartado 3.3.4., que cada alumno, individualmente, debe llevar un diario en el que, para cada periodo de clase, recoja sus impresiones e ideas más destacadas.

El esquema general de la dinámica es el siguiente: la primera sesión es introductoria y de presentación; de las sesiones segunda a quinta, se trabaja el primer escenario de la dinámica; de la sexta a la novena, el segundo escenario. La décima sesión sirve para recapitular lo estudiado hasta la fecha. Entre la undécima y la decimocuarta, el tiempo de clase se dedica al tercer escenario; de la decimoquinta a la decimoctava, al cuarto. La última sesión sirve para que haya una retroalimentación recíproca entre alumnos y el docente a cargo. Esta estructura se muestra gráficamente en un diagrama de GANTT incluido en el Anexo B de este trabajo. Obsérvese que se propone una distribución semanal de las sesiones. Cabe mencionar, además, que, para cada sesión, el Anexo C de este trabajo recoge una tabla recopilatoria con los aspectos más relevantes. Se considera que una sesión, equivalente a un periodo de clase, oscila entre los 50 y 55 minutos.

### **Sesión de introducción (sesión 1)**

La primera sesión de la dinámica se basa en una explicación a los alumnos de qué se espera de ellos a lo largo de las siguientes semanas. Como puede observarse en el diagrama de GANTT propuesto, se sugiere que sea la última clase asignada a la asignatura en una

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato semana, para así comenzar las dos siguientes con sendos escenarios de cuatro sesiones cada una (recuérdese: Economía de 1º de Bachillerato tiene asignadas cuatro horas de clase semanales según currículo). En el tramo final de la clase, se realiza un pequeño cuestionario a través de Quizizz (2022) con el objetivo de establecer una evaluación inicial.

En lo relativo al contenido, en esta sesión debe explicarse, en pocas palabras, en qué consiste la dinámica que se va a realizar. Han de delinearse los cuatro escenarios propuestos con sus respectivos agrupamientos; las fases de que constará cada escenario y qué se pedirá a los alumnos en cada una a través de las actividades; y, muy importante, ha de detallarse el sistema de recompensas y evaluación, del que se hablará más en detalle en el punto 3.3.7. de este trabajo. Los materiales didácticos elaborados para esta sesión se encuentran adjuntos en el Anexo D.

### **Primer escenario. *La leyenda del Fénix* (sesiones 2 a 5)**

El primer escenario de esta dinámica gamificada lleva por título *La leyenda del Fénix*. Consiste, en líneas generales, en situar a los alumnos en el periodo de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial; concretamente, en 1957, año en que se firma el Tratado de Roma, fundador de la Comunidad Económica Europea (CEE). Se propone a los alumnos que, en grupos de seis alumnos -excepcionalmente, habrá uno de cinco, puesto que, en total, participan 35-, representen los intereses de uno de los seis Estados fundadores de la CEE (Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos o la República Federal Alemana) en el marco del Consejo Europeo. A continuación, se explica cómo se estructura este escenario sesión por sesión.

La sesión 2 de la dinámica -la primera de este escenario- presenta un carácter más teórico. En ella, el profesor debe explicar a los alumnos el contexto político y económico existente en la Europa occidental de la época, con énfasis en los acuerdos comerciales previos, el advenimiento del plan Marshall o las características del Consejo Europeo (órgano donde se enmarca el escenario). Con este fin, se facilita, en el Anexo D del trabajo, una presentación realizada con Genially (2022). Seguidamente, es importante que se recuerde, aunque sea brevemente, en qué consiste el escenario y cómo se va a evaluar. Es necesario, igualmente, definir el agrupamiento, de modo que se establezca a qué Estado va a representar cada grupo de alumnos en el Consejo Europeo. Al término de la sesión, es conveniente dejar un tiempo para resolver las dudas que hayan podido surgir.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

La sesión 3 (la segunda del escenario) se dedica a que los alumnos, por grupos, investiguen acerca del contexto del país que les haya tocado representar. El énfasis principal, de acuerdo con la especialidad, ha de ser la cuestión económica. Esto se alinea, del mismo modo, con el espíritu fundacional de la CEE. Tal y como ya se ha adelantado, para esta sección de la dinámica se otorga autonomía a los estudiantes. La sesión ha de transcurrir en una de las aulas tecnológicas del centro, dotadas de equipos TIC para que los alumnos puedan investigar con mayor facilidad. Es deseable que, entre los alumnos del mismo grupo, exista un reparto de tareas negociado y distribuido de forma autónoma, de manera que su investigación sea lo más amplia y equitativa posible.

La sesión 4 (la tercera de este escenario) corresponde al debate colectivo en el que cada grupo de trabajo ha de representar los intereses del Estado que haya escogido (o, en caso de que no haya acuerdo, el que le haya asignado el docente). El debate se estructura en tres secciones. En la primera, cada grupo debe elegir a un portavoz que, en dos minutos, refleje la postura inicial de su país. En la segunda, más extensa, se procede a debatir los principales puntos donde pueda haber intereses encontrados. Han de intervenir los demás miembros del grupo y el docente ejerce como moderador, a modo de presidente del Consejo. La tercera y última consiste en una intervención final, de otros dos minutos por país, en la que se refleje la postura definitiva del grupo, incorporando algunas ideas que se hayan mencionado en el transcurso del debate y se consideren relevantes. La debe realizar un alumno distinto al portavoz inicial.

La sesión 5 (la cuarta y última del escenario) se dedica a la elaboración de una actividad grupal que debe ser entregada a través del aula virtual y cuya plantilla se encuentra en el Anexo E de este trabajo. La actividad consiste en un breve comentario de texto, orientado a través de preguntas, sobre un extracto de la conocida como Declaración Schuman, pronunciada por el ministro francés de Asuntos Exteriores en 1950 (Unión Europea, s.f.). Deberán entregarlo antes de que comience a trabajarse en clase el siguiente escenario. De nuevo, la idea fundamental es que el trabajo sea autónomo. Se considerará positivo que los estudiantes interactúen con alumnos de otros grupos para conseguir información adicional.

### **Segundo escenario. *Sin barreras* (sesiones 6 a 9)**

El segundo escenario de la dinámica se conoce como *Sin barreras*. Se sitúa en el contexto de la fundación de la Unión Europea como la conocemos hoy en día, a raíz del

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Tratado de Maastricht firmado en 1992 y en vigor a partir del año siguiente. Se busca trabajar, sobre todo, los contenidos relativos a los procesos de integración económica, centrándose en el experimentado por la Unión Europea. En este caso, el objetivo es que los alumnos representen a una de las vicepresidencias de la Comisión de las Comunidades Europeas (Relaciones Exteriores y Política Comercial; Mercado Interno e Industria; Competencia e Instituciones Financieras; Asuntos Económicos y Financieros y Coordinación de Fondos Estructurales; Cooperación, Desarrollo y Pesca; y Ciencia, Investigación, Desarrollo, Telecomunicaciones e Innovación); el debate, pues, se articula en torno al órgano ejecutivo comunitario, asimilable a lo que es hoy la Comisión Europea. Los alumnos mantendrán su agrupamiento anterior (grupos de 6, o de cinco excepcionalmente), de forma que sea más sencillo para ellos construir sobre el aprendizaje adquirido durante el primer escenario.

La primera sesión de este escenario -la sexta de la dinámica en total- es, de nuevo, una clase de naturaleza explicativa. En ella, el docente debe exponer los contenidos más destacados que deben interiorizar los alumnos. Además, es importante que, en el tramo final de la clase, recuerde cuáles son las peculiaridades del nuevo escenario (representación de un comisariado, marco del poder ejecutivo, contexto de integración económica...). Unos minutos deben ser reservados para resolver las dudas que puedan quedar. En lo referente a los contenidos propiamente dichos, se debe poner el foco en los procesos de integración económica y sus fases, con algunos detalles sobre la unión económica y monetaria europea acordada a raíz de Maastricht. Igualmente, es importante recordar la estructura y las funciones de la Comisión Europea, puesto que es el organismo protagonista del escenario.

La séptima sesión, la segunda de este escenario, se dedica a que los alumnos, por parejas, investiguen acerca del comisariado que hayan elegido y cómo le afectó la constitución en la UE de la unión económica y monetaria. El trabajo debe desarrollarse de manera autónoma en una de las aulas con equipos TIC del centro. Mientras los alumnos van trabajando en el segundo escenario, el docente irá llamando, por turnos, a los grupos constituidos para el primer escenario -*La leyenda del Fénix*- con el fin de proporcionarles algo de retroalimentación más personalizada, compartiendo con ellos los resultados obtenidos en la actividad evaluable y sus impresiones más reseñables sobre el trabajo realizado.

Una vez que se ha realizado el trabajo de investigación, la octava sesión, la tercera del actual escenario, se dedica al debate en el aula con la base de la información recabada en la

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato clase anterior. La estructura del debate es la misma que la del primer escenario. Con el docente actuando como el presidente de la Comisión y como moderador, los alumnos disponen de una primera intervención de dos minutos por grupo, un debate posterior y una intervención final de otros dos minutos. Los portavoces deben ser distintos en la intervención inicial y final y, a ser posible, se preferirá que se trate de alumnos que no ejerciesen como portavoces en el debate del primer escenario.

La novena y última sesión de este escenario tiene como objetivo que los alumnos trabajen conjuntamente en la actividad evaluable correspondiente a esta parte de la dinámica. A partir de un mapa elaborado por El Orden Mundial (Merino, 2021), los estudiantes deben elegir un área de integración económica del mundo, analizarla y explicar sus relaciones actuales con la Unión Europea. Para este momento, los alumnos ya contarán con *feedback* y *feedforward* correspondientes al escenario anterior. Se espera que, dado que se trabaja en los mismos grupos, los alumnos puedan aplicar las indicaciones del profesor a la nueva tarea propuesta.

### **Sesión de *feedback* y *feedforward* intermedio (sesión 10)**

Una vez que han transcurrido los dos primeros escenarios, es importante dedicar una sesión algo menos intensa a realizar una primera evaluación colectiva de la dinámica, añadida a la que el docente va realizando periódicamente en cada escenario sobre cada grupo. En esta décima sesión, es conveniente reflexionar sobre cómo han sido los resultados hasta la fecha, cuál ha sido la actitud y la recepción de los estudiantes hacia la propuesta de intervención, qué primeras impresiones tienen al respecto... Ello facilitará a los alumnos, a su vez, el trabajo metacognitivo necesario para identificar sus fortalezas y debilidades y continuar trabajando a lo largo de los escenarios siguientes.

Ya que es una sesión más basada en el diálogo colectivo y la puesta en común, resulta más complicado elaborar materiales didácticos previos. Estos, si se consideran necesarios o pertinentes para ilustrar las impresiones del docente, habrán de ser configurados por el profesor sobre la marcha.

### **Tercer escenario. *Austeros y endeudados* (sesiones 11 a 14)**

El tercer escenario de la dinámica, llamado *Austeros y endeudados*, se sitúa en la crisis económica y financiera desatada por el crack inmobiliario acaecido entre 2007 y 2008. En esta



EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato ocasión, se persigue trabajar en el aula el impacto de la crisis global, así como las diferencias de criterio existentes entre los diferentes Estados miembros para encarar la salida de la recesión. Para ello, se vuelve a trabajar en el marco del Consejo, órgano del ámbito legislativo. Esta vez no se trata del Consejo Europeo, sino del Consejo de Economía de la Unión Europea; es decir, el modelo se enmarca en una reunión de índole temática. El agrupamiento se reduce a grupos de tres personas (excepcionalmente, habrá dos alumnos que participen en pareja). El objetivo es que los estudiantes representen los intereses económicos de un Estado miembro ante el órgano mencionado, como si fuesen ministros de Economía. Lógicamente, al haber doce grupos de trabajo, no quedan representados todos los Estados. Se aludirá a ello en el capítulo sobre limitaciones y prospectiva.

La primera sesión de este tercer escenario, la undécima de la dinámica, presenta una vertiente más teórica, destinada a explicar a los alumnos los conceptos más importantes. Se hace hincapié, sobre todo, en la noción de globalización y economía mundializada, así como en las importantes consecuencias de la crisis económica en actores como el sector público y, sobre todo, las pequeñas y medianas empresas. Igualmente, se comentan la austeridad y el endeudamiento como las fórmulas más extendidas para responder a la situación. La presentación elaborada se adjunta en el Anexo D. Como en los escenarios anteriores, conviene dedicar la parte final de la sesión a revisar el agrupamiento -que, recordemos, cambia en esta ocasión, aunque lo deseable es que los grupos constituidos anteriormente se subdividan-, repasar los aspectos más importantes del escenario y resolver las dudas que puedan surgir.

Para la segunda sesión del escenario, la duodécima total de la dinámica, se deja trabajar a los alumnos de forma autónoma para que investiguen cuál fue la postura económica del Estado al que han de representar en el debate y la actividad posteriores. Mientras se va desarrollando este trabajo de indagación, el profesor debe ir llamando a los grupos para proporcionarles retroalimentación acerca de los resultados obtenidos en la actividad correspondiente al segundo escenario.

