



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Aprendizaje por conceptos en Diversificación Curricular.

Una comparativa entre el aprendizaje en la U.D y el proyecto de innovación-investigación.

Learning through concepts in Curricular Diversification.

A comparative analysis on the learning method throughout both the Lesson Plan and the Innovation Project.

Autor/es

M^a Ángeles Bas García

Director/es

Victoria López Benito

Facultad de Educación

Año 2015-2016

ÍNDICE:

1 Introducción	3-4
2 La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	
<i>2.1 La profesión docente en el marco teórico</i>	
2.1.1 El profesor en el marco legislativo.....	5-9
2.1.2 El profesor: las teorías educativas, las metodologías y su evaluación.....	9-14
2.1.3 El profesor y la psicología.....	14-16
2.1.4 El profesor y el contexto social.....	16-17
<i>2.2 El docente de Ciencias Sociales</i>	17-19
<i>2.3 Experiencia personal en el centro educativo. Reflexión crítica</i>	19-22
3 Justificación de proyectos	
3.1 Unidad Didáctica.....	22-24
3.2 Proyecto de innovación e investigación docente.....	24-25
4 Reflexión crítica entre las relaciones existentes	
4.1 Introducción a los métodos aplicados en ambos proyectos.....	25-26
4.2 Marco teórico de las metodologías que condicionan un aprendizaje significativo en las UU.DD. y en los proyectos de investigación.....	27-29
4.3 Resultados de aprendizaje de ambos proyectos.....	29-31
4.4 Conclusiones de los resultados y posibles causas de los mismos.....	31-34
5 Propuestas de futuro	34-38
6 Conclusiones	38-39
7 Bibliografía	40
8 Anexos	43

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Máster se presenta como la realización de una última reflexión tras meses adquiriendo nuevas experiencias y conocimientos dentro del campo de la Educación y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. También se presenta como un resumen de mi experiencia, hasta ahora desconocida, en el campo de la enseñanza, en el que he dejado de ser Historiadora del Arte, para convertirme en docente de Ciencias Sociales, con todo lo que ello conlleva.

De esta forma, el presente Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad ofrecer una visión personal e integradora de aquellos aspectos y competencias que he podido aprender y desarrollar durante mi proceso formativo en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. En este sentido, mi objetivo es realizar una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y la práctica docente, partiendo desde el marco teórico hasta mi propia experiencia personal, asimismo, se pretende ofrecer una visión personal del aprendizaje de los alumnos de los programas de Diversificación Curricular (Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación. LOE en adelante), los actuales PMAR (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE en adelante).

Para llevar a cabo este gran objetivo el trabajo va a estar dividido en cinco grandes apartados. El primero de ellos, la profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo, pretende explicar en qué consiste ser un buen profesor, en destacar aquellas competencias adquiridas durante este proceso y que se consideran imprescindibles en la profesión docente. Para finalizar este apartado se presentará una mi experiencia personal el periodo de prácticas, desde una perspectiva crítica, llevado a cabo en el IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza.

El segundo, justificación de la selección de proyectos, pretende explicar por qué se han seleccionado dos grandes trabajos realizados durante el máster, contextualizándolos en el aula en la que se realizaron las prácticas profesionales, siendo también una introducción del siguiente gran apartado, reflexión crítica de los proyectos, en el que se pondrán en relación y se prestará especial atención a una comparativa de los mismos, basada en mi experiencia personal, dentro del grupo de Diversificación Curricular, los métodos de enseñanza escogidos, las competencias básicas que se adquieren y sobre todo, el aprendizaje que conlleva en alumnos con características tan

propias y tan definidas, será como un pequeño proyecto que se inscribe dentro de este gran trabajo final de máster.

El cuarto, propuestas de futuro, pretende hacer una implementación de propuestas de mejora educativa, a la vez que es un compromiso personal, para poder desarrollar mi labor docente de manera óptima en un futuro, para ello me centraré en la investigación educativa y en la formación del profesorado, aspectos que considero fundamentales para el desarrollo de nuestra profesión.

Por último, se abordará el último gran apartado, conclusiones, en el que, a título personal, ofreceré una visión sobre el propio Máster de Educación y sobre las ideas que considero fundamentales para el ejercicio docente.

Tras la división de estos grandes apartados, se podría entender el trabajo como una síntesis del Máster que deja traslucir grandes cuestiones a las que pretendemos responder durante el desarrollo del mismo: ¿Qué es ser buen profesor?, ¿Qué es ser profesor de Ciencias Sociales?, ¿La elección de la metodología es fundamental en los procesos de e/a?, ¿El contexto del aula, condiciona absolutamente el proceso?, ¿La evaluación es el fin del proceso de e/a?... En definitiva, una serie de preguntas que se pretenden responder de manera coherente y adecuada, con la finalidad de elaborar una memoria en la que no sólo se muestren los conocimientos adquiridos durante estos meses pasados, sino que permitan entender el papel del docente en el área de las Ciencias Sociales y la relación con el alumnado.

2. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DE EDUCATIVO

Me gustaría comenzar este apartado empleando el mismo símil que Ángel Fidalgo (2009), profesor de la Universidad Politécnica de Madrid:

“Si una persona va al médico y después del tratamiento propuesto, se queda como estaba, este paciente ¿diría que es un buen médico? Y si el tratamiento recetado es el mismo que el paciente se podría auto-aplicar, ¿diría que ha ido a un buen médico?”

En definitiva, estas preguntas sirven para entender qué es un buen profesor. Desde esta perspectiva se pretende abordar el apartado respondiendo a la gran pregunta ¿qué es ser buen profesor? Contextualizándonos en el marco legislativo del mismo y en los conocimientos adquiridos durante el máster, especialmente en las asignaturas del primer cuatrimestre del mismo, desarrollando aspectos teóricos y fundamentos adquiridos. Posteriormente, se podrá leer una breve descripción de experiencias en el periodo de prácticas desde una reflexión crítica a nivel personal.

2.1 La profesión docente en el marco teórico

2.1.1 El profesor en el marco legislativo

Es fundamental conocer el marco legislativo que concierne a la docencia para poder partir de una base jurídica que establezca una visión legal sobre la figura del docente en el ámbito educativo.

Actualmente, nuestra comunidad Autónoma, Aragón, se encuentra en una situación que podría definirse como peculiar en lo que respecta a este marco legislativo. Si bien, la LOMCE se ha implantado en Educación Primaria de manera completa, en Educación Secundaria y Bachillerato sólo se ha implantado en los cursos impares, es decir, 1º de E.S.O, 3º de E.S.O y 1º de Bachillerato, si bien, esta ley, como su propio nombre indica, es una ley de mejora de la LOE, por lo que determinados aspectos han permanecido inalterables en su redacción, entre ellos el título que nos compete, Título III: Profesorado (LOE, 2006, págs. 51-62, que comprende los art. 91-106).

Los aspectos legales que comprometen al ejercicio de la docencia son los siguientes:

En el Capítulo I, Funciones del profesorado, se redactan en el art. 91 (LOE, 2006, pág. 58), aquellas funciones que debe cumplir cualquier docente en el marco legislativo,

independientemente de su ámbito y de la etapa en la que esté impartiendo docencia. Son los siguientes:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Tras leerlas, nos planteamos una cuestión principal ¿cómo llevar a cabo todas estas funciones? La respuesta es la formación del profesorado, que también queda definida en la propia ley.

El art. 94, nos indica la obligatoriedad de poseer el título del máster, porque es el que nos va a permitir adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo las funciones anteriormente expuestas. En él se lee:

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

En el art. 100, incluido en el Capítulo III (LOE, 2006, pág. 60), indica la formación inicial que debemos tener. Su punto tres compete directamente al Máster, ya que indica que la organización de la formación pedagógica y didáctica es competencia de las Administraciones Educativas, por lo que es la propia Universidad de Zaragoza, de acuerdo con las administraciones educativas, la responsable de la organización del Máster de Profesorado.

Asimismo, la ley insta a que la formación no finalice con la realización del Máster, sino que en su art. 102 (LOE, 2006, pág. 61), indica que la formación permanente no es sólo un derecho, sino una obligación, tanto de las Administraciones educativas como de los propios centros.

Considero muy importante conocer el marco legal de la profesión para poder realizar nuestra actividad docente de manera efectiva, siendo conscientes de nuestra responsabilidad legal y ejerciendo así una docencia responsable y por ello, en el marco legal, no se deben atender sólo a las cuestiones que conciernen a las funciones del profesorado y a su formación, sino que también es necesario conocer los documentos legales en los que debemos basar nuestra práctica docente.

Desde la entrada en vigor de la LOE, determinadas competencias en educación fueron transferidas a las Comunidades Autónomas, si bien, la intención de dicha transferencia de competencias viene fijada desde la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), no fue efectiva hasta el año 2006. En el capítulo III, Currículo y distribución de competencias, del Título Preliminar, se fija que corresponde al Gobierno la realización de un currículo básico (LOE, 2006, pág. 16) pero que corresponde a las Administraciones educativas complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales,

específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa (LOE, 2006. Pág. 17) es decir, la realización de un currículo propio que se ajuste a las necesidades de cada comunidad. Por lo tanto, es importante que el docente, dentro del marco legal, preste especial atención al currículo respectivo de su comunidad autónoma, en nuestro caso concreto, a la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, si se imparte docencia en cursos pares de secundaria y a la ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, si se imparte docencia en los cursos impares. En Bachillerato rigen otras órdenes diferentes: Para 1º, al ser curso impar, el docente debe basarse en la Orden de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y para 2º se sigue la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Por supuesto, el docente deberá prestar atención también a las diversas resoluciones que se publican en el BOA en materia de educación, tanto a nivel curricular como de orientaciones metodológicas, atención a alumnos con necesidades especiales, etc...