La tercera sesión del escenario, la decimotercera de la dinámica, se vincula al Consejo de Economía de la UE. Los alumnos deben defender los intereses de su país en consonancia con la información obtenida en su investigación. En este caso, el agrupamiento es diferente, de modo que la estructura ha de ser algo distinta a la de los escenarios anteriores. En esta ocasión, no se realiza un debate, sino que cada grupo debe realizar una presentación de

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato máximo cuatro minutos al resto de sus compañeros. Como en los debates, podrán apoyarse, si lo desean, en recursos TIC. Deberán reflejar su postura y argumentarla de la manera más coherente posible.

La última sesión enmarcada en este escenario, la decimocuarta de la dinámica, está dedicada a la elaboración por parte de los alumnos de la actividad evaluable. En esta ocasión, los participantes deben realizar un esfuerzo algo mayor de adaptación, puesto que el agrupamiento varía ligeramente. Es cierto que, para facilitar el trabajo, se propone que los subgrupos nazcan de los grupos anteriores de seis personas. Se trata de que, a partir de un vídeo proyectado en el aula [euronews (en español), 2012], reflexionen sobre una serie de cuestiones incluidas en el Anexo E.

#### **Cuarto escenario. *Encerrados* (sesiones 15 a 18)**

El cuarto y último escenario de la dinámica lleva por nombre *Encerrados*. Se sitúa en un contexto más actual, y hace referencia a las consecuencias económicas de la pandemia de COVID-19, y cómo se ha puesto de manifiesto la dependencia del comercio internacional de la que adolece el territorio comunitario. El objetivo es trabajar en el aula un debate en el marco del Parlamento Europeo. Aprovechando que existen siete grupos parlamentarios actualmente en la Eurocámara, el agrupamiento se estructura en siete conjuntos de cinco alumnos cada uno. Cada uno deberá defender la postura de un grupo parlamentario en lo referente a las medidas para hacer frente a la crisis.

La primera sesión de este último escenario, la decimoquinta en el global de la dinámica, es de carácter teórico. En ella, el docente debe explicar conceptos destacados relacionados con el comercio internacional y el importante papel que juega el espacio comunitario en este aspecto. Igualmente, se debe incidir en el funcionamiento del Parlamento Europeo, que es la institución protagonista del escenario. En el apartado relativo a los aspectos técnicos del nuevo escenario, es necesario establecer el nuevo agrupamiento (que puede ser similar al de los primeros dos escenarios, pero, desde luego, no idéntico) y repasar los aspectos más importantes de su desarrollo y evaluación.

La segunda sesión del escenario (decimosexta en total) se dedica a que los alumnos trabajen en grupo de manera autónoma e investiguen las posturas económicas durante la crisis del coronavirus defendidas por el grupo parlamentario que hayan escogido o se les haya

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato asignado: política monetaria, sectores donde priorizar el gasto, etc. El profesor, al tiempo que proporciona orientación sobre las fuentes que pueden consultar, debe ir reuniéndose individualmente con los grupos conformados en el escenario anterior para facilitarles la retroalimentación correspondiente.

La tercera sesión del escenario -la decimoséptima de la dinámica- corresponde al debate realizado en el marco del Parlamento Europeo. Para esta sesión, se retoma la estructura propuesta para los dos primeros: una primera parte en la que cada grupo expone, en dos minutos, su postura inicial; una segunda parte de interacción colectiva; y una tercera parte para que, de nuevo en dos minutos, cada agrupación integre las ideas exploradas en una intervención conclusiva. El profesor ejerce como moderador, a modo de presidente del Parlamento Europeo.

La última sesión del escenario, la decimoctava y penúltima de la didáctica, se dedica a que los alumnos realicen, por grupos, la actividad evaluable correspondiente. Puede ser algo más exigente, ya que el agrupamiento puede ser distinto al de los escenarios anteriores. A partir de una viñeta facilitada por el profesor (Schopf, 2020), se propone a los alumnos que realicen una reflexión de tono algo más personal sobre el impacto económico de la pandemia en sus vidas, el papel jugado por la UE en su gestión y el futuro de la organización. La tarea debe ser entregada ese mismo día para que el profesor pueda corregirla y dar, al día siguiente, el *feedback* correspondiente. Si se observa el diagrama de GANTT propuesto, esta sesión quedaría situada al comienzo de la última semana, de modo que los alumnos podrían aprovechar el fin de semana anterior para empezar a trabajar los aspectos que consideren.

### ***Sesión final (sesión 19)***

Se llega, pues, con todos los escenarios completados, a la última sesión de la propuesta de intervención. En líneas generales, debe contemplar una retroalimentación recíproca entre los alumnos participantes y el profesor. De este modo, el docente ha de aportar a sus alumnos consideraciones generales (a nivel de grupo-clase) sobre el desarrollo de la dinámica: aspectos positivos y negativos, percepción sobre la implicación de los estudiantes, impresiones sobre el rendimiento académico general en relación con los instrumentos de evaluación (véase el apartado 3.3.7.), adecuación de la metodología de la gamificación al bloque curricular y al contexto de aula y centro...

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

De manera análoga, resulta imperativo que los alumnos también dispongan de la oportunidad de evaluar, desde su punto de vista la dinámica en la que han tomado parte. Esta última sesión es un momento oportuno para ello. La última parte de la sesión, por tanto, se dedicará a que los estudiantes, individual y anónimamente, completen el cuestionario de satisfacción que se facilita en el Anexo G de este trabajo, y al que se hace referencia en el epígrafe 3.4.

### 3.3.6. Recursos necesarios

Una vez desarrollada convenientemente la secuenciación de la propuesta, conviene dedicar unos párrafos a los recursos necesarios para su puesta en práctica. Este subapartado se estructura en recursos materiales, espaciales y humanos.

En lo que se refiere a los recursos materiales, la herramienta principal son los equipos TIC de los que dispone el centro. Principalmente, se emplea el ordenador del profesor con proyector para las fases de explicación. Los alumnos, por su parte, hacen uso de los equipos de que disponen en el aula de informática donde se imparta la clase (se profundiza en ello en los párrafos sobre recursos espaciales). Desde ellos, tienen acceso al aula virtual de EducaMadrid (2022), donde se cuelgan materiales didácticos y se realizan las entregas.

En el Anexo D de este trabajo, se incluyen los enlaces a las presentaciones elaboradas a través de la plataforma Genially para la presentación de los contenidos a los alumnos. El empleo en el aula de estos materiales didácticos propios no obsta para que los estudiantes puedan seguir, de igual modo, el libro de texto de referencia que haya asignado el Departamento de Economía para 1º de Bachillerato. Se aporta como ejemplo el elaborado por Penalonga (2019) para la editorial McGraw Hill Education.

Al tratarse de un proyecto tan vinculado a las TIC, la cuestión de los recursos materiales se encuentra ligada a la de los recursos espaciales. Recordemos que, según la contextualización enunciada en el epígrafe 3.2., la propuesta se enmarca en un Instituto de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid. Este centro, en particular, cuenta con diez aulas informáticas, cada una con treinta puestos para los alumnos y un ordenador con proyector para el profesor. Es, por tanto, en estas aulas, donde deben impartirse, como mínimo, las sesiones correspondientes a explicación teórica, investigación y realización de actividades escritas. Para las sesiones correspondientes a los debates, es más oportuno contar

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato con un aula lo más amplia posible. Nótese también que, al ser un instituto céntrico y no demasiado moderno, este último punto puede resultar algo problemático.

Para concluir, es importante recalcar que no se precisan recursos humanos adicionales, más allá del profesor encargado de impartir la materia de Economía de 1º de Bachillerato. No obstante, resulta óptimo informar al resto del equipo docente de que se está llevando a cabo la dinámica. En el capítulo sobre limitaciones y prospectiva del trabajo, se explorará la idea del posible carácter multidisciplinar de la propuesta en el futuro.

### 3.3.7. Evaluación del alumnado

Para finalizar la descripción detallada de la propuesta de intervención, este apartado se refiere a todos los aspectos relacionados con la evaluación de los estudiantes que participen. Se estructura de la siguiente manera: primero, se plantea el tipo de evaluación que se llevará a cabo; segundo, se hace una referencia breve a los criterios de evaluación; tercero, se presentan los criterios de calificación de la dinámica; cuarto, se introducen los instrumentos de evaluación empleados.

Como se adelantó en el apartado sobre la secuenciación temporal, la evaluación de los alumnos se plantea en dos etapas diferentes. Al comienzo, se realiza una evaluación inicial el primer día, que tiene un carácter meramente diagnóstico y sirve para comprobar en qué punto se encuentran los conocimientos y competencias previos de los alumnos. Seguidamente, en el curso de EncUEntro, se procede a una evaluación de carácter continuo que, como se verá en párrafos posteriores, ya tiene un peso en la calificación. El propósito es que los alumnos puedan ir mejorando su rendimiento conforme avanza la dinámica, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En lo referente a los criterios de evaluación, cabe recordar que son establecidos por la legislación vigente (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, 2015). Para el caso del bloque curricular seleccionado, los criterios de evaluación estipulados ya se han incluido, junto con los estándares de aprendizaje evaluables que llevan aparejados, en el Anexo A de este trabajo. Como se podrá comprobar, se ha buscado que los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación se encuentren en consonancia con estas disposiciones oficiales.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Una vez introducidos los criterios de evaluación, es momento de establecer los criterios de calificación de la dinámica (recuérdese que ambos conceptos no deben ser confundidos). Primeramente, es necesario determinar el peso específico que debe tener el bloque de contenidos seleccionado *-El contexto internacional de la Economía-* con respecto a la evaluación general de la asignatura. Como se apuntó en el apartado 3.3.5. sobre temporalización, la propuesta se desarrolla, en teoría, en la tercera evaluación del curso, en la que también tiene cabida el séptimo bloque del currículo *-Desequilibrios económicos y el papel del estado en la Economía-* (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 246). Se considera, así, que, de cara al conjunto de la evaluación, cada uno de los dos bloques se corresponde con el 50% de la nota del alumno en la asignatura de Economía para la tercera evaluación.

Hecha esta precisión, ¿cómo se estructura la calificación dentro del bloque 6, correspondiente a la propuesta de intervención? Como ya se ha comentado, la evaluación inicial no cuenta con ningún peso de cara a la calificación, de modo que la nota que obtenga el alumno depende exclusivamente de la evaluación continua. A continuación, se presenta el peso que tiene en la calificación cada actividad evaluable, constituido por el diario individual de la dinámica, los debates y presentaciones y las actividades evaluables al final de cada escenario.

**Tabla 2. Criterios de calificación de la propuesta de intervención.**

EncUEntro: criterios de calificación			
Peso en la 3ª evaluación: 50%			
Ítem evaluable	Peso en la calificación	Fecha de entrega	Carácter de la evaluación
<b>Diario individual de la dinámica*</b>	<b>20%</b>	Sesión 18	Individual
<b>Debates y presentaciones</b>	<b>40%</b>	-	Individual y colectiva
1. <i>La leyenda del Fénix*</i>	10%		
2. <i>Sin barreras*</i>	10%		
3. <i>Austeros y endeudados*</i>	10%		
4. <i>Encerrados*</i>	10%		
<b>Actividades evaluables escritas</b>	<b>40%</b>	-	Colectiva
1. <i>La leyenda del Fénix*</i>	5%	Antes sesión 6	
2. <i>Sin barreras*</i>	10%	Antes sesión 11	

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

3. <i>Austeros y endeudados*</i>	10%	Antes sesión 15
4. <i>Encerrados*</i>	15%	Sesión 18
<b>Puntos de experiencia*</b>	0,1 adicional en la calificación por cada punto de experiencia conseguido	

Fuente: elaboración propia.

Una cuestión muy importante: ¿qué son los puntos de experiencia? En pocas palabras, es un sistema de incentivos que se propone a los alumnos. Dependiendo de la calificación total obtenida en los ítems señalados con el asterisco, los alumnos irán sumando puntos de experiencia que, más tarde, equivaldrán a 0,1 puntos adicionales en la nota final. Así, un 5 valdría 0,25 puntos de experiencia; un 6, 0,5; un 7, 0,75; un 8, 1 punto; un 9, 1,25 puntos; un 10, 1,5 puntos. De este modo, por cada ítem, un alumno puede ir sumando hasta 0,15 puntos extra a su nota final. Si la nota obtenida tiene decimales, se otorgarán los puntos de experiencia de forma proporcional, con redondeo al segundo decimal. En total, podría sumarse hasta 1,35 puntos adicionales a la calificación.