Es necesario que los profesores conozcan que el currículo no es una tabula rasa que no permite modificaciones, por supuesto que el docente puede adaptarlo a su contexto de aula si con ello va a conseguir una mejoría, pero se debe ser consciente de que es imprescindible atender a la legalidad respecto a la normativa fijada, desde el Gobierno y desde las Administraciones educativas.

El marco legislativo fue impartido por la profesora, Rebeca Soler, en la asignatura Contexto de la actividad docente, en la parte de Didáctica y Organización Escolar, cuyo objetivo principal fue que los estudiantes adquiriésemos las competencias necesarias para desarrollar nuestra actividad docente dentro del marco legal, comprendiendo cómo funcionan los centros educativos, las administraciones educativas y el Gobierno, en lo que respecta a materia de educación. Es fundamental entonces que, como profesores,

prestemos especial atención al marco legislativo más actual, para saber enfocar nuestra praxis dentro de la legalidad vigente.

2.1.2 El profesor: las teorías educativas, las metodologías y su evaluación

Todos consideramos obvio que el modo de proceder de un profesor y su papel dentro del aula no es igual actualmente que hace 30 años. Pero, ¿cuál es el papel debemos ejercer dentro del aula? ¿Cómo debemos actuar? ¿Qué métodos van a hacer que nuestros alumnos aprendan mejor?

Todas estas preguntas fueron respondidas en las asignaturas de Procesos de Enseñanza/Aprendizaje y Fundamentos de Diseño Instruccional, impartidas por José Luis Soler y Sergio Sánchez, respectivamente.

2.1.2.1 Teorías educativas

La enseñanza ha evolucionado con el tiempo, al igual que el papel del profesor. Antes el profesor era considerado un mero transmisor de conocimientos, era un emisor de contenidos que los alumnos debían memorizar y plasmar en una prueba, escrita u oral, para poder evaluar sus conocimientos. Actualmente, los profesores, nos hemos convertido en guías de aprendizaje ayudando a que los alumnos construyan ellos mismos su propio aprendizaje, basándose en su propia experiencia. Existen tres grandes teorías educativas que explican la evolución de esta concepción. Estas son, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

- **Conductismo**

Esta corriente fue creada e impulsada por Watson, quien comenzó a dar mayor importancia a la conducta, debida al ambiente externo, que al propio comportamiento interno, en definitiva, que los seres humanos aprendemos acerca del mundo como los animales, reaccionando a determinado aspectos ambientales en función de la sensación que recibamos con ellos.

Los mayores representantes de esta teoría fueron Paulov, con el condicionamiento clásico, explicado en su obra *The Experimental Psychology and Psychopathology of Animals* (1903)¹ y Skinner, con el condicionamiento operante, que describe en su obra *About Behaviorism, Causes of Behaviour and Radical Behaviorism* (1974), que llegó a

¹ Publicada en español en 1929, bajo el título *Reflejos Condicionados*, por Javier Morata y reeditada en 1997, por la editorial Morata, Madrid.

afirmar que no existe el hombre libre ni autónomo, ya que todos estamos condicionados. Ambos estuvieron de acuerdo con Watson, y sostenían que el aprendizaje se basa en la adquisición de conductas y comportamientos. Los sujetos generamos respuestas concretas a estímulos concretos, por lo que en educación, el aprendizaje es considerado una mera adquisición de nuevas conductas o comportamientos.

El papel del profesor, entonces, queda ligado al de transmisor de conocimientos, y los alumnos aprenden por memorización, por lo se debe descomponer la información en pequeñas unidades para facilitarles la tarea, además de reforzar las conductas positivas de nuestros alumnos para convertirlas en hábitos.

- **Cognitivismo:**

El cognitivismo engloba la teoría genética, cuyo mayor representante es Piaget, con su obra *El nacimiento de la inteligencia del niño* (1936) y las teorías socicognitivas, con Vygotsky, Bruner y Ausubel, con sus obras *Pensamiento y lenguaje* (1934); *El proceso de la Educación* (1960); *Psicología del aprendizaje significativo verbal* (1963) y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1968), respectivamente.

La teoría genética de Piaget se enmarca dentro de la psicología evolutiva y de desarrollo del niño. Piaget estudió los diferentes mecanismos por lo que se pasa de estadios de menos conocimiento a otros de conocimiento más avanzado. Distinguió cuatro etapas de desarrollo cognitivo, desde el nacimiento hasta la adolescencia: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales.

El propósito de Piaget es potenciar y favorecer las estructuras intelectuales, teniendo en cuenta que los estadios no se corresponden a edades absolutas. Por lo tanto, la labor del docente, es conocer a cada niño individualmente para poder observar retrasos o aceleraciones en su desarrollo. Además, se deben proporcionar actividades en las que el alumno desarrolle su actividad autónoma, siendo él mismo el que origine, organice y planifique sus actividades.

Vygotsky es otro de los autores clave de esta teoría educativa. Afirma que el desarrollo cognitivo del sujeto es producto de la relación entre el niño y el medio a través del lenguaje. Contrapone a Piaget afirmando que es el conocimiento el que da lugar al desarrollo y no a la inversa.

Bruner concibe el aprendizaje como un proceso mental de adquisición, transformación y evaluación de la información, es decir, un proceso mental de estructuras internas que rigen las conductas. Nos propone trabajar con el aprendizaje por

descubrimiento y el currículum en espiral, que consiste en la revisión y ampliación de contenidos de manera periódica.

El último gran autor de las teorías sociocognitivas es Ausubel. Para él el aprendizaje debe ser significativo, consiste en saber y poder establecer relaciones entre el nuevo material que se va a aprender y las ideas preexistentes ya aprendidas por el alumnado.

El papel del profesor siguiendo el cognitivismo es el de ayudar al alumno en la tarea del aprendizaje, para ello es importante que los docentes enseñen estrategias para aprender, de esta manera, los alumnos procesarán la información de forma activa, y debe considerar igual de importante el cómo y por qué aprenden, para que los procesos cognitivos lleguen a hacerse automáticos gracias a la información.

- **Constructivismo:**

Hay autores que no lo ven como una corriente pedagógica independiente, sino como un conjunto de ideas derivadas de los enfoques cognitivos, sin embargo, otros lo consideran una corriente pedagógica como tal. En esta teoría nos encontramos con autores del cognitivismo, Piaget, Vygotsky y Ausubel.

El constructivismo propone que sea el alumno quien construya activamente su conocimiento desde sus propias experiencias. Se considera al alumno como poseedor de conocimientos, le pertenecen y en base a ellos, deberemos construir nuevos saberes. El proceso activo de construcción de significado sobre la base de la experiencia personal hace que estudiante aprenda más y disfrute más, porque está activamente involucrado en el proceso en vez de ser un agente pasivo.

Tras la exposición previa podemos considerar que un buen profesor se debe enmarcar dentro de la teoría constructivista para conseguir que el alumno logre un verdadero aprendizaje, que asimile los contenidos para que pueda crear sus propios esquemas cognitivos, interiorizando y no simplemente reproduciendo la información recibida a través de esquemas externos. De esta manera, el profesor se convierte en guía, facilita, dirige, mediatiza, promueve y ayuda a los estudiantes a desarrollar su conocimiento.²

² Las aportaciones teóricas de este apartado han sido extraídas del documento *Teorías de aprendizaje*, facilitado por el profesor Soler Nages, J.L., en el curso 2015-2016 del máster de profesorado en Educación Secundaria, Zaragoza. Recuperado de https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/679228/mod_resource/content/1/Teor%2B%C2%A1as%20del%20aprendizaje.pdf

2.1.2.2 Metodologías de enseñanza

Como indica Marqués (2001:2)

“Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de los docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes (...), la selección de los medios más adecuados a cada situación educativa, y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales, resultan siempre, factores clave, para el logro de los objetivos”

Siguiendo esta afirmación, el docente debe seleccionar las metodologías más apropiadas para con cada grupo. Si, como hemos considerado previamente, el profesor debe enmarcarse dentro de la teoría constructivista para generar aprendizaje significativo en el alumnado, debemos conocer las metodologías que facilitan este tipo de aprendizaje. El profesor Sergio Sánchez, nos facilitó las claves para conocer y saber trabajar con las diferentes metodologías en la asignatura Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, Economía y Empresa.

La metodología más adecuada dentro de la teoría constructivista es la del Aprendizaje Basado en Problemas. De Miguel (2005:96) define esta metodología como un método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas. El estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o sencillamente indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades (de Miguel, 2005:96). Además, el alumnado aprenderá a tomar decisiones, a trabajar en equipo, a comunicar, ya que deberán argumentar la solución del problema y presentar la información, aprenderán a ser precisos, tolerantes e incluso a ser más meticulosos en determinadas soluciones, no solo de la vida académica, sino también de la personal y profesional.

Otra metodología que favorece un aprendizaje constructivo y significativo es el Aprendizaje Cooperativo. De Miguel también nos propone una definición para esta metodología (2005:102): Es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. Se fundamenta en la interdependencia positiva, en la interacción entre pares, favorece la

responsabilidad individual y grupal, los alumnos aprenden a resumir y sintetizar, refuerzan la expresión oral, desempeñan diferentes roles y a mediar conflictos, aceptan las aportaciones de sus iguales, toman conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición... (de Miguel, 2001:103).

2.1.2.3 Evaluación

Al igual que es muy importante conocer cuáles son las metodologías que mejor contribuyen a un aprendizaje significativo que se enmarque dentro de la teoría constructivista, como profesores, no debemos olvidar que una parte importante de nuestra labor docente es la evaluación.

Lamentablemente, los alumnos orientan su proceso de aprendizaje a superar con calificaciones positivas cada una de las materias que se imparten, nuestro deber como profesores es plantear una evaluación que no se centre únicamente en las calificaciones, y que evalúe durante todo el proceso, de manera gradual y periódica, para que el objetivo del alumno no sea simplemente “aprobar”.

El tipo de evaluación más adecuada es la evaluación formativa. Melmer, Burnsmaster y James (2008), (citado por Morales, 2010:12) la definen así: “La evaluación formativa es el proceso utilizado por profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (*feedback*), para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos consigan los objetivos propuestos”.

La finalidad de este tipo de evaluación es ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo para fomentar el interés de los alumnos y sus ganas de aprender³. Las consecuencias de esta evaluación son muy positivas: Permite a los alumnos poner en práctica las habilidades que van adquiriendo a lo largo del curso, consolidan conocimientos, facilita la autorregulación del estudio, les ayuda a organizarse, aprenden a destacar lo elementos más importantes de cada UD, pero sobre todo les motiva, incrementa su autoexigencia, ven funcionalidad a la materia y mejora el clima del aula, ya que muchos de los instrumentos de evaluación ayudan al grupo a conocerse y a aprender a trabajar en equipo (Morales, 2010:25-26).

³ Soler, J.L., curso 2015-2016, ppt. facilitado a los alumnos en la asignatura, *Procesos de enseñanza aprendizaje, “la evaluación en la programación/U.D”*, disponible en la plataforma Moodle, diapositiva 5.

Por lo tanto, tras el aporte teórico de estos subapartados, llegamos a la conclusión de que es muy importante que, como profesores, sepamos que nuestra labor docente debe quedar enmarcada dentro de la teoría constructivista, con la que, si empleamos las metodologías adecuadas y la evaluación formativa, conseguiremos que los alumnos no sólo adquieran conocimientos, sino que además formen parte del proceso y por ende, disfruten del mismo.

2.1.3 El profesor y la psicología

Con los apartados anteriores hemos comprendido cómo debemos comportarnos como profesores en relación al aprendizaje del alumnado, pero si nuestra labor no es la de sólo transmitir conocimientos, es importante que conozcamos cuál es el momento vital y psicológico que está afrontando el alumnado durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para poder convertirnos en verdaderos guías, no sólo del aprendizaje, sino también de su experiencia vital. Para ello, en la asignatura Interacción y convivencia en el aula impartida por Eva Vicente y Pablo Palomero, se nos dieron las claves para adquirir las competencias necesarias en esta labor. No por ello nos tenemos que convertirnos en psicólogos ya que nuestra labor no es la de una intervención en un tratamiento con pacientes, sino que son puntos necesarios en nuestra formación para poder acompañar al alumno durante el proceso de cambio que se da en esta etapa.

La psicología evolutiva del alumno estudia los cambios conductuales que se producen en la personalidad del adolescente debido a los factores biológicos y sociales. Oliva (2001), indica que la concepción que tiene de sí mismo el adolescente (autoconcepto), evoluciona y varía durante esta etapa. En la adolescencia temprana (11-14 años) el adolescente se verá influido por la concepción física que tiene su entorno sobre él, además, se inicia en las habilidades sociales, lo que le permitirá hacerse una idea de cómo es. En la adolescencia intermedia (15-17 años), empieza a darse cuenta de que adquiere diferentes roles en función de su entorno. Esto conlleva la aparición del conflicto ante sus comportamientos contradictorios, ya que le resultan incoherentes, intentan ajustar el “yo real”, pero se encuentran confusos. En la adolescencia tardía (18-21 años), se desarrolla el pensamiento formal, lo que implica una mayor capacidad de abstracción,

que permite a los adolescentes integrar en un autoconcepto coherente rasgos y tributos relacionados con los roles que desempeñan. Ya diferencian el “yo real”, del “yo ideal”⁴.

Estos cambios en el autoconcepto van a influir directamente sobre la autoestima del alumnado. En su contexto escolar aparecen nuevas variables que van a afectar a su desarrollo, las relaciones afectivo-sexuales, la aceptación social del grupo, el atractivo físico... El nivel de autoestima del adolescente depende de la importancia atribuida a cada uno de los aspectos parciales citados anteriormente y al locus de control interno, que es el que controla el grado de influencia de estos factores. A mayor locus de control, mayor autoestima y por lo tanto, mayores esfuerzos y mejores resultados, no sólo académicos, también sociales y personales⁵.

Con lo descrito anteriormente, ahora se comprende porqué es fundamental que el docente acompañe al alumno durante el proceso y le ayude a encontrarse y a construir su propia identidad. Guembe y Goñi (2004), describen qué ocurre durante el proceso evolutivo de la personalidad del adolescente con un símil que nos permite comprender que el adolescente se siente como si estuviera montada en una montaña rusa, en la que no sabe cuál va a ser el siguiente giro, sintiéndose inseguro. Para poder acompañarles en el proceso no sólo debemos enseñar, debemos educar, convertirnos en profesores educadores. Guembe y Goñi (2004:10)

“Se puede decir que el adolescente se encuentra encinta, porque lleva en su interior un ser que ha de nacer a la vida adulta. No nos extrañe, pues, que se sienta raro, que no sepa lo que pasa, que tenga “antojos” y cambios de humor, que sufra. Debe obrar un auténtico parto, largo y doloroso, y dar a luz a ese hombre o mujer que lleva dentro. Quien está a punto de nacer por segunda vez es él mismo, pero debe nacer a una nueva etapa. De ahí el desconcierto, la inseguridad, la incertidumbre”

Tras el símil anterior, se puede comprender que el papel del profesor como educador es fundamental en el proceso, porque el adolescente se encuentra en continuo cambio, y son cambios difíciles de afrontar en soledad y además, les tocará tomar decisiones que afecten a su futuro, tanto personales como académicas, lo que hace que su estrés y presión aumenten.

⁴ Pdf facilitado a los alumnos del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza, por las profesoras Navas, P. y Vicente, E. (curso 2015-2016), *Bloque I, desarrollo adolescente*, págs. 25-27.

⁵ Pdf facilitado a los alumnos del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza, por las profesoras Navas, P. y Vicente, E. (curso 2015-2016), *Bloque I, desarrollo adolescente*, pág. 30.

Siguiendo con el papel del profesor-educador es imprescindible conocer, no sólo la evolución psicológica del alumno, también la psicología social. Como indica Morales Vallejo (2009:101) un profesor debe ayudar al alumno a madurar y crecer, no sólo en ámbitos académicos, también en los personales. La relación con nuestros alumnos es fundamental para ser buen educador, “está inevitablemente asociada” (Vallejo, 2009:101).

Vallejo expone en su libro tres razones por las que el profesor es educador (Vallejo, 2009:101-105). La primera de ellas ya la hemos nombrado en el párrafo anterior, “la relación que se da en el aula está inevitablemente asociada a la educación” (Vallejo, 2009:101), es decir, que aunque el profesor no asuma de manera consciente su papel de educar no deja de estar haciéndolo indirectamente (se dan normas, hay horarios...). La segunda es que “los objetivos de los centros académicos suponen profesores que también son educadores” (Vallejo, 2009:102), esto es que los propios objetivos de los centros ya tocan el ámbito de actitudes y valores, si no hay calidad en los profesores-educadores, difícilmente habrá calidad en los alumnos. Por último, “el aprender es un proceso cognitivo y emocional” (Vallejo, 2009:103), haciendo que los alumnos se sientan bien, aprenderán más y mejor, parece una premisa sencilla, pero entraña gran complejidad y una alta labor e implicación por parte del profesor.

Es fundamental entonces el liderazgo del profesorado. Marrasé (2013:36-39) explica que la autoridad del docente no debe entenderse como represiva. Debemos basarnos en la llamada “autoridad dinámica”, estrechamente ligada con nuestra capacidad de impactar emocionalmente, de ilusionar y organizar. La autoridad es práctica y a su vez es didáctica y adaptativa. Debemos “leer al grupo”, adaptarnos a las características de cada uno, valorar su heterogeneidad, porque, en función de cada uno, cambiaremos nuestras formas de interacción, aunque debemos tener en cuenta que siempre deben ser constructivas y edificantes.