Puede apreciarse que, en el caso de las actividades, el peso de cada una va aumentando paulatinamente, de manera que los estudiantes vayan integrando la retroalimentación proporcionada por el profesor en las sesiones y escenarios anteriores. En el caso de los debates y la presentación oral, se ha optado por mantener una línea de calificación uniforme. No es imprescindible aprobar cada parte por separado, sino que las notas se compensan. Estos criterios han de ser comunicados a los alumnos participantes el primer día de la dinámica. ¿Qué ocurre si un alumno obtiene menos de un 5 en la nota final del bloque? Suspende y accede al escenario suplementario llamado *Salir del pozo*: ha de realizar un trabajo para la evaluación extraordinaria (véase Anexo E) que se evalúa conforme a una escala de valoración (véase Anexo F). En caso de aprobar, la máxima nota que puede obtener el alumno en el bloque es de 6,5.

Ahora bien: ¿qué parámetros se toman como referencia en el momento de evaluar objetivamente cada actividad, o cada debate, o el diario individual de cada alumno? A estas preguntas responden los denominados instrumentos de evaluación, que están incluidos en el Anexo F del trabajo, pero que se glosan brevemente a continuación.

Para evaluar el diario individual de cada alumno, se recurre a una escaña de valoración. El objetivo es comprobar si el estudiante ha ido llevando un registro de los puntos más

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato destacados de su participación en la dinámica. En el caso de los debates y la presentación, se emplean, de nuevo, sendas escalas de valoración que el docente debe cumplimentar basándose en la observación. Obsérvese que los cuatro instrumentos presentan parámetros comunes y otros distintos, específicos de cada escenario en concreto. Igualmente, hay indicadores de rendimiento individual y colectivo. De cara a las cuatro actividades, se recurre a sendas rúbricas, específicas de cada actividad. Se mide en ellas el trabajo colectivo.

Debe apreciarse que, en todos los instrumentos de evaluación propuestos, figura una narrativa de gamificación, con sistemas de puntuación ideados ad hoc para la propuesta de intervención con su consiguiente traducción numérica.

### 3.4. Evaluación de la propuesta

Para finalizar este capítulo, resulta imperativo incluir un epígrafe, en concordancia con los objetivos planteados en el primer capítulo, en el que se sugiera un mecanismo para evaluar la eficacia de la propuesta de intervención expuesta en los epígrafes anteriores. En otras palabras, es necesario plantear un método que permita establecer si la propuesta permitirá mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos participantes. En primer lugar, se facilita una autoevaluación crítica de la propuesta en forma de análisis DAFO. En segundo lugar, se propone un cuestionario de satisfacción para los alumnos participantes.

La matriz DAFO que se presenta en el Anexo G se estructura en dos columnas. La de la izquierda detalla el análisis interno de la propuesta, con sus debilidades y fortalezas, y la de la derecha se refiere a las amenazas y oportunidades externas, procedentes del entorno.

Como se ha adelantado, se propone igualmente un cuestionario que los alumnos han de rellenar el último día de la dinámica de modo anónimo. Para ello, quizá lo más sencillo sea realizarlo en papel impreso individual, ya que una entrega a través del aula virtual podría dejar cierta huella digital. La finalidad es obtener sus impresiones acerca de la participación en el proyecto. Su formato es el de una escala de valoración y se estructura en los siguientes apartados: contenidos, desarrollo de la dinámica, labor del docente y mejoras para el futuro. El modelo de cuestionario se incluye en el Anexo H de este trabajo.



## 4. Conclusiones

Según se enunció en el primer capítulo, el objetivo fundamental de este trabajo reside en desarrollar una propuesta de intervención en el aula para el bloque 6 de la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato. EncUEntro pretende, precisamente, haber dado una respuesta satisfactoria a ese propósito general. A través de una metodología activa y colaborativa como la gamificación, se busca haber acercado a los alumnos a unas realidades que pueden parecer lejanas y abstractas, pero que, en realidad, no lo son tanto.

Desde un enfoque teórico, abordado en el segundo capítulo del trabajo, se ha buscado proporcionar una base lo más sólida posible a la propuesta y responder a los dos primeros objetivos específicos formulados en el epígrafe 1.3.2. Por una parte, se ha detallado, desde una perspectiva genérica, cómo se han aplicado las metodologías activas de enseñanza a un aula de Economía de 1º de Bachillerato, y, en particular, a contenidos como la Unión Europea y el comercio internacional (OE1). Este primer objetivo específico queda referenciado en el epígrafe 2.1. Por otra, se ha explorado la literatura académica existente acerca de la aplicación de la metodología de simulación de organizaciones internacionales -y, más en concreto, de la Unión Europea- en las aulas de educación secundaria (OE2). En este caso, como puede apreciarse en el epígrafe 2.3., las referencias a experiencias previas específicas relacionadas con el aula de 1º de Bachillerato, como se especificaba en el OE2, son bastante escasas, por lo que el grado de consecución del objetivo no ha sido todo lo satisfactorio que se esperaba.

Desde el punto de vista práctico, en el tercer capítulo del trabajo, se ha proporcionado una secuenciación para implementar la metodología escogida en el mencionado bloque de contenidos (OE3). El cumplimiento de este tercer objetivo secundario se detalla, especialmente, en los apartados 3.3.4. y 3.3.5 y en los Anexos B, C y D. del trabajo. Además, en correlación con el cuarto objetivo específico (OE4), se han analizado en detalle cuestiones relacionadas con las competencias clave trabajadas (apartado 3.3.2.), los recursos pertinentes (3.3.6.) y la evaluación de los alumnos (epígrafe 3.3. y Anexos E y F), tanto en la vertiente de los instrumentos de evaluación como de los criterios de calificación. Por último, de acuerdo con el OE5, se facilita un sistema de evaluación objetivo y crítico de la propuesta, complementado por un instrumento para conocer la opinión de los alumnos participantes

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato (epígrafe 3.4. y Anexo G). El grado de consecución de estos tres objetivos específicos se considera bastante elevado.

Este trabajo, con su propuesta de intervención, ha buscado aportar algo más de luz sobre una metodología docente que, por el momento, no ha tenido un desarrollo demasiado amplio en los centros de educación secundaria de España. Partiendo del trabajo ya realizado por numerosos autores, se ha intentado profundizar y diversificar la implantación de las dinámicas de gamificación en la materia de Economía. En definitiva, ha sido diseñado pensando en los alumnos, en un entorno que es cada vez más cambiante y complejo y en el placer que conlleva aprender en una atmósfera estimulante y atractiva.

## 5. Limitaciones y prospectiva

En este último capítulo, se plantean las limitaciones del presente trabajo y se aportan algunas ideas que pueden ser exploradas en el futuro. Ambas categorías se relacionan con el proceso de elaboración y con la aplicación de la propuesta de intervención sugerida.

En lo relativo a las limitaciones, es imperativo comenzar señalando que la disponibilidad de recursos bibliográficos relacionados con la aplicación de un modelo de Unión Europea en un aula de educación secundaria es bastante limitada. No resulta, sin embargo, una circunstancia fuera de lo normal, ya que se trata de una metodología, hasta la fecha, poco explorada. Más en general, es complicado encontrar trabajos académicos que documenten la aplicación de metodologías activas o innovadoras a contenidos relacionados con el bloque curricular escogido.

En lo tocante a la propuesta de intervención en sí misma, no se debe eludir la complicación que representa adaptar esta metodología a un grupo clase de Bachillerato, con todos los condicionantes organizativos y horarios que ello conlleva. La agrupación de los alumnos por tríos en el tercer escenario (Consejo de Economía de la UE), por ejemplo, restringe el número de países que pueden ser representados. La carga horaria y la amplitud del temario no permiten un desarrollo más pausado de la dinámica que, quizá, sería deseable.

En el apartado de prospectiva, desde el punto de vista bibliográfico, resulta relevante que se profundice en la investigación y el testeado de este tipo de experiencias gamificadoras en centros de secundaria. Lo mismo puede apuntarse con respecto a los contenidos sobre Unión Europea y economía internacional, poco involucrados en proyectos de este tipo.

Acerca de la propuesta de intervención, para el futuro, sería de todo punto interesante explorar su aplicación interdisciplinar o multidisciplinar con otras materias de 1º de Bachillerato, como pueden ser Tecnologías de la Información y la Comunicación I, Lengua Castellana y Literatura I o, sobre todo, Historia del Mundo Contemporáneo. Un enfoque más colaborativo entre los profesores del centro redundaría en una evaluación más coral del proyecto y en una mejora más que probable.

Tampoco debería descartarse buscar la implicación de agentes externos, como, por ejemplo, la Representación en España de la Comisión Europea (2022), de forma que el aprendizaje sea lo más enriquecedor posible.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H. y Hanesyan, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.  
<https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- Baranowski, M. y Weir, K. (2015). Political Simulations: What We Know, What We Think We Know and What We Still Need to Know. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 391-403. <http://dx.doi.org/10.1080/15512169.2015.1065748>
- Barrena, A. (2016). *El uso de los videojuegos en la enseñanza de la Economía de 1º de Bachillerato* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ReUNIR. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3974/BARRENA%20MONTERO%2c%20AITOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cambridge Dictionary. (2022). *Traducción de game – Diccionario Inglés-Español*. <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/game>
- Cicchi, L., Calossi, E., Onderco, M. y Coticchia, F. (2021). *I love this game: the interplay between experience and background in role-playing simulations: insights from MUN participants in Italy and the Netherlands*. *European Political Science*, 20, 397-412.  
[https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/69759/Cicchi\\_Calossi\\_Onderco\\_Coticchia\\_2020.pdf;jsessionid=0CB86B41D46C616A9E29B352842458C8?sequence=1](https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/69759/Cicchi_Calossi_Onderco_Coticchia_2020.pdf;jsessionid=0CB86B41D46C616A9E29B352842458C8?sequence=1)
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid*. [https://www.educa2.madrid.org/web/institutos\\_it](https://www.educa2.madrid.org/web/institutos_it)
- Contreras, R. S. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. En Contreras, R. S. y Eguía, J.L. (Eds.) *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 11-17). Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato  
 Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. En Contreras, R. S. y Eguía, J.L. (Eds.) *Experiencias de gamificación en las aulas* (pp. 7-8). Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona.

<https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>

Davesa, F. y Piros, S. (2018). Assessing the effectiveness of EU simulations: Do the characteristics of participants impact learning outcomes?. *European Political Science*, 18(3), 535-553.

<https://www.proquest.com/docview/2277733854?parentSessionId=XAjWtvpMP1ja191osY086Z9bU%2F2LiV9RLdIYMBTjx7s%3D&pq-origsite=summon&accountid=142712>

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 120, de 22 de mayo de 2015, 31-123.

<https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF>

Del Moral, M. E., Guzmán, A. P. y Fernández, L. C. (2018). Game-Based Learning: Increasing the Logical-Mathematical, Naturalistic, and Linguistic Learning Levels of Primary School Students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 31-39.

<https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.248>

Del Valle, A. (2012). *Los Juegos de Simulación en la enseñanza de la Economía y Organización de Empresas* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ReUNIR.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/580/DelValle%20Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Delgado, B. (2009). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Volumen 2*. McGraw Hill.

[https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/271201/mod\\_resource/content/1/libro%20UNED.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/271201/mod_resource/content/1/libro%20UNED.pdf)

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011, septiembre 28-30). *From game design elements to gamefulness: Defining "Gamification"* [Presentación en conferencia]. MindTrek '11: Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15, Tampere, Finlandia.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

[https://www.researchgate.net/profile/Rilla-Khaled/publication/230854710\\_From\\_Game\\_Design\\_Elements\\_to\\_Gamefulness\\_Defining\\_Gamification/links/00b7d5315ab1be3c37000000/From-Game-Design-Elements-to-Gamefulness-Defining-Gamification.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Rilla-Khaled/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification/links/00b7d5315ab1be3c37000000/From-Game-Design-Elements-to-Gamefulness-Defining-Gamification.pdf?origin=publication_detail)

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

Díaz, J. y Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo* [Presentación en congreso]. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre, Sevilla, España.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59067/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Draycott, M.C, Rae, D. y Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education + Training*, 53(8/9), 673-691. DOI:

<https://doi.org/10.1108/00400911111185017>

euronews (en español). (2012, abril 27). *La austeridad ¿cura o mata?* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=905Xn2zr-GE>

Europa Press Data (2021, diciembre 8). *Elecciones generales 2019: Los resultados desde 1979 hasta hoy, en gráficos*. <https://www.epdata.es/datos/resultados-elecciones-generales-datos-graficos/351/espana/106>

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014, enero 6-9). *Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification* [Presentación en congreso]. 47<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, Estados Unidos.

<https://www.lescahiersdelinnovation.com/wp-content/uploads/2019/06/2014-hamari-et-al-does-gamification-work.pdf>

Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Pensamiento Herder.

Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Pensamiento Herder.

- EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato
- Hernández, I. M. (2018). El Ministerio de Robin Hood: una experiencia de gamificación. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 98, 153-162. <http://funes.uniandes.edu.co/12892/1/Hernandez2018El.pdf>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jadán-Guerrero, J. y Ramos-Galarza, C. (2018). Metodología de Aprendizaje Basada en Metáforas Narrativas y Gamificación: Un caso de estudio en un Programa de Posgrado Semipresencial. *Hamut'ay*, 5(1), 84-104. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6801126.pdf>
- Jones, R. y Bursens, P. (2015). The effects of active learning environments: how simulations trigger affective learning. *European Political Science*, 14(3), 254-265. [https://www.researchgate.net/profile/Rebecca-Jones-31/publication/276441883\\_The\\_effects\\_of\\_active\\_learning\\_environments\\_How\\_simulations\\_trigger\\_affective\\_learning/links/5ab12ac9a6fdcc1bc0bfc287/The-effects-of-active-learning-environments-How-simulations-trigger-affective-learning.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Rebecca-Jones-31/publication/276441883_The_effects_of_active_learning_environments_How_simulations_trigger_affective_learning/links/5ab12ac9a6fdcc1bc0bfc287/The-effects-of-active-learning-environments-How-simulations-trigger-affective-learning.pdf?origin=publication_detail)
- Lahoz, E. M. (2021). *Aplicación de la Gamificación en la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial en ESO* [Trabajo de fin de máster, Universitat Jaume I]. Repositori UJI. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/194435/TFM\\_2021\\_LahozMarti\\_EvaMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/194435/TFM_2021_LahozMarti_EvaMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Legerén, B. y Doval, M. I. (2015). We are European Citizens. Jugar para aprender a ser europeos. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 49-68. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks201516249-68/13504>
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Llorens, F., Castel, M. J., Mora, F. y Villagrà, C. (2001, julio 16-18). *Los Juegos como Herramienta Docente. Formalización de Juegos Lógicos en Prolog* [Presentación en Congreso]. VII Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Palma, España.

<https://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/ProcWeb/actas2001/Illos227.pdf>

López, C. (2013). *La gamificación en el área de economía* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Almería]. riUAL.

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2294/Trabajo.pdf?sequence=1>

Liotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna*. Ediciones Cátedra.

Márquez, F. D. (2019). Modelo de Naciones Unidas: una herramienta constructivista. *Alteridad*, 14(2), 267-278. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.10>

Martín, C. (1991). Piaget-Vygotski: ¿dos autores convergentes? *Tabanque: Revista pedagógica*, 7, 39-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2254664.pdf>

Merino, Á. (2021, octubre 17). *El mapa de los principales bloques comerciales del mundo*. El Orden Mundial.

<https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-bloques-comerciales-mundo/>

Miñano, S. (2020). *Aprendizaje activo: estilos de aprendizaje y gamificación como sistema de evaluación sobre la competencia transversal "economía circular"* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alicante]. RUA.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/107666/1/Aprendizaje activo estilos de aprendizaje y gamificacion Minano Munoz Sergio.pdf>

Model European Union Spain (2022). *Roles*. <https://betaspain.es/meu-spain-roles/>

Model European Union Strasbourg (2021a). *Página principal*. <https://meu-strasbourg.org/>

Model European Union Strasbourg. (2021b). *Conference*.



EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

<https://meu-strasbourg.org/conference>

Model European Union Strasbourg (2021c). *The 6 participants' roles at MEUS*. <https://meu-strasbourg.org/roles>

MUN en las aulas. (2021a). *Nuestro programa. Casos de éxito*.

<https://munenlasaulas.es/programa/>

MUN en las aulas (2021b). *Segundo ciclo de la ESO/Bachiller. Estructura*.

<https://munenlasaulas.es/programa/#section3>

Muno, W. y Prinz, L. (2015). Teaching and learning with EU simulations: Evaluating Model European Union Mainz. *Journal of Contemporary European Research*, 11(4), 370-387.

<https://jcer.net/index.php/jcer/article/view/681/549>

Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 96-114.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/78333/48369>

Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I. J. y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7986357.pdf>

Orden 1734/2021, de 15 de junio, del Consejero de Educación y Juventud, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2021-2022 en los centros educativos no universitarios sostenidos con Fondos Públicos de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 149, de 24 de junio de 2021, 138-149.

<https://www.bocm.es/boletin/CM Orden BOCM/2021/06/24/BOCM-20210624-24.PDF>

Orden 2572/2021, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía, por la que se establecen medidas que han de adoptar los centros docentes de la Comunidad de Madrid para la organización del curso 2021-2022 en relación con la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 210, de 3 de septiembre de 2021, 10-33.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

[https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/ce\\_2021-08-27\\_orden\\_2572\\_2021\\_medidas\\_adoptar\\_centros\\_docentes.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/ce_2021-08-27_orden_2572_2021_medidas_adoptar_centros_docentes.pdf)

Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 206, de 29 de agosto de 2016, 28-49.

[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2016/08/29/BOCM-20160829-5.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/08/29/BOCM-20160829-5.PDF)

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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Ortega-Ruipérez, B., Alvarado, A., Chorro, E. y Cuartero, N. (2021). Percepción del alumnado sobre la adquisición de la competencia en creación de contenidos digitales con gamificación. *Revista educación y tecnología*, 14, 1-22.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7958045.pdf>

Página de BETA España. (<https://betaspain.es/>)

Página de EducaMadrid. (<https://www.educa2.madrid.org/educamadrid/>)

Página de Genially. (<https://genial.ly/es/>)

Página de Kahoot! (<https://kahoot.com/>)

Página de Quizizz. (<https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true>)

Página de la Representación en España de la Comisión Europea.

([https://spain.representation.ec.europa.eu/index\\_es](https://spain.representation.ec.europa.eu/index_es))

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. DOI:

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>

Parlamento Europeo. (2019, octubre 22). *Participación electoral*. Resultados de las elecciones europeas de 2019.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

<https://www.europarl.europa.eu/election-results-2019/es/participacion/>

Parlamento Europeo y Comisión Europea. (2022a, enero). *Future of Europe 2021* (Eurobarómetro especial, núm. 517).

<https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=79911>

Parlamento Europeo y Comisión Europea (2022b, enero). *Future of Europe 2021 – Country Factsheets Spain – ES* (Eurobarómetro especial, núm. 517).

<https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=79957>

Pascuas, Y.S., Vargas, É. O. y Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*, 17(75), 63-80.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n75/1665-2673-ie-17-75-63.pdf>

Penalonga, A. (2019). *Economía 1º Bachillerato*. McGraw Hill Education.

Petrizan, O. (2016). *Juego de Rol aplicado a la enseñanza de “Mercado de Trabajo” en Economía de 1º de Bachillerato* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. ReUNIR.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3946/PETRIZAN%20ALEMAN%2c%20OSKIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Portal Europeo de la Juventud. (2021, septiembre 6). *Elige tu función en el Modelo de Unión Europea*.

[https://europa.eu/youth/get-involved/democratic-participation/choose-your-role-model-european-union-0\\_es](https://europa.eu/youth/get-involved/democratic-participation/choose-your-role-model-european-union-0_es)

Puig, A. (2021). *Dificultades en la puesta en práctica de metodologías activas y preferencias del alumnado en Educación Secundaria* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49536/TFM-G1351.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, M. S. (2018). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. Editorial Digital.

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato  
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*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <http://hdl.handle.net/10486/661349>

Rodrik, D. (2012). Roepke Lecture in Economic Geography—Who Needs the Nation-State? *Economic Geography*, 89(1), 1-19. <https://drodrik.scholar.harvard.edu/files/dani-rodrik/files/who-needs-the-nation-state.pdf>

Ros, R., Alfageme, M.B. y Vallejo, M. (2008). *Enfoques de enseñanza en un centro de primaria: cambio o continuidad* [Presentación en congreso]. II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, Murcia, España. [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=b4b3fc09-a261-484d-bfa1-6550f4c7d457&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=b4b3fc09-a261-484d-bfa1-6550f4c7d457&groupId=299436)

Sagalnik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. y Konstant, J. W. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

Sánchez-Mena, A. y Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and Barriers to Adopting Gamification: Teachers' Perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434-443.

<https://www.academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1850/1813>

Schopf, O. (2020, marzo 17). *Sin título*. Der Standard vía Político.eu.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

<https://www.politico.eu/interactive/world-cartoonists-on-this-weeks-events-coronavirus-covid-19-cartoons/>

Sorensen, B. H. y Meyer, B. (2007). *Serious Games in language learning and teaching – a theoretical perspective* [Presentación en congreso]. DiGRA [Authors & Digital Games Research Association] 2007 Conference, Tokio, Japón.

<http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf>

Terrill, B. (2008, junio 16). *My Coverage of Lobby of the Social Gaming Summit*. Bret on Social Games. <http://www.bretterill.com/2008/06/my-coverage-of-lobby-of-social-gaming.html>

Travé, G. y Delval, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la escuela*, 69, 5-18.

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10646/Analisis de la practica.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10646/Analisis%20de%20la%20practica.pdf?sequence=2)

Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 21(1), 319-338.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172015.pdf>

Unión Europea (s.f.). *Declaración de Schuman (mayo de 1950)*.

[https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1945-59/schuman-declaration-may-1950\\_es](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1945-59/schuman-declaration-may-1950_es)

Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v32n125/2215-3535-ap-32-125-95.pdf>

Vergara, D., Mezquita, J. M. y Gómez, A. I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 363-387.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11232/9313>

Villalba, P. y Aguilar, V. G. (2020, febrero 5-8). *La gamificación como innovación metodológica. El uso del breakout educativo en la asignatura Economía de Bachillerato* [Presentación en congreso]. XXX Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica, Bragança, Portugal.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/126944/la\\_gamificacion\\_como\\_innovacion\\_metodologica\\_el\\_uso\\_del\\_breakout.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/126944/la_gamificacion_como_innovacion_metodologica_el_uso_del_breakout.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Von der Leyen, U. (2019, noviembre 27). *Speech in the European Parliament Plenary Session*.

[https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/president-elect-speech-original\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/president-elect-speech-original_en.pdf)

Von der Leyen, U. (2021, septiembre 15). *Strengthening the soul of our Union* [Discurso sobre el Estado de la Unión Europea].

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/speech\\_21\\_4701/SPEECH\\_21\\_4701\\_EN.pdf](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/speech_21_4701/SPEECH_21_4701_EN.pdf)

Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. En Spagnolli, A., Chittaro, L. y Gamberini, L. (Eds.) *Persuasive Technology. PERSUASIVE 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 8462 (pp. 266-272). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23)

## Anexo A. Bloque 6 de Economía de 1º de Bachillerato, según currículo

**Tabla 3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del bloque 6 de Economía de 1º de Bachillerato**

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Funcionamiento, apoyos y obstáculos del comercio internacional.	1. Analizar los flujos comerciales entre dos economías.	1.1. Identifica los flujos comerciales internacionales.
Descripción de los mecanismos de cooperación e integración económica y especialmente de la construcción de la Unión Europea.	2. Examinar los procesos de integración económica y describir los pasos que se han producido en el caso de la Unión Europea.	2.1. Explica y reflexiona sobre el proceso de cooperación e integración económica producido en la Unión Europea, valorando las repercusiones e implicaciones para España en un contexto global.
Causas y consecuencias de la globalización y del papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.	3. Analizar y valorar las causas y consecuencias de la globalización económica así como el papel de los organismos económicos internacionales en su regulación.	3.1. Expresa las razones que justifican el intercambio económico entre países. 3.2. Describe las implicaciones y efectos de la globalización económica en los países y reflexiona sobre la necesidad de su regulación y coordinación.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato  
Fuente: elaborado a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015, p. 246).



## Anexo B. Cronograma de la propuesta. Diagrama de GANTT

**Figura 2. Secuenciación de la propuesta de intervención. Diagrama de GANTT.**

Sección	Sesión																		
	Sem. 1	Semana 2				Semana 3				Semana 4				Semana 5				Sem. 6	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Presentación	■																		
Primer escenario. <i>La leyenda del Fénix</i>		■	■	■	■														
Segundo escenario. <i>Sin barreras</i>						■	■	■	■										
Revisión intermedia. <i>Feedforward</i> grupal										■									
Tercer escenario. <i>Austeros y endeudados</i>											■	■	■	■					
Cuarto escenario. <i>Encerrados</i>															■	■	■	■	■
<i>Feedback</i> recíproco																			■

Fuente: elaboración propia.