2.1.4 El profesor y el contexto social

En los apartados anteriores ya hemos determinado cómo sería en buen profesor desde nuestra perspectiva personal, pero ¿el contexto social es determinante en la educación? No todo ocurre dentro del aula, existen una serie de factores externos que afectarán a los estudiantes y a los docentes. El contexto social educativo fue explicado

por la profesora Mar Rodríguez en la asignatura “Contexto de la actividad docente” en la parte de Sociología.

La sociología es fundamental para el ejercicio de la profesión docente porque gracias a ella podemos comprender cómo las categorizaciones políticas, económicas, sociales y culturales influyen sobre manera en las instituciones educativas y por ende, en los grupos de personas que la conforman. La educación cumple una serie de funciones sociales⁶ que debemos tener en cuenta. Éstas son: Transmisión cultural y socialización de las nuevas generaciones, la formación ciudadana y la legitimación, la formación y selección para el trabajo, la movilidad social y la custodia de la infancia y de la juventud, es decir que, como afirma Musgrave (1972), tiene que ver con la estabilidad y el cambio, la política, la selección y la economía, y a estos cuatro factores deberíamos añadir la familia.

2.2 El docente de las Ciencias Sociales

Si bien, en el apartado anterior, se ha explicado cómo debe ser un buen profesor y los factores que debe tener en cuenta, independientemente de la materia que imparta, la docencia en CC.SS tiene una didáctica específica que fue explicada por el profesor Rafael de Miguel en la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” en su parte teórica.

Pero, ¿qué son las CC.SS?, ¿por qué enseñar CC.SS y no cada disciplina de manera independiente?, ¿no son la unión de disciplinas independientes por parte de la UNESCO sin ningún sentido? ¿no es mejor separar contenidos al igual que en otros países como en Inglaterra? Estas cuestiones son respondidas por la didáctica de la especialidad.

Para comenzar, ¿qué son las CC.SS?: Pagés (2000:34) nos explica el objeto de estudio de las mismas, afirmando que las CC.SS. son aquellas que

“se ocupan de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar (...) en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre

⁶ Información extraída de pdf facilitados por la profesora Rodríguez, M. en el curso (2015-2016), *Tema 2, funciones de la educación*, disponibles en https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/758889/mod_resource/content/1/Tema%20-%20Funciones%20sociales%20educaci%C3%B3n.pdf.

cuando se aprenden y se enseñan CC.SS en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica”

Asimismo, hay que definir los conceptos clave que éstas abarcan, para dar cuenta de la realidad de mundo actual. Estos conceptos clave deben ser relevantes desde la diversidad de las ciencias, ser capaces de estructurar y generar conocimiento y ser útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que persiguen, es decir, la didáctica de las CC.SS. debe ser capaz de seleccionar y definir conceptos clave transdisciplinares. Pilar Benejam (1999), fija los conceptos clave de nuestra didáctica, que además de resultar útiles para la práctica docente, justifican la enseñanza de las CC.SS y responden a nuestra cuestión de por qué no enseñar las disciplinas de manera independiente, eliminando a su vez el mito de que son una unión sinsentido. Estos conceptos clave cumplen a su vez tres objetivos de nuestra didáctica. Benejam (1999:1)

“Procuran la información necesaria para situar a los alumnos en el marco social y cultural en el que viven. Ayudan a los alumnos a analizar e interpretar (el) conocimiento, de manera que comprenden su mundo y valoran la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas. Presentan los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayuda al alumno a traducir sus conocimientos en un comportamiento social democrático solidario”

Son los siguientes: Identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, continuidad/cambio, diferenciación, conflicto, interrelación y organización social.

Como afirma Prats (2000), los alumnos deben ser capaces de realizar una conexión conceptual en la que relacionen contenidos de las tres disciplinas que forman parte de las CC.SS y su aprendizaje e incorporación a la configuración intelectual y actitudinal. Como docentes, debemos relacionar constantemente los elementos y ámbitos que conforman las CC.SS, ofrecer instrumentos eficaces para generar dinámicas interesantes en el alumnado y de esta manera, conseguiremos aprendizajes pertinentes y significativos. Hay que dominar unos contenidos comunes para construir cualquier marco teórico en las CC.SS.

En CC.SS. los contenidos de todas las disciplinas deben estar unidos y relacionados, esto los convierte en una ciencia difícil y complicada, que debe estar en constante revisión puesto que estamos enseñando a los alumnos “a ver el mundo” y éste está en constante cambio, por lo tanto, un buen didacta de las CC.SS puede definirse como un profesional de la sistematización que reordena la información del adolescente (referido

a los conocimientos previos que tiene el alumnado) en función de las disciplinas referentes y el currículo, en la transición de la fase de operaciones concretas al pensamiento abstracto, atendiendo a la evolución psicognitiva del alumno⁷.

2.3 Experiencia personal en el centro educativo. Reflexión crítica.

Las prácticas que realicé durante el Máster de profesorado fueron llevadas a cabo en el IES Ramón y Cajal, de la ciudad de Zaragoza, donde tuve la oportunidad de impartir las U.D. de Renacimiento a los alumnos de 3º de E.S.O del grupo de diversificación curricular (actual PMAR), así como una sesión en 1º de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo y otra sesión en 1º de E.S.O de Ciencias Sociales. Y donde también tuve oportunidad de asistir como oyente en 2º de Bachillerato en las asignaturas de Historia, Geografía, Ciudadanía e Inglés, y también a una sesión de tutoría con el grupo de 2º de E.S.O.

Me gustaría comenzar relatando brevemente lo aprendido en el Prácticum I, estrechamente ligado con la asignatura Contexto de la actividad docente. Durante este periodo los alumnos del máster tenemos la oportunidad de tomar un primer contacto con el mundo laboral que nos espera en un futuro. Estas prácticas nos ofrecen una visión más institucional y burocrática de la labor docente. Se conocen y trabajan los documentos oficiales del centro como el PEC o el RRI. Como he indicado en el apartado del marco legislativo, es fundamental que el docente conozca la labor institucional que le compete y la normativa por la que está regida para ejercer la actividad profesional de manera correcta.

Durante el periodo de prácticas II y III nuestra labor docente se traslada dentro del aula. Es durante estos periodos cuando nos cuestionamos si es tan fácil llevar a la práctica lo que hemos aprendido durante el primer cuatrimestre. Personalmente, considero que si bien, la teoría es fundamental en la formación del profesorado, la práctica nos muestra la difícil tarea de aplicarla. En mi caso concreto, al trabajar con los alumnos de PMAR, tuve la oportunidad de exponer mi unidad didáctica y mi proyecto de innovación en un aula con un número reducido de estudiantes, por lo que la atención personalizada a cada alumno sí que pude llevarla a cabo de manera más efectiva, si bien, debo añadir, que

⁷ Definición facilitada por de Miguel, R. en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, curso académico 2015-2016, Máster de profesorado, Universidad de Zaragoza.

gracias a las dos sesiones impartidas en los grupos de 1º de E.S.O y de 1º de Bachillerato, me pude dar cuenta de que es una tarea espinosa trabajar con metodologías con las que los alumnos no están acostumbrados, que la atención individualizada en grupos de 25-30 alumnos es una tarea complicada y que la teoría aprendida queda relegada a un segundo plano, puesto que hay que adaptarse al contexto real del aula.

A esta situación hay que sumar las dificultades de aprendizaje que tienen los alumnos de PMAR. No se puede hacer hincapié en los contenidos y hay que trabajar con conceptos amplios, reforzar la comprensión lectora, el tiempo cronológico y trabajar con ideas clave tanto de Historia como de Literatura, reforzando los contenidos con el libro de texto y con la realización de esquemas y aunque, con el grupo de 1º de Bachillerato si pude aplicar el aprendizaje cooperativo, con los alumnos de 1º de E.S.O ocurrió lo mismo que con los alumnos de PMAR, es fundamental seguir el libro de texto, puesto que están acostumbrados a esa manera de proceder y la innovación dentro del aula, en una sola sesión, fue una labor imposible.

Las prácticas me han mostrado que los alumnos, en general, tienen la concepción del profesor como transmisor de conocimientos, también la desmotivación general en los grupos en los que he impartido clase, exceptuando quizás a los alumnos de 1º de E.S.O, cuya curiosidad por todo tipo de cuestiones hacen las clases amenas para los estudiantes, si bien, este factor, afecta de manera negativa al tiempo del que disponen los docentes para impartir los contenidos exigidos por el currículo y que por lo tanto, muchas veces, lamentablemente, sus cuestiones se quedan sin responder.

Este aspecto curricular me sirve como hilo argumental para comentar cómo he podido comprobar las exigencias curriculares en la labor docente. Durante las prácticas he podido observar la importancia del factor tiempo para cumplir con los contenidos exigidos desde las administraciones. Aunque siempre se atiende a que 2º de Bachillerato es un curso en el que tiempo es limitado y está marcado por la Prueba de Acceso a la Universidad, los cursos restantes se encuentran igual de encorsetados que 2º, aunque la presión que tienen los alumnos es menor, la presión del profesorado no disminuye. En mi experiencia personal pude comprobar que tuve que impartir en seis sesiones una unidad didáctica tan amplia como es el Renacimiento, que no sólo engloba contenidos históricos, sino también literarios. Comprende la finalización de los Reyes Católicos, el salto de la Edad Media a la Edad Moderna, el reinado de Carlos I de España y V de Alemania y de Felipe II, la sociedad renacentista, el Humanismo, la narrativa española con el Lazarillo

de Tormes, la poesía, con todos sus aspectos generales, sus mayores representantes y la métrica, el teatro y los entremeses de Lope de Rueda... y todo ello ha de ser impartido en menos de 6 horas. El propio Morales (2009:153) titula su apartado 4 de la siguiente manera: “Cuando la realidad nos pone difíciles las buenas relaciones”. Nos podemos encontrar con muchos problemas en el aula, no sólo las exigencias curriculares antes mencionadas, sino, como he podido comprobar tanto como observadora como en la puesta en práctica de la unidad didáctica, por ejemplo, mantener un trato amable cuando la situación exige poner orden con firmeza; dedicar tiempo y esfuerzo para preparar una evaluación que ayude al alumnado y que no sólo cumpla con los criterios exigidos por la ley, diferenciar el cómo queremos ser del cómo debemos ser e incluso, ser cercanos con aquel alumno que sabemos que va a suspender, entre muchísimos otros. El profesorado necesita una formación en inteligencia emocional y resolución de conflictos. Entonces me planteo una pregunta personal ¿nos podemos permitir el lujo de ser profesores-educadores que atienden a la individualidad del alumnado y además tienen en cuenta todos los aspectos psicocognitivos del grupo, el clima del aula, el contexto social, el marco legal, las teorías cognitivas, las metodologías y la evaluación formativa y sumativa? La respuesta es que al menos, debemos intentarlo, si bien no va a ser sencillo, el máster y las prácticas nos aportan la base para desarrollarlo y ahora, somos nosotros, como futuros docentes, los que debemos llevarlo a la práctica.

Mis prácticas me hacen reflexionar sobre si el segundo cuatrimestre del Máster no está mucho mejor enfocado en relación a la realidad práctica que nos vamos a encontrar en nuestra futura carrera profesional que el primero. Debo admitir, que las asignaturas de Fundamentos y Diseño del primer cuatrimestre nos ayudan realizando un aporte práctico (realización de programación, metodologías de enseñanza e instrumentos de evaluación) para la segunda parte de las oposiciones a las que tendremos que hacer frente en un futuro próximo, no dejo de pensar que la teoría aportada en el primer cuatrimestre, desde mi punto de vista, se queda alejada de la realidad.

Esta consideración no es una afirmación de que no sea necesaria esa formación teórica, es más, considero que es muy importante la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, para poder hacer frente a todos los problemas expuestos anteriormente y a la realidad de nuestra labor profesional. Un buen docente debe de ser capaz de adaptarse a los diferentes contextos a los que se va a enfrentar, y adecuar su práctica docente a cada uno de ellos, porque condicionarán nuestra labor. Además, la

formación, nos ayuda a saber integrarnos en la organización de los centros educativos, contribuir a la formación integrada de los estudiantes, a tutorizar, a planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en nuestra especialidad, a saber innovar, a investigar, a ser capaces de observar nuestra propia praxis desde una perspectiva holística... en definitiva, a una mejora constante de nuestro papel como profesores de CC.SS.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE PROYECTOS

Antes de proceder con una explicación individual de por qué se han seleccionado estos dos proyectos de manera individual, me gustaría comenzar explicando brevemente por qué se han seleccionado de manera conjunta la Unidad Didáctica de Renacimiento y el Proyecto de Investigación. Durante mis prácticas en el IES Ramón y Cajal, como he comentado en el apartado anterior, tuve la oportunidad de exponer la unidad didáctica de Renacimiento en el grupo de 3º de PMAR, asimismo, en el mismo grupo trabajé el Proyecto de Investigación, explicando el concepto de Humanismo. Al haber tenido la gran ventaja de trabajar los dos grandes objetivos de las prácticas con el mismo alumnado, pude hacer una reflexión personal sobre su método de proceder y sobre su aprendizaje, lo que permite hacer una comparativa sobre cuál es el método que considero que ha contribuido mejor a que los alumnos logren un aprendizaje significativo. También, ambos proyectos, han supuesto la puesta en práctica de la teoría aprendida a lo largo del máster y su implementación en el aula es la que me ha dado la base para mi futura carrera docente y han servido para darme cuenta de la importancia que tienen las fuentes primarias dentro de la didáctica de las CC.SS y la selección de metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo.

3.1 Unidad didáctica: Renacimiento

La Unidad Didáctica se realizó para la asignatura de Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia y fue pensada para el grupo de 3º de ESO de los PMAR, si bien, es considerable añadir, que debido a la premura con la que se han implantado estos Programas de Mejora para el Aprendizaje y Rendimiento, los centros siguen trabajando con los contenidos de Diversificación Curricular debido a la inexistencia de libros de textos orientados a la LOMCE y a que 3º de E.S.O. es un curso que se encuentra en una situación especialmente peculiar a nivel legislativo, debido a que con la LOE se correspondería al primer curso del Programa y

con LOMCE al segundo, por lo que los contenidos curriculares no coinciden en ambos currículos, siendo además inconexa la relación legislativa con las programaciones de los centros. De esta manera, tuve que basarme para su realización en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El objetivo de la realización de la U.D. dentro del máster de profesorado no es únicamente un aporte teórico para aprender cómo se realizan, sino que es, sobre todo, su implementación en el aula.

Nuestro profesor, Sergio Sánchez, nos dio las pautas para realizarla: Las UU.DD. deben contextualizarse tanto en su marco legislativo como en el contexto del centro y del aula; Plantear los objetivos de etapa, de la materia y de la propia U.D., aspecto muy importante porque la realización de las actividades y la metodología deben estar orientados a la consecución de los mismos; La contribución de los objetivos a la adquisición de las competencias básicas; Los contenidos curriculares y los específicos de la U.D, que deben estar divididos a su vez en conceptuales, procedimentales y actitudinales, elaborados por mí misma. Hay que destacar que en los PMAR la selección de los mismos debe ser muy minuciosa, seleccionando lo que se considera más importante e imprescindible; Las orientaciones metodológicas que, en mi caso personal, se propuso una combinación de exposición magistral en torno a las claves del contenido teórico de la materia, combinadas con la propia actividad del alumnado, ya que considero que la participación activa es imprescindible para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, convirtiéndome en guía de aprendizaje, siguiendo el paradigma constructivista; Las actividades de desarrollo de la U.D., en las que es necesaria una temporalización y deben estar fundamentadas y orientadas hacia todos los aspectos anteriores (objetivos, contenidos y metodología) y por último, los criterios de evaluación, que quedan reflejados en la Resolución de 6 de septiembre de 2007, antes mencionada, y de los cuales se seleccionaron aquellos que se correspondían con la U.D. desarrollada, a los que añadí unos criterios de evaluación propios, enfocados a una evaluación formativa y sumativa, y procuré que existiese una máxima correlación con los demás aspectos de la U.D.

La U.D. se incluiría dentro de una programación didáctica de aula y es un buen ejemplo de lo aprendido durante el máster, sobre todo en lo que se refiere al trabajo práctico con la legislación, especialmente en lo que respecta al currículo, con las teorías

de aprendizaje constructivistas, con los aspectos metodológicos, con la evaluación, con el diseño de actividades y sobre todo, con la didáctica de las CC.SS.

Desde mi punto de vista personal, la aportación más valiosa que nos facilitó nuestro profesor para su realización, tanto de la U.D que está siendo expuesta, como para las UU.DD. futuras, es que siempre deben ser coherentes y sobre todo, realistas.

3.2 Proyecto de innovación e investigación docente

Este trabajo también se corresponde al segundo cuatrimestre del Máster de Profesorado, y pertenece a la asignatura de Evaluación e innovación docente e investigación educativa de Geografía, Historia e Historia del Arte.

Javier Paricio, profesor de la asignatura, nos propone a los alumnos la realización de un proyecto que nos permite convertirnos en investigadores-acción, trabajar con la metodología Learning Cycle, que parte de hechos concretos para llegar a niveles de abstracción más altos conforme se lleva a cabo y comprobar como las aportaciones de estudiosos como Asensio, Pozo y Carretero (2011), que afirman que la comprensión de conceptos históricos de los adolescentes es mucho más limitada de lo que podría suponerse, son plenamente acertadas.

El aprendizaje a través de conceptos supuso una gran preparación previa por nuestra parte. En mi caso concreto, se desarrolló el concepto de Humanismo, que tuve que diseccionar en dimensiones y éstas a su vez en rasgos, cada uno formando parte de un gran esquema conceptual que, los alumnos tenían que ser capaces de transformar en un gran esquema cognitivo que les permitiese relacionar cada una de las partes en las que se dividió el gran concepto para interrelacionarlas. Asimismo, hubo que seleccionar las fuentes y las actividades de manera minuciosa, para permitir a los alumnos la comprensión, pero también para que pudiésemos proceder de manera adecuada con la puesta en práctica del proyecto. Durante la presentación se produce la recogida de datos, para posteriormente poder analizarlos y presentarlos, sacando nuestras propias conclusiones y defendiendo la validez de nuestro estudio.