## Anexo C. Tablas recopilatorias de las sesiones impartidas

**Tabla 4. Tabla recopilatoria correspondiente a la primera sesión.**

<b>Sesión</b>	1
<b>Escenario</b>	-
<b>Dinámica</b>	Explicación docente.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Aprender a aprender; competencias cívicas y sociales
<b>Contenidos específicos</b>	Explicación de los pormenores de la dinámica e introducción a las principales instituciones comunitarias. Evaluación inicial.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Presentación en Genially y cuestionario en Quizizz (véase Anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Resulta imprescindible asegurarse de que el alumno con TDAH comprenda adecuadamente cómo se estructura la dinámica (tareas concretas, plazos) y cómo se va a evaluar el trabajo de los estudiantes. Las explicaciones, por tanto, han de ser concisas y claras.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5. Tabla recopilatoria correspondiente a la segunda sesión.**

<b>Sesión</b>	2
<b>Escenario</b>	<i>La leyenda del Fénix. Consejo Europeo.</i>
<b>Dinámica</b>	Explicación docente.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.1.</b> Interiorizar las particularidades históricas y sociales del proceso de integración económica y política propias de la Unión Europea.</p> <p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Competencias cívicas y sociales; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
<b>Contenidos específicos</b>	Presentación del contexto político y económico de la fundación de la CEE; énfasis en el Consejo Europeo; definición de agrupamientos y repaso del funcionamiento de la dinámica.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Presentación en Genially (véase Anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es importante asegurar que el alumno con TDAH se encuentre a gusto en el grupo donde quede encuadrado y, de nuevo, cerciorarse de que entiende qué se le pide en la dinámica de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6. Tabla recopilatoria correspondiente a la tercera sesión.**

<b>Sesión</b>	3
<b>Escenario</b>	<i>La leyenda del Fénix. Consejo Europeo.</i>
<b>Dinámica</b>	Investigación autónoma de los alumnos.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Investigación por parte de los alumnos en sus respectivos grupos acerca de los intereses del Estado representado en una reunión del Consejo Europeo.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Acceso a fuentes a discreción de los alumnos; el profesor debe orientarlos.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Se debe comprobar la integración efectiva del alumno con TDAH en el grupo donde esté encuadrado, de forma que interactúe activamente con sus compañeros.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 7. Tabla recopilatoria correspondiente a la cuarta sesión.**

<b>Sesión</b>	4
<b>Escenario</b>	<i>La leyenda del Fénix. Consejo Europeo</i>
<b>Dinámica</b>	Debate colectivo.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencias cívicas y sociales.
<b>Contenidos específicos</b>	Debate en el marco del Consejo Europeo. Estructurado en tres fases: exposición inicial, debate colectivo y exposición con la postura final. Reflejo del trabajo de investigación de la sesión anterior.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	-
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; debate.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es importante que el alumno con TDAH tenga un papel destacado en el debate, por ejemplo, como portavoz de su grupo en la exposición inicial o final. Al mismo tiempo, hay que asegurarse de que, en el debate más coloquial de la segunda parte, sepa interactuar con respeto hacia los integrantes de otros grupos.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8. Tabla recopilatoria correspondiente a la quinta sesión.**

<b>Sesión</b>	5
<b>Escenario</b>	<i>La leyenda del Fénix. Consejo Europeo</i>
<b>Dinámica</b>	Elaboración de actividad evaluable.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Elaboración en grupo de la actividad evaluable correspondiente al escenario. Deberá ser entregada por el aula virtual antes de comenzar el siguiente.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Plantilla para la elaboración de la actividad evaluable (véase Anexo E); texto de Unión Europea (s.f.).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; actividad evaluable del escenario (véase Anexo E).
<b>Atención a la diversidad</b>	Es relevante que el alumno con TDAH participe y se implique en la elaboración de la actividad grupal.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9. Tabla recopilatoria correspondiente a la sexta sesión.**

<b>Sesión</b>	6
<b>Escenario</b>	<i>Sin barreras. Comisión Europea.</i>
<b>Dinámica</b>	Explicación docente.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.1.</b> Interiorizar las particularidades históricas y sociales del proceso de integración económica y política propias de la Unión Europea.</p> <p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 2.1.</b> Comprender el concepto de integración económica y diferenciar sus diferentes fases o escalones.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Competencias cívicas y sociales.
<b>Contenidos específicos</b>	Proceso de integración económica de la Unión Europea, con su culminación en la Unión Económica y Monetaria. Aspectos más significativos de la Comisión Europea. Repaso del escenario actual.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Presentación en Genially (véase Anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Con el cambio de escenario, es importante ayudar al alumno TDAH a identificar qué se le va a pedir a él y a su grupo de trabajo en esta ocasión.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Tabla recopilatoria correspondiente a la séptima sesión.**

<b>Sesión</b>	7
<b>Escenario</b>	<i>Sin barreras. Comisión Europea.</i>
<b>Dinámica</b>	Investigación autónoma de los alumnos
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Investigación de los alumnos sobre cómo afectó la unión económica y monetaria a los diferentes ámbitos de actuación del ejecutivo comunitario. El docente, además, proporciona retroalimentación a los grupos sobre el primer escenario.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Acceso libre a fuentes de internet por parte de los alumnos. Labor de orientación por parte del docente. Instrumentos de evaluación del primer escenario.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.



**Atención a la diversidad**

Es importante asegurarse de que el alumno con TDAH participa activa y coordinadamente en las tareas de investigación de su equipo de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11. Tabla recopilatoria correspondiente a la octava sesión.**

<b>Sesión</b>	8
<b>Escenario</b>	<i>Sin barreras. Comisión Europea.</i>
<b>Dinámica</b>	Debate colectivo.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencias cívicas y sociales.
<b>Contenidos específicos</b>	Debate asimilable al marco de la Comisión Europea. Estructurado en exposición inicial, interacción y exposición final.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	-
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; debate.
<b>Atención a la diversidad</b>	El alumno con TDAH debe intervenir en el debate junto con sus compañeros, siendo respetuoso en la sección intermedia de debate y contribuyendo a configurar la posición final del grupo a partir de las ideas que se hayan ido comentando.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12. Tabla recopilatoria correspondiente a la novena sesión.**

<b>Sesión</b>	9
<b>Escenario</b>	<i>Sin barreras. Comisión Europea.</i>
<b>Dinámica</b>	Elaboración de actividad evaluable.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de seis alumnos (cinco excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 2.1.</b> Comprender el concepto de integración económica y diferenciar sus diferentes fases o escalones.</p> <p><b>OE 2.2.</b> Asimilar el papel de la Unión Europea y otros actores internacionales principales en los grandes flujos comerciales globales.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Realización grupal de la actividad evaluable del segundo escenario. Deberá ser remitida vía aula virtual antes de comenzar el siguiente.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Plantilla para la elaboración de la actividad evaluable (véase Anexo E); mapa elaborado por Merino (2021) para El Orden Mundial.

**Actividades evaluables**

Diario individual de la dinámica; trabajo a partir de un mapa (véase Anexo E).

**Atención a la diversidad**

El docente debe asegurarse de que el alumno con TDAH se involucra adecuadamente en la realización de la actividad con el resto de los compañeros del grupo.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 13. Tabla recopilatoria correspondiente a la décima sesión.**

<b>Sesión</b>	10
<b>Escenario</b>	-
<b>Dinámica</b>	<i>Feedback y feedforward</i> intermedio.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p> <p><b>OE 3.3.</b> Relacionar los contenidos conceptuales impartidos con lo estudiado en otras asignaturas.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Repaso de las actividades y dinámicas trabajadas en el aula hasta la fecha, incidiendo en primeras impresiones sobre implicación y resultados.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Deben ser elaborados por el docente según el desarrollo y los resultados de la dinámica hasta la fecha.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	En privado, es importante que el profesor dedique unos minutos específicamente al alumno TDAH, de forma que pueda proporcionarle un <i>feedforward</i> más individualizado. A través de unas pocas ideas que sean sencillas y claras, habrá una mayor oportunidad de mejora de cara a las siguientes sesiones.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 14. Tabla recopilatoria correspondiente a la undécima sesión.**

<b>Sesión</b>	11
<b>Escenario</b>	<i>Austeros y endeudados.</i> Consejo de Economía de la UE.
<b>Dinámica</b>	Explicación docente.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 2.3.</b> Comprender cómo afecta la globalización a pymes y consumidores.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Competencias cívicas y sociales; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>Contenidos específicos</b>	Contexto económico y político de la crisis de 2008; impacto sobre la vida cotidiana de pymes y consumidores. Repaso de los elementos del escenario, su evaluación y las labores del Consejo de la Unión Europea. Nuevos agrupamientos.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Presentación en Genially (véase Anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Ya que se modifica el agrupamiento, es importante cerciorarse de que el alumno con TDAH se encuentra a gusto y está en disposición de asumir la carga de trabajo correspondiente.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 15. Tabla recopilatoria correspondiente a la duodécima sesión.**

<b>Sesión</b>	12
<b>Escenario</b>	<i>Austeros y endeudados.</i> Consejo de Economía de la UE.
<b>Dinámica</b>	Investigación autónoma de los alumnos.
<b>Agrupamiento</b>	Trabajo por tríos (por parejas excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Indagación por parte de los alumnos acerca de los intereses del país representado con respecto a la salida de la crisis de 2008. Retroalimentación del profesor con respecto al segundo escenario.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Acceso a información en internet a disposición del alumnado. Orientación por parte del docente. Instrumentos de evaluación del segundo escenario.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es importante asegurarse de que el alumno con TDAH participa adecuadamente en las tareas de investigación

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

de su equipo. Igualmente, se le debe dedicar atención especial en el proceso de retroalimentación con respecto al trabajo realizado en el escenario anterior.

Fuente: elaboración propia.



**Tabla 16. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimotercera sesión.**

<b>Sesión</b>	13
<b>Escenario</b>	<i>Austeros y endeudados.</i> Consejo de Economía de la UE.
<b>Dinámica</b>	Presentaciones grupales.
<b>Agrupamiento</b>	Trabajo por tríos (por parejas excepcionalmente).
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; competencias cívicas y sociales.
<b>Contenidos específicos</b>	Presentación por los grupos de alumnos en representación de los Estados que hayan escogido. Énfasis en sus propuestas para salir de la crisis.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Libertad de los alumnos para acompañar su presentación con recursos TIC de elaboración propia.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; presentación.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es interesante observar el rendimiento del alumno con TDAH en la presentación ante el resto de sus compañeros. Para ello, es relevante realizar un trabajo previo de información sobre qué es lo que se espera de él.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 17. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimocuarta sesión.**

<b>Sesión</b>	14
<b>Escenario</b>	<i>Austeros y endeudados.</i> Consejo de Economía de la UE.
<b>Dinámica</b>	Elaboración de actividad evaluable.
<b>Agrupamiento</b>	Trabajo por tríos (por parejas excepcionalmente)
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 2.3.</b> Comprender cómo afecta la globalización a pymes y consumidores.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender; competencias cívicas y sociales; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>Contenidos específicos</b>	Trabajo en grupo sobre la actividad evaluable del tercer escenario. Se enviará por el aula virtual antes de empezar el último escenario.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Plantilla para la elaboración de la actividad evaluable (véase Anexo E); vídeo de euronews (en español) (2012).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; actividad evaluable del escenario (véase Anexo E).

**Atención a la diversidad**

Debe asegurarse que el alumno con TDAH participa adecuadamente en la elaboración de la actividad correspondiente al escenario.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 18. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoquinta sesión.**

<b>Sesión</b>	15
<b>Escenario</b>	<i>Encerrados</i> . Parlamento Europeo.
<b>Dinámica</b>	Explicación docente.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 2.2.</b> Asimilar el papel de la Unión Europea y otros actores internacionales principales en los grandes flujos comerciales globales.</p> <p><b>OE 2.3.</b> Comprender cómo afecta la globalización a pymes y consumidores.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Competencias cívicas y sociales; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>Contenidos específicos</b>	Impacto económico de la crisis del coronavirus en la economía y el comercio de la UE. Funcionamiento del Parlamento Europeo y nuevos agrupamientos.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Presentación en Genially (véase Anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Debe procurarse que el agrupamiento, que puede variar con respecto a los escenarios anteriores, sea adecuado para desarrollar el trabajo colaborativo con el alumno con TDAH.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 19. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimosexta sesión.**

<b>Sesión</b>	16
<b>Escenario</b>	<i>Encerrados</i> . Parlamento Europeo.
<b>Dinámica</b>	Investigación autónoma de los alumnos.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de cinco alumnos.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 1.2.</b> Familiarizarse con las líneas más básicas de funcionamiento de las principales instituciones comunitarias.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Los alumnos deben investigar las posturas económicas de su grupo parlamentario con respecto a la crisis del coronavirus. Retroalimentación del profesor con respecto a las actividades del tercer escenario.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Acceso a información para los alumnos a través de equipos TIC. Instrumentos de evaluación del tercer escenario.
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es relevante asegurarse del buen encaje del alumno con TDAH en su grupo de trabajo y proporcionarle

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

retroalimentación adecuada con respecto a su desempeño en el escenario anterior.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 20. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoséptima sesión.**

<b>Sesión</b>	17
<b>Escenario</b>	<i>Encerrados</i> . Parlamento Europeo.
<b>Dinámica</b>	Debate colectivo.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de cinco alumnos.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencias cívicas y sociales.
<b>Contenidos específicos</b>	Debate en torno a las posturas de los siete grupos parlamentarios del Parlamento Europeo: ¿cómo afrontar las consecuencias económicas de la crisis del coronavirus? Exposición inicial, interacción y exposición final.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	-
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; debate.
<b>Atención a la diversidad</b>	Es importante comprobar la progresión en los debates del alumno con TDAH, prestando especial atención y reforzando los aspectos donde más mejora se aprecie.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 21. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimoctava sesión.**

<b>Sesión</b>	18
<b>Escenario</b>	<i>Encerrados</i> . Parlamento Europeo.
<b>Dinámica</b>	Elaboración de actividad evaluable.
<b>Agrupamiento</b>	Grupos de cinco alumnos
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 2.2.</b> Asimilar el papel de la Unión Europea y otros actores internacionales principales en los grandes flujos comerciales globales.</p> <p><b>OE 2.3.</b> Comprender cómo afecta la globalización a pymes y consumidores.</p> <p><b>OE 3.1.</b> Investigar los intereses de los actores vinculados a la UE para expresarlos y representarlos correctamente en un juego de simulación.</p> <p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Comunicación lingüística; competencia digital; aprender a aprender; competencias cívicas y sociales; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>Contenidos específicos</b>	Realización en grupo de la actividad evaluable correspondiente al cuarto escenario. Debe ser remitida el mismo día en que tiene lugar la sesión.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Plantilla para la elaboración de la actividad evaluable (véase Anexo E); viñeta de Schopf (2020).
<b>Actividades evaluables</b>	Diario individual de la dinámica; actividad evaluable del escenario (véase Anexo E).