Ambos trabajos han sido llevados a la práctica aunque la U.D. exige una realización previa a su implementación, el proyecto de innovación-investigación requiere un trabajo posterior. Es importante señalar que ambos trabajos tienen un aporte totalmente personal, razón de más para su selección porque, aunque ambos están basados en la

legislación y en la hipótesis-acción respectivamente, el desarrollo, la elección de actividades, los recursos, la manera de proceder... son totalmente personales, lo que me va a permitir hacer un análisis comparativo, no sólo en base a aspectos teóricos, sino también en base a percepciones propias que he tenido en relación al aprendizaje del alumnado que, como aprendimos en el proyecto de innovación-investigación, intentaré traducir en datos cualitativos, si bien, su validez quedará puesta en duda, me servirán para exponer mis elucubraciones sobre el aprendizaje de los alumnos de los Programas de Diversificación, actuales PMAR.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA ENTRE LAS RELACIONES EXISTENTES

El objetivo final de esta reflexión crítica es hacer una comparativa de los resultados de aprendizaje en el alumnado siguiendo el método de enseñanza que se lleva a cabo con la aplicación de las unidades didácticas y con los proyectos de innovación-investigación, para poder concluir que, en mi caso personal, los alumnos de PMAR aprenden mejor a través de conceptos que con la metodología de enseñanza habitual.

Quiero comenzar diciendo que, obviamente, no se podrán considerar válidas mis afirmaciones en todos los grupos de estos programas, si bien sí en los del IES Ramón y Cajal de 3º de E.S.O del curso académico 2015-2016. Para comprobar si las consideraciones que se van a exponer a continuación son aplicables, a grandes rasgos, en todos los grupos de los PMAR, sería necesario un estudio en profundidad, en el que se pudiese investigar con un mayor número de sujetos y con grupos de diferentes contextos sociales, para saber si obtendrían los mismos resultados. En todo caso, se pretende exponer una reflexión personal, basada en mi experiencia en el centro de prácticas, apoyada en los resultados obtenidos de los estudiantes del grupo y en estudios y afirmaciones ya publicados por otros autores y no un estudio de investigación que demuestre que las afirmaciones y consideraciones son plenamente acertadas, sino que son una mera visión de una estudiante que ha puesto en práctica ambas metodologías con los mismos estudiantes y que ha obtenido resultados diferentes como consecuencia de su aplicación.

4.1 Introducción a los métodos aplicados en ambos proyectos

Si lo que se pretende es realizar una comparativa de la metodología llevada a cabo en ambos proyectos y los resultados obtenidos, considero necesaria una breve explicación de cómo se pusieron en práctica en el contexto del aula.

La U.D de Renacimiento se llevó a cabo durante seis sesiones a la que hay que sumar una séptima para la realización de la prueba escrita, en la que se trabajaron contenidos propios de Historia del Renacimiento y de Literatura; El proyecto de innovación-investigación se realizó en dos sesiones consecutivas, con un descanso de un cuarto de hora entre ambas. Los dos proyectos se llevaron a cabo en el mismo grupo, siendo primero presentada la U.D. para finalizar con la presentación del concepto Humanismo, siendo ésta mi última intervención con el grupo.

Se pretendía, en primer lugar, seguir con lo programado en la U.D. al pie de la letra, pero las circunstancias en el contexto del grupo, los conocimientos previos de los alumnos, las dificultades con la comprensión de los contenidos y la desmotivación del alumnado, hicieron necesaria una modificación paulatina y diaria en función de las metodologías seleccionadas y las actividades escogidas, aunque en su enfoque general se mantuvo lo programado, de tal manera que la comparativa puede ser pertinente y aplicable. En la U.D. se llevó a cabo una metodología expositiva que seguía el enfoque constructivista, procurando un *feedback* constante con el alumnado, combinada con aprendizaje activo. Se trabajó tanto de manera individual como cooperativa en pequeños grupos, se propuso la visualización de imágenes, lectura de textos literarios, representaciones... en definitiva, una variedad de metodologías y actividades con el fin de lograr un aprendizaje significativo y potenciar el espíritu crítico del contexto político, social y cultural en el que viven los alumnos.

En el proyecto de innovación-investigación se trabajó con la metodología Learning Cycle, basándonos en la hipótesis-acción de la dificultad que tienen los alumnos para comprender conceptos abstractos y se aplicó el esquema de Kolb: Experiencia concreta → observación del reflejo de pensamiento → conceptualización de la abstracción → experimentación activa → experiencia concreta... y la presentación del Learning Cycle de Marek (2008) y sus tres fases de aprendizaje: exploración, desarrollo del concepto y expansión. Para ello, se desgranó el gran concepto Humanismo, y se trabajó con fuentes primarias, proyección de imágenes y videos y un dossier documental que yo misma realicé para poder obtener diversos datos sobre la asimilación del concepto por parte de cada alumno de manera individual.

4.2 Marco teórico de las metodologías que condicionan un aprendizaje significativo en las UU.DD y en los proyectos de investigación.

En este apartado pretendo situar el marco teórico en el que se ubican las diferentes metodologías puestas en práctica y su relación con lo aplicado en el aula para, poder situarnos en el contexto y en las hipótesis planteadas por diferentes autores en función de la asimilación de los aprendizajes en los dos proyectos que han sido seleccionados.

En relación a las metodologías didácticas que se deben aplicar en las presentaciones de las UU.DD, como se ha indicado previamente en este mismo trabajo, se deben enmarcar dentro de las teorías constructivistas en la que el profesor se convierte en guía del aprendizaje y deja de ser un mero transmisor de conocimientos. Aunque, en la práctica real no se puede dejar de lado la metodología expositiva, clave para la introducción de contenidos nuevos que los alumnos desconocen o que conocen de manera errónea y debemos modificar su concepción (por ello, en didáctica de las CC.SS, son tan importantes los conocimientos previos) y tampoco debemos olvidar el modelo didáctico instructivo, en el que el libro de texto complementa las explicaciones del profesor, al que los alumnos están muy habituados, se pueden aplicar desde una estrategia participativa para que el alumno se involucre en el proceso.

Siguiendo el artículo escrito por Quinquer (2004:8), los docentes de CC.SS. debemos basar nuestras estrategias en tres puntos clave: cooperación, interacción y participación, porque facilitan la construcción social del conocimiento.

Mi U.D. sigue las premisas establecidas por Quinquer. La clase expositiva siguió estrategias participativas, ya que fueron combinadas con preguntas y la realización y corrección de ejercicios que permitió a los alumnos procesar la información y aplicar conocimientos. Se promovió el diálogo, la escucha activa y se comentaban las respuestas a las preguntas (Quinquer, 2004:8 y 10); Se emplearon métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales (realización de un power point empleando el aprendizaje cooperativo para afianzar los contenidos de la lírica renacentista) en el que los alumnos procesaron la información, organizaron su trabajo y presentaron los resultados (Quinquer, 2004:11); También se empleó el método de caso (a través de la lectura de dos fragmentos del Lazarillo de Tormes, los alumnos tuvieron que descubrir cuáles eran las características principales de la novela picaresca) acercando a los alumnos además, a las fuentes primarias, seleccionaron las palabras clave del texto, buscaron información, llegaron a

sus propias conclusiones que argumentaron con la información adquirida y apoyándose en el propio texto... (Quinquer, 2004:11); Simulaciones, en la que los alumnos adquirieron el papel de actores de un corral de comedias interpretando *El país de Jauja*, de Lope de Rueda⁸. Todas las actividades fueron complementadas con visualizaciones de obras de arte, videos, lecturas, cuestiones, mapas conceptuales, se relacionaron contenidos, etc.

El marco teórico que engloba la metodología idónea para la aplicación de un proyecto de innovación-investigación, como se ha explicado previamente, se basa en el Learning Cycle. Autores como Carretero, Pozo y Asensio llegan a la conclusión de que el pensamiento conceptual del alumnado comienza por entender los conceptos a partir de dimensiones concretas, hasta que les atribuyen posteriormente cualidades más abstractas. Los conceptos sociales son primero comprendidos de un modo estático y asilado y progresivamente, van tejiendo una red conceptual cada vez más compleja en la que todo se relaciona y se alcanza la comprensión total del concepto abstracto (Carretero, 2011). Bruner ratifica el resultado de Carretero, Asensio y Pozo, con su afirmación de que “el desarrollo conceptual es un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se van añadiendo progresivamente”(Nichol y Dean, 1997). Ausubel (1968), a su vez, ya afirmaba que “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” y siguiendo a Chi y Roscoe (2002), hay que desplazar las ideas incorrectas que el alumnado tiene sobre el concepto a través de los procesos de asimilación y revisión en los que la asimilación puede tener lugar, aunque el conocimiento del alumno sea erróneo, en la medida en que no contradice el conocimiento existente pero, una afirmación completamente desconocida para el alumno, le insta a revisar su creencia, que sería lo que se conoce como el proceso de revisión.

En función a este marco, elaboré mi proyecto de innovación siguiendo, en primer lugar a Carretero, Asensio y Pozo, dividiendo el gran concepto Humanismo en tres dimensiones y éstas a su vez en rasgos⁹, asimismo, seguí a Ausubel, averiguando a través de un cuestionario y de un debate generado en el aula, cuáles eran las ideas previas del alumnado y también a Chi y Roscoe, ya que, a través de dos procesos de revisión, se

⁸ En la U.D. no figura esta actividad puesto que no estaba programada en la misma, pero se optó por su realización debido a las ventajas que aporta la simulación. Según Quinquer (2014:12) son muy útiles para ayudar al alumnado a comprender las intenciones y motivaciones de los agentes históricos.

⁹ Anexo II, *Análisis del concepto*, Proyecto de Investigación, págs. 7-10.

modificó las ideas previas del alumnado, cuestionando sus ideas previas a través de afirmaciones contrarias que les instó a revisar su concepción.

Tras estas someras explicaciones de las metodologías que favorecen el aprendizaje en ambos proyectos y su relación con lo que apliqué en el aula, puedo afirmar que implementé ambos proyectos siguiendo el marco teórico idóneo para que se produjese un aprendizaje significativo en ambos casos, lo que me hizo cuestionarme, si he seguido el marco teórico en ambos proyectos, ¿por qué el aprendizaje se ha producido de manera diferente?

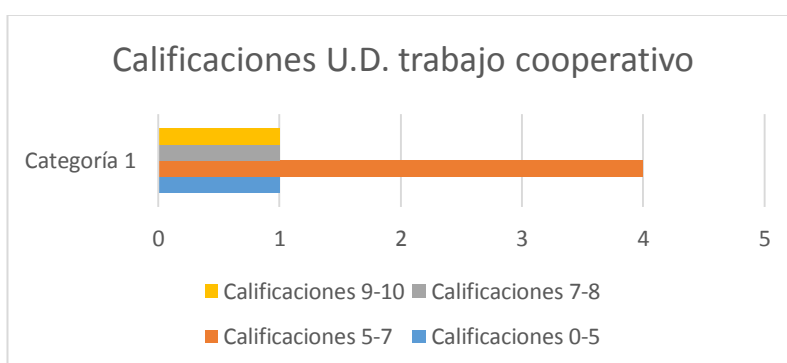
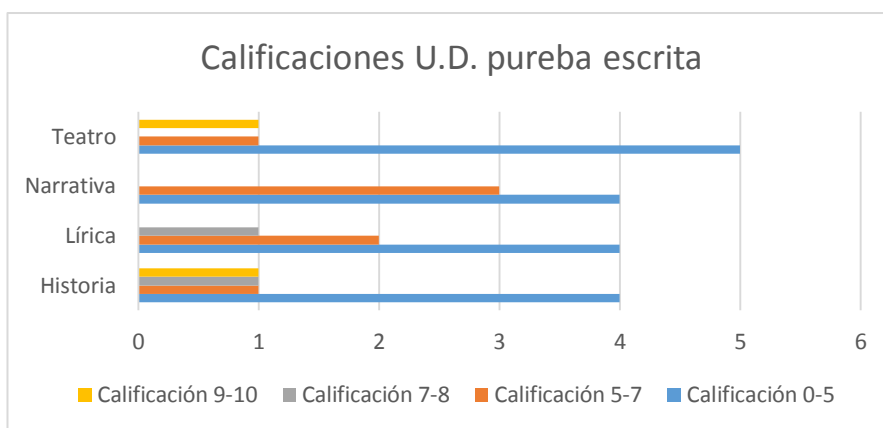
4.3. Resultados de aprendizaje en ambos proyectos

Se va a proceder a presentar los resultados de manera cualitativa en la implementación de ambos proyectos, si bien, por cuestiones de espacio no se va a hacer un análisis exhaustivo, se va a procurar que resulten lo más definidos posible y se vuelve a insistir, que la validez de estos resultados queda puesta en duda por quien suscribe.

4.3.1 Resultados en la U.D

En la presentación de la U.D. se trabajó con 8 alumnos. 4 mujeres y 4 varones. El aula es heterogénea y no presenta dificultades graves en el proceso de enseñanza/aprendizaje, si bien, una alumna no va a ser evaluada debido a su ausencia tanto en la realización de la prueba escrita, como en la presentación del trabajo cooperativo en el aula.

Los métodos de recogida de información fueron los siguientes: observación sistemática (en la que debo añadir, que al ser un grupo con un número tan reducido de sujetos, fue muy significativa) en la que se valoró la evolución del alumnado; Trabajo cooperativo; Prueba final de preguntas cortas y de completar; Intervenciones en clase y participación.



Debido a los resultados de la prueba escrita se realizó una prueba de recuperación a todos los alumnos que no alcanzaron los objetivos mínimos y a aquellos alumnos, que aun habiéndolos superado, quisiesen obtener mayor calificación, superando la prueba el 80% de los alumnos.

En relación a las intervenciones en el aula durante la exposición de la U.D. sólo 3/8 de los alumnos intervenían de manera continua, los 5 alumnos restantes intervinieron debido a cuestiones directas que les realicé para poder valorar su participación en el aula.

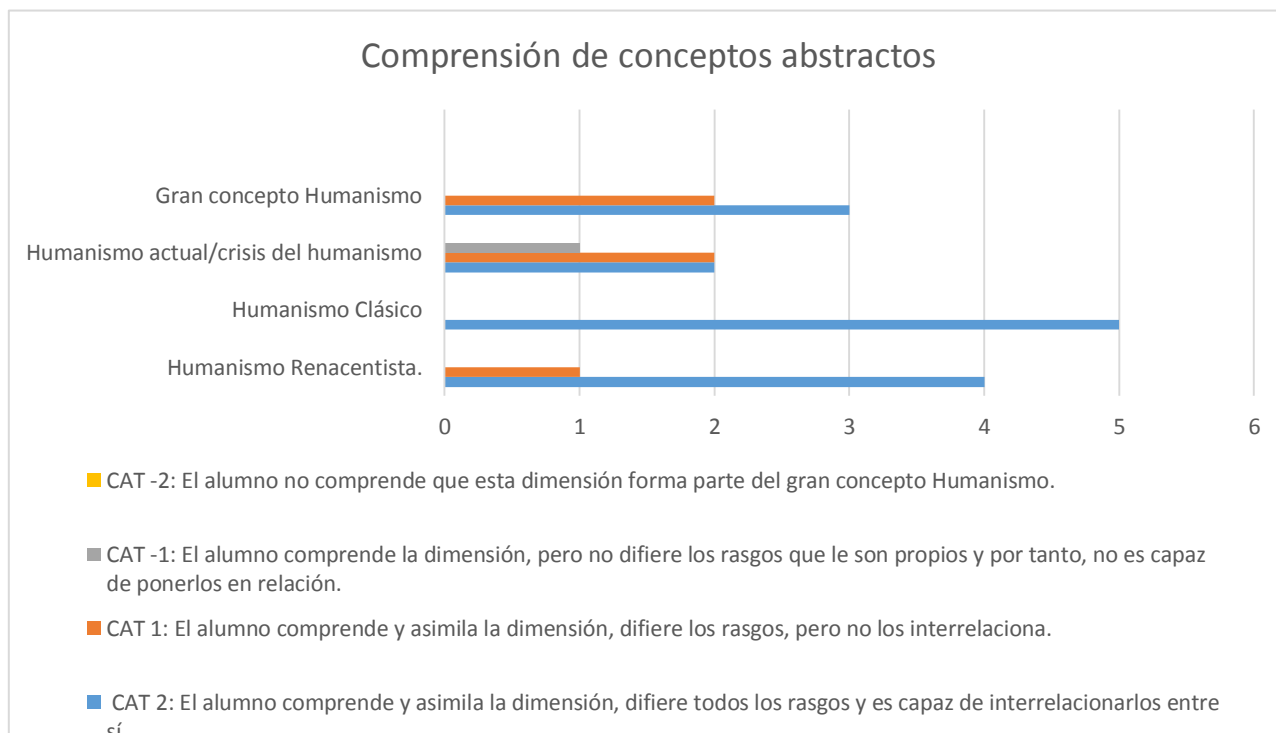
4.3.2 Resultados en el proyecto de innovación-investigación

El proyecto de investigación se realizó con tan sólo 5 alumnos en el aula, 4 mujeres y un varón. Debido a diferentes motivos, 3 alumnos de los que conforman el grupo de PMAR del IES Ramón y Cajal, no asistieron en la fecha en la que se presentó el concepto.

Los métodos de obtención de información para la evaluación del concepto fueron los siguientes: dossier documental que contenía diferentes cuestiones sobre las distintas dimensiones y rasgos del concepto. Cuestiones lanzadas al alumnado de manera oral que fueron evaluadas por el proceso de observación sistemática. Se valoró la participación, la

coherencia de sus aportaciones y el nivel de abstracción al que llega cada alumno de manera individual.

Se van a presentar las tablas en función del nivel de abstracción al que llegaron los alumnos en cada una de las tres dimensiones.



En relación a la observación sistemática y la participación durante el proyecto de innovación-investigación el 100% de los estudiantes participaron de manera muy activa durante la presentación de las dos primeras dimensiones, si bien, en la presentación de la 3^a dimensión, *Humanismo actual/crisis del Humanismo*, dos alumnas que habían participado de manera muy activa, dejaron de intervenir, viéndose reducida la intervención del alumnado al 80%.