**Atención a la diversidad**

Debe asegurarse que el alumno con TDAH rinda bien en un contexto de trabajo bajo mayor presión; al disponer de menos margen para entregar la actividad, el profesor debe estar pendiente de que reacciona correctamente y trabaja bien con sus compañeros.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 22. Tabla recopilatoria correspondiente a la decimonovena sesión.**

<b>Sesión</b>	19
<b>Escenario</b>	-
<b>Dinámica</b>	<i>Feedback</i> bidireccional.
<b>Agrupamiento</b>	Sesión colectiva del grupo-clase.
<b>Objetivos didácticos trabajados</b>	<p><b>OE 3.2.</b> Desarrollar capacidades de trabajo autónomo y colaborativo en una atmósfera de concentración.</p> <p><b>OE 3.3.</b> Relacionar los contenidos conceptuales impartidos con lo estudiado en otras asignaturas.</p>
<b>Competencias clave trabajadas</b>	Aprender a aprender.
<b>Contenidos específicos</b>	Feedback final de la dinámica por parte del profesor a los alumnos y realización del cuestionario de satisfacción por la participación en la dinámica.
<b>Recursos didácticos empleados</b>	Materiales elaborados para la evaluación y cuestionario de satisfacción (véase anexo D).
<b>Actividades evaluables</b>	-
<b>Atención a la diversidad</b>	De nuevo, es relevante dedicar unos minutos por separado al alumno con TDAH cuando se realice la evaluación final en el aula. Es una manera de mejorar su motivación y su implicación en proyectos futuros.

Fuente: elaboración propia.

## Anexo D. Materiales didácticos elaborados para el desarrollo de las sesiones

- Cuestionario elaborado con Quizizz para la evaluación inicial (sesión 1): <https://quizizz.com/admin/quiz/627a1e682128190020f8121b>
- Presentación elaborada con Genially para introducir la dinámica (sesión 1): <https://view.genial.ly/627a306d4323080012b62a9d/presentation-encuentro-presentacion-sesion-1>
- Presentación elaborada con Genially para explicar el escenario *La leyenda del Fénix* (sesión 2): <https://view.genial.ly/627a461d6d03f400118dcfef/presentation-encuentro-la-leyenda-del-fenix-sesion-2>
- Presentación elaborada con Genially para explicar el escenario *Sin barreras* (sesión 6): <https://view.genial.ly/627a8c6336bc3a0012537af7/presentation-encuentro-sin-barreras-sesion-6>
- Presentación elaborada con Genially para explicar el escenario *Austeros y endeudados* (sesión 11): <https://view.genial.ly/627a9f3d7b0e3900184af722/presentation-encuentro-austeros-y-endeudados-sesion-11>
- Presentación elaborada con Genially para explicar el escenario *Encerrados* (sesión 15): <https://view.genial.ly/627aa05eb8682300107fd543/presentation-encuentro-encerrados-sesion-15>

Se precisa que todas las imágenes incluidas en las presentaciones tienen licencia Creative Commons y, por tanto, son libres de derechos o bien han sido citados con la base de la normativa APA (7ª edición).

## Anexo E. Plantillas elaboradas para las actividades evaluables

### EncUEntro

#### Escenario 1. *La leyenda del Fénix*

Por favor, leed con atención el siguiente texto:

*La paz mundial no puede salvaguardarse sin unos esfuerzos creadores equiparables a los peligros que la amenazan. La contribución que una Europa organizada y viva puede aportar a la civilización es indispensable para el mantenimiento de unas relaciones pacíficas. [...]*

*Europa no se hará de una vez ni en una obra de conjunto: se hará gracias a realizaciones concretas, que creen en primer lugar una solidaridad de hecho. La agrupación de las naciones europeas exige que la oposición secular entre Francia y Alemania quede superada, por lo que la acción emprendida debe afectar en primer lugar a Francia y Alemania.*

*Con este fin, el Gobierno francés propone actuar de inmediato sobre un punto limitado, pero decisivo.*

*El Gobierno francés propone que se someta el conjunto de la producción franco-alemana de carbón y de acero a una Alta Autoridad común, en una organización abierta a los demás países de Europa.*

*La puesta en común de las producciones de carbón y de acero garantizará inmediatamente la creación de bases comunes de desarrollo económico, primera etapa de la federación europea, y cambiará el destino de esas regiones, que durante tanto tiempo se han dedicado a la fabricación de armas, de las que ellas mismas han sido las primeras víctimas. La solidaridad de producción que así se cree pondrá de manifiesto que cualquier guerra entre Francia y Alemania no sólo resulta impensable, sino materialmente imposible. La creación de esa potente unidad de producción, abierta a todos los países que deseen participar en ella, proporcionará a todos los países a los que agrupe los elementos fundamentales de la producción industrial en las mismas condiciones y sentará los cimientos reales de su unificación económica.*

SCHUMAN, Robert (1950). *Declaración Schuman*, París

EncUentro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Ahora, responded en grupo a estas preguntas:

- ¿Quién fue Robert Schuman? ¿Cuál es su relación con la Unión Europea?
- El autor insiste mucho en la oposición entre Francia y Alemania. ¿Qué podéis comentar del contexto político en el que se pronuncia el discurso?
- ¿A qué organización se está refiriendo Schuman en las primeras líneas del último párrafo? ¿Su creación afectó de manera significativa al país al que habéis representado en el debate?
- ¿Cómo relacionaríais el texto que acabáis de leer con el nacimiento de la Unión Europea?

Se recomienda que respondáis en dos caras de folio y que reflexionéis juntos sobre las cuestiones que se os plantean. Recordad que disponéis de la rúbrica de evaluación en el aula virtual. Cuanta más nota saquéis, más puntos de experiencia obtendréis. Podéis utilizar los recursos TIC que consideréis oportunos y tenéis a vuestra disposición al profesor para resolveros cualquier duda. ¡Ánimo!

## **EncUEntro**

### **Escenario 2. Sin barreras**

A partir de los conceptos trabajados en este escenario, ya deberíais estar familiarizados con las ideas relativas a los procesos de integración económica. Echad, por favor, un vistazo al mapa que aparece en el siguiente enlace: <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-bloques-comerciales-mundo/>

Debéis elegir uno de los bloques comerciales que aparecen señalados, el que queráis (y que no sea la Unión Europea), y responder a las siguientes cuestiones:

- Datos básicos sobre el bloque que hayáis elegido: grado de integración económica, fecha de fundación, países que lo integran, cuáles son sus organismos de gobierno...
- Pensad en las competencias que habéis tenido asignadas en vuestra Vicepresidencia de la Comisión durante este escenario. ¿Cómo las desempeña esta nueva organización que habéis elegido?
- Vayamos, por un momento, a la actualidad. ¿Qué relaciones mantiene con la UE esta otra organización?

Se recomienda que respondáis en unas tres caras de folio. En esta ocasión, quizá sea mejor que os repartáis el trabajo. Intentad integrar la retroalimentación que os ha proporcionado el profesor con respecto a la primera actividad. La rúbrica está disponible en el aula virtual y vuestro profesor está en el aula física para resolveros dudas. ¡Ánimo!

## **EncUEntro**

### **Escenario 3. *Austeros y endeudados***

Fijaos bien en el vídeo que acabamos de ver y que tenéis disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=905Xn2zr-GE>

Responded, por favor, a estas cuestiones:

- En el marco de la crisis financiera originada entre 2007 y 2008, se plantearon dos modelos de respuesta principales: austeridad o crecimiento. ¿En qué consisten y cuáles son las principales diferencias entre ellos?
- Pensad en el país al que habéis representado en este escenario. ¿Pertenece a la zona euro? ¿Por qué postura se decantaron más sus dirigentes para salir de la crisis: austeridad o crecimiento?
- Seguid en el país al que habéis representado: ¿cómo afectó la crisis a nivel macro y microeconómico? Podéis aportar datos sobre desempleo, cierre de empresas, aumento de la pobreza...

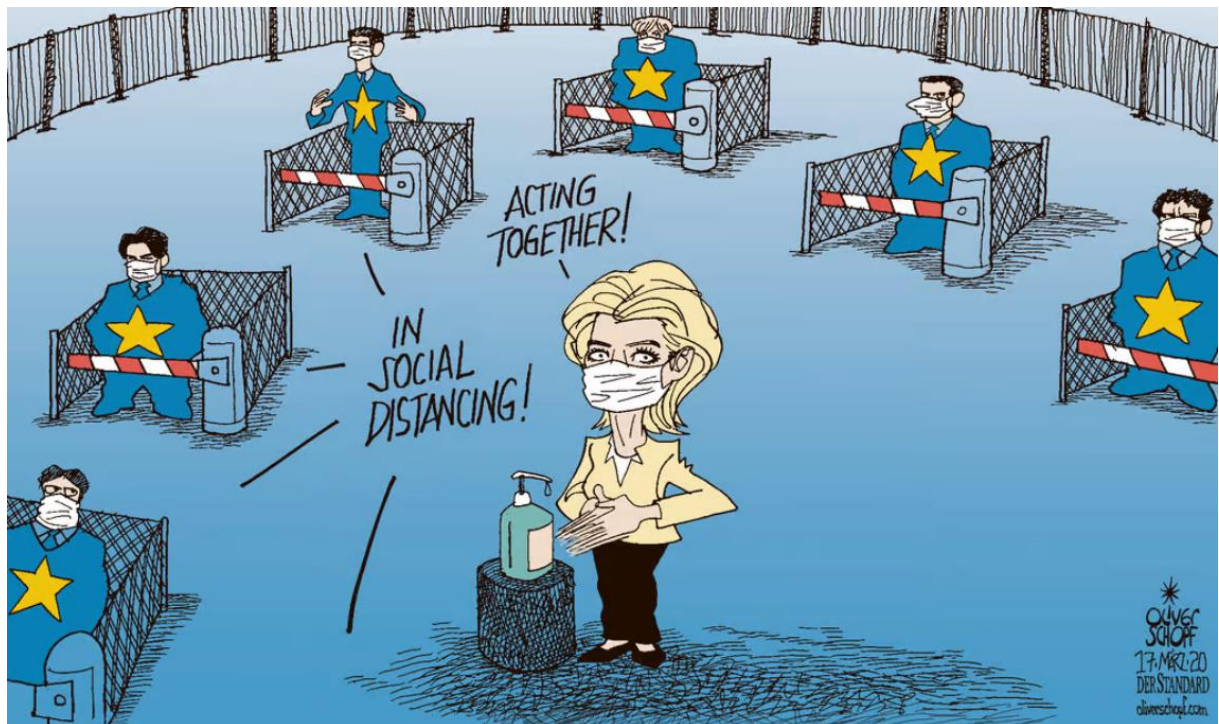
Ya que el agrupamiento es ahora más reducido, se recomienda que vuestra actividad ocupe entre una página y media y dos páginas. Contáis con la rúbrica para orientaros en el aula virtual. Además, el profesor está disponible para resolver las dudas que tengáis. ¡Ánimo y a sumar puntos de experiencia!

## EncUEntro

### Escenario 4. Encerrados

Observad la siguiente viñeta, publicada en un diario austriaco durante los primeros días de confinamiento por COVID-19 en Europa:

**Figura 3. Viñeta propuesta para la actividad del escenario Encerrados.**



Fuente: Schopf (2020). Der Standard, vía Político.eu.

Para esta última actividad, debéis reflejar una visión más personal de la crisis económica ocasionada por la pandemia. Para que os orientéis, se os plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo os ha afectado en vuestra economía cotidiana la pandemia?
- Según vuestra percepción, ¿cómo consideráis que ha sido la respuesta de la UE? Argumentadlo.
- Según habéis podido experimentar a lo largo de la dinámica, el proceso de toma de decisiones en la Unión es bastante complejo. ¿Qué creéis que tiene de bueno y de malo esta circunstancia?
- La pandemia ha puesto de manifiesto la dependencia comercial de la UE con respecto a actores como China. ¿Cómo veis el futuro comercial de la organización?



EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Se recomienda que respondáis utilizando entre 3 o 4 páginas. No obstante, recordad que lo relevante es la calidad de lo que escribáis. Tenéis en el aula virtual la rúbrica y podéis preguntar las dudas que tengáis. ¡Ánimo y enhorabuena por el trabajo realizado hasta ahora!

## EncUEntro

### Escenario suplementario. *Salir del pozo*

Si, a lo largo de los cuatro escenarios anteriores, no has conseguido llegar a una calificación de 5, no está todo perdido. A continuación, se te proponen las instrucciones que debes seguir para recuperar el bloque.

Paso 1. Elige un estado miembro de la Unión Europea, el que tú quieras.

Paso 2. Comenta algunos datos económicos de interés, como pueden ser...

- Producto interior bruto, niveles de desempleo y otras magnitudes macroeconómicas.
- Principales importaciones y exportaciones.

Paso 3. Explica con detalle cómo está representado este país ante las principales instituciones de la Unión Europea. Es decir...

- ¿Quién es su comisario en la Comisión Europea actual? ¿Qué competencias tiene asignadas?
- ¿Quién es su representante ante el Consejo Europeo? ¿Es el jefe de Estado, el de Gobierno...?
- ¿Cómo se vincula el país al Parlamento Europeo? ¿De cuántos eurodiputados dispone? ¿En qué grupos políticos se distribuye?

Paso 4. Investiga qué desafíos económicos y políticos tiene el país por delante y plantea qué relación pueden tener con la Unión Europea.

Paso 5. Al final, brevemente, incluye una reflexión sobre tu participación en la dinámica. ¿Qué aspectos crees que podrías haber mejorado para aprobar a la primera? ¿Tienes sugerencias que hacerle al profesor?

Paso 6. Envía tu trabajo a través del aula virtual. Recuerda que la expresión escrita y la presentación se tienen muy en cuenta. ¿Qué extensión debe tener? En torno a cinco páginas.

## Anexo F. Instrumentos de evaluación propuestos

**Tabla 23. Escala de valoración para evaluar el diario individual de la dinámica.**

Ítem evaluado	Diario individual de la dinámica						
Alumn_	[Nombre y apellidos]						
Fecha de entrega	[Debe coincidir con la sesión 18]						
	Euroescéptico (suspense)*	Equidistante (5)	Residente en Bruselas (6)	Lobbyista (7)	Eurodiputado (8)	Comisario (9)	Ursula von der Leyen (10)
	0 pts. exp.	0,25 pts. exp.	0,5 pts. exp.	0,75 pts. exp.	1 pto. exp.	1,25 pts. exp.	1,5 pts. exp.
La presentación del diario es adecuada, limpia y clara.							
Hace referencia a los conceptos expresados en el curso de la dinámica con solvencia.							
Reflexiona sobre el trabajo realizado en el aula, aportando maneras de mejorar individual y colectivamente.							
<b>Promedio</b> (redondeo al primer decimal más próximo; pts. exp. otorgados proporcionalmente)							
<i>*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.</i>							

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 24. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario La leyenda del Fénix.**

Ítem evaluado	Debate. <i>La leyenda del Fénix</i>						
Alumn_	[Nombre y apellidos; estado al que representa]						
	Euroescéptico (suspense)*	Equidistante (5)	Residente en Bruselas (6)	Lobbyista (7)	Eurodiputado (8)	Comisario (9)	Ursula von der Leyen (10)
	0 pts. exp.	0,25 pts. exp.	0,5 pts. exp.	0,75 pts. exp.	1 pto. exp.	1,25 pts. exp.	1,5 pts. exp.
	Parámetros colectivos (50%)						
Argumentación clara y ordenada.							
Discurso grupal coherente.							
Habilidad para contraargumentar.							
Comprensión grupal del contexto de fundación de la CEE.							
Verosimilitud de la postura expresada con los intereses del país representado.							

	Parámetros individuales (50%)						
Actitud participativa y crítica.							
Debate respetuoso, siguiendo las instrucciones del moderador.							
Aporte de datos de interés acerca del país representado.							
Comprensión adecuada del contexto político y económico de posguerra.							
Interiorización de los valores inspiradores de la CEE.							
<b>Promedio final</b> (redondeo al primer decimal más próximo; pts. exp. otorgados proporcionalmente)							
¿Qué puedes mejorar de cara a próximos debates?							
<i>*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.</i>							

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 25. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario Sin barreras.**

Ítem evaluado	Debate. Sin barreras						
Alumn_	[Nombre y apellidos; Vicepresidencia de la Comisión a la que representa]						
	Euroescéptico (suspense)*	Equidistante (5)	Residente en Bruselas (6)	Lobbyista (7)	Eurodiputado (8)	Comisario (9)	Ursula von der Leyen (10)
	0 pts. exp.	0,25 pts. exp.	0,5 pts. exp.	0,75 pts. exp.	1 pto. exp.	1,25 pts. exp.	1,5 pts. exp.
	Parámetros colectivos (50%)						
Argumentación clara y ordenada.							
Discurso grupal coherente.							
Habilidad para contraargumentar.							
Comprensión del proceso de integración económica y de la unión económica y monetaria.							
Verosimilitud de la postura expresada de acuerdo con la Vicepresidencia de la Comisión representada.							

	Parámetros individuales (50%)						
Actitud participativa y crítica.							
Debate respetuoso, siguiendo las instrucciones del moderador.							
Aporte de datos de interés acerca del área temática representada.							
Comprensión adecuada de lo que significa la integración económica.							
Capacidad de argumentación acerca de las consecuencias de la unión económica y monetaria en un ámbito determinado.							
<b>Promedio final</b> (redondeo al primer decimal más próximo; pts. exp. otorgados proporcionalmente)							
¿Qué puedes mejorar de cara a próximos debates?							
<i>*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.</i>							

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 26. Escala de valoración para evaluar la presentación del escenario Austeros y endeudados.**

Ítem evaluado	Presentación grupal. <i>Austeros y endeudados</i>						
Alumn_	[Nombre y apellidos; estado al que representa]						
	Euroescéptico (suspensó)*	Equidistante (5)	Residente en Bruselas (6)	Lobbyista (7)	Eurodiputado (8)	Comisario (9)	Ursula von der Leyen (10)
	0 pts. exp.	0,25 pts. exp.	0,5 pts. exp.	0,75 pts. exp.	1 pto. exp.	1,25 pts. exp.	1,5 pts. exp.
	Parámetros colectivos (50%)						
Presentación ordenada.							
Empleo adecuado de recursos TIC.							
Capacidad de argumentación y síntesis.							
Comprensión de la situación económica de la UE durante la crisis financiera de 2008.							
Verosimilitud de la postura expresada de acuerdo con la del país escogido.							



	Parámetros individuales (50%)						
Habilidad para hablar en público.							
Claridad en la expresión de ideas.							
Aporte de datos de interés acerca del país representado.							
Empleo adecuado de conceptos relacionados con la economía global.							
Comprensión de los efectos de la crisis global en actores como pymes y consumidores.							
<b>Promedio final</b> (redondeo al primer decimal más próximo; pts. exp. otorgados proporcionalmente)							
¿Qué puedes mejorar de cara a próximas presentaciones?							
<i>*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.</i>							

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 27. Escala de valoración para evaluar el debate del escenario Encerrados.**

Ítem evaluado	Debate. <i>Encerrados</i>						
Alumn_	[Nombre y apellidos; grupo parlamentario al que representa]						
	Euroescéptico (suspense)*	Equidistante (5)	Residente en Bruselas (6)	Lobbyista (7)	Eurodiputado (8)	Comisario (9)	Ursula von der Leyen (10)
	0 pts. exp.	0,25 pts. exp.	0,5 pts. exp.	0,75 pts. exp.	1 pto. exp.	1,25 pts. exp.	1,5 pts. exp.
	Parámetros colectivos (50%)						
Argumentación clara y ordenada.							
Discurso grupal coherente.							
Habilidad para contraargumentar.							
Comprensión colectiva de las consecuencias económicas del coronavirus en Europa.							
Verosimilitud de la postura expresada con los intereses del grupo representado.							

	Parámetros individuales (50%)						
Actitud participativa y crítica.							
Debate respetuoso, siguiendo las instrucciones del moderador.							
Aporte de datos de interés.							
Representación adecuada de la postura del grupo parlamentario escogido.							
Comprende el papel de la economía comunitaria en el ámbito del comercio internacional.							
<b>Promedio final</b> (redondeo al primer decimal más próximo; pts. exp. otorgados proporcionalmente)							
¿Qué puedes mejorar de cara a próximos debates?							
<i>*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.</i>							

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 28. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario La leyenda del Fénix.**

Ítem evaluado	Comentario de texto. <i>La leyenda del Fénix</i> (5%)			
Grupo	[Integrantes y país al que representan]			
Fecha de entrega	[Debe coincidir con la sesión 5]			
	Cenizas (0)	Asomando el pico (1)	Plumaje (1,5)	Fénix renacido (2)
Expresión escrita (2 pts.)	Expresión inadecuada. Faltas graves de gramática, sintaxis y ortografía.	Expresión correcta, con fallos ocasionales.	Expresión adecuada, sin errores sintácticos o gramaticales importantes.	Expresión muy buena, sin errores sintácticos o gramaticales.
Claridad expositiva y argumentativa (2 pts.)	Desorden en la expresión escrita e ideas inconexas.	Estructura sencilla. Empleo suficiente de conectores.	Argumentación sólida, aunque con algunas carencias en la coherencia y cohesión textual.	Argumentación sólida, bien expresada a través de conectores textuales.
Valoración del contexto político (2 pts.)	No se sitúa el texto en su contexto histórico y político.	Situación correcta del texto en su contexto histórico y político, pero sin aportar datos de interés.	Situación adecuada del texto en el contexto histórico y político; relación adecuada con los eventos anteriores.	Situación adecuada del texto en el contexto histórico y político; relación adecuada con acontecimientos anteriores y posteriores.

Valoración del contexto económico, en el marco del nacimiento de la Unión Europea (2 pts.)	No se identifican los antecedentes económicos de la UE.	Identificación de los antecedentes económicos de la UE, sin aportar más datos.	Establecimiento de una relación adecuada entre el texto y el origen económico de la Unión Europea.	Relación adecuada con el origen económico de la Unión Europea, aportando datos concretos sobre organizaciones anteriores.
Relación del texto con el país representado (2 pts.)	No se relaciona el texto con el país representado por el grupo.	Referencias poco concretas al país representado.	Relación del país representado con las organizaciones a las que alude el texto.	Relación adecuada del texto con el país representado, aportando datos interesantes de contextualización.
<b>Puntuación total (suma)</b>				
Recordad*:	Suspenso = 0 pts. exp.; 5 = 0,25; 6 = 0,5; 7 = 0,75; 8 = 1; 9 = 1,25; 10 = 1,5			
¿Qué podéis mejorar de cara a las siguientes actividades?				
<i>*Si la suma total da una nota acabada en ,5 (por ejemplo, 7,5), se otorgará la parte proporcional de puntos de experiencia.</i>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 29. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario Sin barreras.**

Ítem evaluado	Trabajo a partir de un mapa. <i>Sin barreras</i> (10%)			
Grupo	[Integrantes y Vicepresidencia de la Comisión a la que representan]			
Fecha de entrega	[Debe ser remitido antes de la sesión 11]			
	Autarquía (0)	Área de libre comercio (1)	Mercado común (1,5)	Unión económica y monetaria (2)
Expresión escrita (2 pts.)	Expresión inadecuada. Faltas graves de gramática, sintaxis y ortografía.	Expresión correcta, con fallos ocasionales.	Expresión adecuada, sin errores sintácticos o gramaticales importantes.	Expresión muy buena, sin errores sintácticos o gramaticales.
Claridad expositiva y argumentativa (2 pts.)	Desorden en la expresión escrita e ideas inconexas.	Estructura sencilla. Empleo suficiente de conectores.	Argumentación sólida, aunque con algunas carencias en la coherencia y cohesión textual.	Argumentación sólida, bien expresada a través de conectores textuales.
Trabajo sobre el nuevo bloque comercial (2 pts.)	No se aporta ningún dato para identificar el bloque elegido.	Se aportan los datos mínimos para reconocer la organización elegida.	Se aporta gran parte de los datos requeridos para contextualizar la organización elegida.	Se proporcionan todos los datos especificados en el enunciado y se les dota de una explicación adecuada.

Competencias representadas en relación con el bloque comercial seleccionado (2 pts.)	No se hace referencia a las competencias representadas en el marco del escenario 2.	Se comentan las competencias representadas, pero apenas se relacionan con el bloque comercial seleccionado.	Análisis suficiente de las competencias representadas en el marco del bloque elegido.	Análisis adecuado del bloque comercial escogido, con datos importantes relacionados con las competencias representadas en el escenario.
Relación actual del bloque elegido con la UE (2 pts.)	No se comenta si el bloque seleccionado presenta lazos con la UE.	Se alude mínimamente a las relaciones del bloque escogido con la UE.	Explicación de las relaciones del bloque con la UE, pero sin facilitar datos concretos.	Descripción detallada de las relaciones que mantiene el bloque elegido con la UE.
<b>Puntuación total (suma)</b>				
Recordad*:	Suspense = 0 pts. exp.; 5 = 0,25; 6 = 0,5; 7 = 0,75; 8 = 1; 9 = 1,25; 10 = 1,5			
¿Qué podéis mejorar de cara a las siguientes actividades?				
<i>*Si la suma total da una nota acabada en ,5 (por ejemplo, 7,5), se otorgará la parte proporcional de puntos de experiencia.</i>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 30. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario Austeros y endeudados.**

Ítem evaluado	Trabajo a partir de un vídeo. <i>Austeros y endeudados</i> (10%)			
Grupo	[Integrantes y país al que representan]			
Fecha de entrega	[Debe ser remitido antes de la sesión 15]			
	Bono basura (0)	Prima de riesgo elevada (1)	Prima de riesgo baja (1,5)	AAA (2)
Expresión escrita (2 pts.)	Expresión inadecuada. Faltas graves de gramática, sintaxis y ortografía.	Expresión correcta, con fallos ocasionales.	Expresión adecuada, sin errores sintácticos o gramaticales importantes.	Expresión muy buena, sin errores sintácticos o gramaticales.
Claridad expositiva y argumentativa (2 pts.)	Desorden en la expresión escrita e ideas inconexas.	Estructura sencilla. Empleo suficiente de conectores.	Argumentación sólida, aunque con algunas carencias en la coherencia y cohesión textual.	Argumentación sólida, bien expresada a través de conectores textuales.
Precisión conceptual (2 pts.)	No se distinguen adecuadamente las políticas de austeridad de las de crecimiento.	Se sabe definir los dos conceptos, pero no se ponen en relación.	Se definen adecuadamente la austeridad y el crecimiento, resaltando sus principales diferencias.	Se definen con corrección ambas políticas económicas, haciendo hincapié en sus diferencias y aportando ejemplos.



Contextualización del país representado (2 pts.)	No se propone una respuesta a las preguntas formuladas en el ejercicio.	Se responde a las cuestiones, pero sin ahondar en por qué el país representado se inclinó más hacia la austeridad o hacia el crecimiento.	Se razona adecuadamente la postura del país sobre la salida de la crisis, pero sin ahondar en el contexto comunitario.	Se razona la postura del país, aludiendo a su contexto político y económico particular, y poniéndolo en relación con las políticas del BCE.
Impacto de la crisis sobre el país representado (2 pts.)	No se aporta información sobre el impacto de la crisis en el país representado.	Se aportan algunos datos numéricos relativos a variables macroeconómicas.	Se aportan datos sobre el impacto de la crisis relacionados con variables macro y microeconómicas.	Los datos macroeconómicos y microeconómicos vienen acompañados de una narrativa y una argumentación que ayuda a contextualizarlos.
<b>Puntuación total (suma)</b>				
Recordad*:	Suspenso = 0 pts. exp.; 5 = 0,25; 6 = 0,5; 7 = 0,75; 8 = 1; 9 = 1,25; 10 = 1,5			
¿Qué podéis mejorar de cara a las siguientes actividades?				
<i>*Si la suma total da una nota acabada en ,5 (por ejemplo, 7,5), se otorgará la parte proporcional de puntos de experiencia.</i>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 31. Rúbrica para evaluar la actividad del escenario Encerrados.**

Ítem evaluado	Trabajo a partir de una viñeta. <i>Encerrados</i> (15%)			
Grupo	[Integrantes y grupo parlamentario que representan]			
Fecha de entrega	[Debe ser remitido antes de la sesión 19]			
	Boris Johnson (0)	Silvio Berlusconi (1)	Angela Merkel (1,5)	Jean Monnet (2)
Expresión escrita (2 pts.)	Expresión inadecuada. Faltas graves de gramática, sintaxis y ortografía.	Expresión correcta, con fallos ocasionales.	Expresión adecuada, sin errores sintácticos o gramaticales importantes.	Expresión muy buena, sin errores sintácticos o gramaticales.
Claridad expositiva (2 pts.)	Desorden en la expresión escrita e ideas inconexas.	Estructura sencilla. Empleo suficiente de conectores.	Exposición correcta, aunque con algunas carencias en la coherencia y cohesión textual.	Exposición muy buena, bien expresada a través de conectores textuales.
Precisión conceptual (2 pts.)	No se manejan adecuadamente los conceptos estudiados a lo largo del bloque.	Los conceptos relacionados con las instituciones europeas se expresan con vaguedad.	Empleo solvente de los conceptos sobre el funcionamiento de la UE estudiados en la dinámica.	Capacidad para relacionar conceptos económicos y políticos complejos en el ámbito del funcionamiento de la UE.

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

Fundamentación de la opinión (2 pts.)	Las opiniones expresadas no se sustentan en argumentos.	Las opiniones se apoyan en argumentos poco sólidos.	Las opiniones expresadas se apoyan en argumentos coherentes.	Las opiniones expresadas se apoyan en argumentos coherentes y sólidos, respaldados con información aportada.
Aporte de experiencia personal (2 pts.)	No se proporciona una visión personal sobre el impacto de la crisis económica derivada del coronavirus.	Las impresiones aportadas son a título individual y no fruto de una reflexión colectiva.	Reflexión colectiva bien estructurada, incidiendo en líneas generales en el impacto cotidiano de la crisis.	Reflexión colectiva adecuada que se apoya en ejemplos del día a día para ilustrar el impacto de la crisis.
<b>Puntuación total (suma)</b>				
Recordad*:	Suspenso = 0 pts. exp.; 5 = 0,25; 6 = 0,5; 7 = 0,75; 8 = 1; 9 = 1,25; 10 = 1,5			
¿Qué podéis mejorar de cara a las siguientes actividades?				
<i>*Si la suma total da una nota acabada en ,5 (por ejemplo, 7,5), se otorgará la parte proporcional de puntos de experiencia.</i>				

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 32. Escala de valoración para evaluación del trabajo de recuperación.**

Ítem evaluado	Trabajo de recuperación. <i>Salir del pozo</i>				
Alumn_	[Nombre y apellidos]				
	Sin perdón (suspense)*	Sobre la bocina (5)	De penalti (5,5)	Respira (6)	Redención (6,5)
Presentación cuidada.					
Expresión escrita.					
Claridad en la exposición.					
Capacidad para argumentar.					
Datos macroeconómicos de interés sobre el país.					
Información sobre las competencias detentadas por el comisario correspondiente.					
Información sobre la participación del país en el Consejo Europeo.					
Información sobre la influencia del país en el Parlamento Europeo.					
Reflexión sobre los desafíos del país en el marco de la UE.					
Introspección sobre el trabajo realizado en el curso de la dinámica.					
<b>Promedio final</b> (redondeo al primer decimal más próximo)					

*\*En caso de que un parámetro esté suspenso, el profesor le asignará el valor numérico que considere oportuno.*

Fuente: elaboración propia.

## Anexo G. Matriz DAFO de la propuesta de intervención

**Figura 2. Matriz DAFO de la propuesta de intervención.**

Factores internos		Factores externos	
<b>Debilidades</b>		<b>Amenazas</b>	
<p><b>D1.</b> Complejidad de los contenidos trabajados en el aula.</p> <p><b>D2.</b> Limitaciones para el desarrollo de la metodología de modelo de UE debido al agrupamiento de los alumnos.</p> <p><b>D3.</b> Complicación para el establecimiento de unos instrumentos de evaluación objetivos y claros.</p>		<p><b>A1.</b> Limitaciones de horario derivadas de la extensión del currículo.</p> <p><b>A2.</b> Ausencia de grandes espacios en el centro adecuados para la celebración de dinámicas de debate.</p> <p><b>A3.</b> Dificultades organizativas en el marco del centro para plantear un alcance más amplio de la propuesta de intervención.</p>	
<b>Fortalezas</b>		<b>Oportunidades</b>	
<p><b>F1.</b> Actividad de la metodología aplicada, que favorece un aprendizaje significativo.</p> <p><b>F2.</b> Clima de trabajo colaborativo que favorece la motivación del estudiante.</p> <p><b>F3.</b> Trabajo simultáneo de múltiples competencias clave.</p> <p><b>F4.</b> Incentivación de la investigación autónoma, el desarrollo de mecanismos metacognitivos y el aprendizaje por descubrimiento de los alumnos.</p> <p><b>F5.</b> Aproximación diacrónica a los contenidos, que favorece una perspectiva más amplia.</p>		<p><b>O1.</b> Planteamiento de la propuesta desde una perspectiva interdisciplinar.</p> <p><b>O2.</b> Aplicación de la propuesta de intervención en el ámbito del centro, con la participación de alumnos de distintos niveles.</p> <p><b>O3.</b> Expansión de la propuesta de innovación al ámbito socioeducativo, implicando a varios centros de enseñanza.</p> <p><b>O4.</b> Implicación de agentes externos vinculados a los contenidos impartidos (UE) que aporten valor añadido.</p>	

EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

**Fuente: elaboración propia.**

## Anexo H. Cuestionario de valoración para los alumnos participantes

**Tabla 28. Cuestionario de valoración para los alumnos participantes.**

EncUEntro: ¿qué te ha parecido?										
<i>Ahora, evalúas tú. Valora, por favor, del 1 al 10 las siguientes cuestiones. 1 significa muy en desacuerdo; 10, muy de acuerdo.</i>										
<i>Al final de cada bloque, dispondrás de una casilla para escribir las observaciones que consideres oportunas. Gracias por tu participación y tu sinceridad.</i>										
BLOQUE 1: CONTENIDOS TRABAJADOS EN CLASE										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He asimilado correctamente las ideas teóricas fundamentales relacionadas con Unión Europea, comercio internacional y globalización.										
Comprendo la Unión Europea como un proceso de integración económica progresivo, sujeto a muchos condicionantes.										
Me ha resultado difícil entender cómo me pueden afectar a mí cuestiones como el comercio internacional o la globalización económica.										
He aprendido bastante acerca de los actores a los que he representado en las dinámicas de grupo.										
Me han quedado por resolver dudas sobre conceptos específicos del temario.										
<b>NOTA GLOBAL DEL BLOQUE (1=MUY MAL; 10=MUY BIEN)</b>										
<b>OBSERVACIONES</b>										

<b>BLOQUE 2: DESARROLLO DE LA DINÁMICA</b>										
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
En general, la dinámica planteada me ha parecido amena y divertida. Me ha gustado participar en ella.										
Me gusta que hayamos podido investigar de manera autónoma sobre los actores que nos han tocado. Ha sido estimulante.										
La dinámica de los debates no nos ha dejado expresar todo lo que habíamos preparado en la investigación.										
Para la redacción de los documentos de entrega, me ha parecido bien trabajar colaborativamente con el resto de compañeros.										
El sistema de evaluación, con los puntos de experiencia, me ha motivado a esforzarme más.										
<b>NOTA GLOBAL DEL BLOQUE (1=MUY MAL; 10=MUY BIEN)</b>										
<b>OBSERVACIONES</b>										



EncUEntro: una propuesta de intervención de modelo de la Unión Europea en el aula de 1º de Bachillerato

<b>BLOQUE 3: LABOR DEL DOCENTE</b>										
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
El profesor ha sabido transmitir en qué consistía la dinámica y qué esperaba de nosotros en cada momento.										
La retroalimentación después de cada escenario ha sido positiva y me ha ayudado a mejorar para el siguiente.										
Las presentaciones de los contenidos teóricos son poco claras. Me he tenido que apoyar en el libro de texto para entender los conceptos.										
Cuando he tenido dudas, el profesor las ha sabido resolver de forma satisfactoria.										
El profesor fue claro cuando explicó los criterios e instrumentos de evaluación de la dinámica.										
<b>NOTA GLOBAL DEL BLOQUE (1=MUY MAL; 10=MUY BIEN)</b>										
<b>OBSERVACIONES</b>										

<b>BLOQUE 4: MEJORAS PARA EL FUTURO</b>										
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Me habría gustado que hubiese otras asignaturas implicadas en la dinámica, como Historia del Mundo Contemporáneo o Lengua y Literatura.										
En el futuro, podría planificarse de modo que participasen alumnos de otros grupos.										
Estaría bien recibir la visita de un experto vinculado a la Unión Europea para profundizar el aprendizaje.										
Querría que la dinámica se centrase solo en alguno de los escenarios [señala cuál(es) en Observaciones].										
Me gustaría participar en una dinámica similar con alumnos de otros institutos.										
<b>NOTA GLOBAL DEL BLOQUE (1=MUY MAL; 10=MUY BIEN)</b>										
<b>OBSERVACIONES</b>										

Fuente: elaboración propia.