4.4 Conclusiones de los resultados y posibles causas de los mismos.

Como se puede observar en las tablas anteriores, los resultados de aprendizaje en el proyecto de innovación-investigación son realmente positivos en las dos primeras dimensiones alcanzando el 80% de los estudiantes la comprensión de la primera dimensión y el 100% el de la segunda, comprendiendo cada uno de los rasgos e interrelacionándolos entre sí, además, considerando que para adquirir la comprensión total de la segunda dimensión es necesario haber comprendido la primera, la alumna que no logró comprender en un primer momento el Humanismo Renacentista terminó

alcanzando su comprensión, pero a un ritmo más lento que el resto de sus compañeros, por lo que podemos afirmar que el 100% de los estudiantes terminó alcanzando la comprensión total de las dos primeras dimensiones. Los resultados fueron satisfactorios en la última dimensión porque, aunque el mayor nivel de abstracción del rasgo lo adquiere sólo el 40% de los estudiantes, debido al grado de abstracción que tenía la dimensión, a la dificultad cognitiva añadida al aprendizaje por conceptos y a que en nuestro sistema educativo no se trabaja el aprendizaje por conceptos, los alumnos no están habituados a esta metodología de enseñanza, siendo necesario un mayor esfuerzo cognitivo por su parte.

Los aprendizajes en la U.D. en función de los resultados globales se traducen en que el 60% ha adquirido los objetivos mínimos del aprendizaje, pero no así el 40% en el cuestionario final de preguntas cortas y cerradas y de completar; Sin embargo, el aprendizaje cooperativo generó mejores resultados, alcanzando el 85% los objetivos mínimos.

Comparando los resultados se observa que, a rasgos generales, el aprendizaje por conceptos obtiene mejores resultados que el aprendizaje en los contenidos de la U.D., equiparándose, sin embargo, los resultados si se compara el aprendizaje a través de conceptos y los resultados del trabajo cooperativo.

La evaluación por observación sistemática también traduce mejores resultados en el aprendizaje a través de conceptos que en el aprendizaje de la U.D., siendo la participación del 100% en el proyecto de innovación-investigación y del 37% en la U.D.

Las conclusiones de estos resultados son las siguientes: En el grupo de PMAR del IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza los alumnos han obtenido mejores resultados en el proyecto de innovación-investigación si se compara con los resultados de la prueba escrita realizada por los alumnos.

Si se compara el proyecto de innovación-investigación con los resultados del aprendizaje que se produjo en el trabajo cooperativo se equiparan los mismos.

El nivel de participación del alumnado es mucho mayor en el aprendizaje a través de conceptos que en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la U.D.

Las causas de estos resultados pueden ser las siguientes: Tras mi intervención en el aula pude observar que el alumnado afronta con gran desmotivación los aprendizajes

que se producen en las UU.DD., además sus conocimientos previos resultaban deficientes para abordar el tema del Renacimiento de manera directa, y hubo que repasar contenidos básicos antes de proceder a la explicación (línea del tiempo cronológico con las edades correspondientes, conversión de fechas en números cardinales a números romanos, conocimientos sobre los Reyes Católicos, el descubrimiento de América, situar países en mapas y ubicar los puntos cardinales, lo que me lleva destacar la importancia de relacionar contenidos de las tres disciplinas que componen las CC.SS., etc.) a los que hay que sumar lo que indica la Resolución de 6 de septiembre de 2007 de la Dirección de Política Educativa, por la que se proponen orientaciones curriculares para los programas de diversificación curricular en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, pág 18,

“los alumnos del Programa de diversificación, protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, presentan con carácter general cierto déficit en la adquisición de capacidades básicas, especialmente importante en las materias instrumentales; del mismo modo, a veces presentan hábitos negativos arraigados, como actitud pasiva, comportamientos inadecuados o determinado nivel de absentismo”

por lo que no afrontan de manera positiva y activa los nuevos aprendizajes.

Sin embargo, en relación a la implementación del proyecto de innovación-investigación, la actitud del alumnado era muy positiva, partía de la ventaja de que ya había trabajado con el grupo previamente, por lo que conocía sus intereses, los conocimientos previos, en este caso, eran satisfactorios, ya que el trabajo previo en la U.D. de Renacimiento ya introduce el concepto Humanismo, por lo que no les era completamente desconocido.

También estos resultados pueden ser debidos a mi falta de experiencia previa en la implementación de UU.DD., a una mala selección de actividades debido al desconocimiento del alumnado, si bien, como he indicado previamente, me basé en los aportes teóricos recibidos en la asignatura Diseño de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, la experiencia es fundamental, y estoy al inicio del camino y aún queda mucho por aprender, lo que implica que haya tenido y tenga en un futuro, fallos en mi labor docente. Quiero destacar también, en función de los resultados obtenidos, que el trabajo cooperativo fue una gran elección, y procuraré, en mi futura labor docente, comprometerme con este tipo de metodologías, ya que, la metodología expositiva, aunque

se completó con cuestiones e intervención del alumnado, ha sido la que peores resultados ha presentado en mi caso personal.

Como conclusión final voy a seguir de nuevo a los autores Carretero, Pozo y Asensio (2011:4) que afirman que el desarrollo intelectual o cognitivo del alumnado no está en concordancia con los contenidos curriculares que les pretendemos enseñar. Con esta afirmación no se indica que los autores estén en contra de la enseñanza de contenidos históricos, pero que sí deben estar en íntima relación con el de favorecer el desarrollo cognitivo. Los estudiantes presentan una carencia enorme, puesto que no son capaces de razonar con coherencia y profundidad, y los conceptos son la cimentación del razonamiento. Por lo que, quiero destacar, la importancia de unir la investigación educativa y el aprendizaje a través de UU.DD. dentro del aula, porque considero que su unión se traduciría en mejores resultados del alumnado, no refiriéndome tan sólo a resultados académicos, sino también procedimentales y actitudinales.

5. PROPUESTAS DE FUTURO

Este último apartado nos permite a los alumnos del máster exponer una propuesta de mejora en el máster y en la Educación.

Comenzaré exponiendo la propuesta de futuro en relación al Máster de Profesorado desde una perspectiva absolutamente personal. El primer cuatrimestre nos aporta la base teórica necesaria para comenzar nuestra formación como futuros profesores, si se me permite decirlo coloquialmente, “no debemos pretender correr, antes de saber andar”. Sin embargo, considero que sería necesaria una revisión de los contenidos impartidos en las materias, puesto que resultan repetitivos. La motivación se ha tratado en asignaturas como Procesos de E/A, Interacción y convivencia en el aula, Educación emocional y Fundamentos de diseño instruccional. Las teorías de aprendizaje se han estudiado en Interacción y convivencia en el aula, en Procesos de E/A y en Fundamentos de diseño instruccional; El marco legislativo se estudia en Contexto de la actividad docente y Diseño; El contexto social se estudia en Contexto de la actividad docente y en Interacción y convivencia en el aula... y así se podrían ir repasando uno a uno los contenidos estudiados. No desmerezco su aplicación en el aula, es más, los considero plenamente necesarios en nuestra formación, pero si considero que su estudio resulta repetitivo, sobre todo al inicio del máster, en el que comenzamos con unas

expectativas muy positivas y esta situación hace que nuestras ilusiones en relación al máster se vean mermadas.

También quiero hacer un comentario, completamente personal, en relación a las asignaturas del primer cuatrimestre. Resulta para los alumnos, cuanto menos curioso, que se nos explique una docencia constructivista desde una docencia conductista, parece que el alto número de alumnos limita la aplicación del constructivismo, pero no por ello es necesario “memorizar, que no se debe hacer a los alumnos memorizar” O que la motivación intrínseca es importantísima y se potencie una motivación extrínseca, al igual, que la evaluación formativa es la que mejor se adapta a los procesos de E/A y a nosotros se nos evalúe con la final, que solamente valora los resultados finales de pruebas escritas y actividades y proyectos realizados. Me quedo con la triste sensación, de que el primer cuatrimestre del máster, en lo que respecta a metodología, es en líneas generales, lo que nosotros no debemos aplicar en futuro.

Reitero que considero los conocimientos fundamentales para la formación inicial del profesorado y para adquirir las competencias necesarias que nos permitan ejercer nuestra labor profesional de manera adecuada, pero considero importante una revisión.

En relación al segundo cuatrimestre la perspectiva cambia positivamente. Las asignaturas comienzan a tener una aplicación práctica en nuestra labor docente de manera efectiva, puesto que además, se llevan a cabo durante los prácticos II y III. Sí que considero, que en la asignatura de Diseño de actividades, se podría invertir el orden en lo que respecta a la organización de la parte práctica y la parte teórica. Si la parte práctica se impartiese antes de la realización del práctico, podríamos aplicar las actividades realizadas en el aula. Por ejemplo, considero que el itinerario didáctico realizado con el profesor Rafael de Miguel, tiene un gran poder atrayente para el alumnado de secundaria, y lamentablemente, ha sido nuestra última tarea del máster, no pudiendo aplicarlo con los alumnos. Además, su realización se podría adaptar a la U.D. que se va a impartir en el centro (por ejemplo, en mi caso de la U.D. de Renacimiento, podría haber realizado el itinerario por los palacios renacentistas de la ciudad de Zaragoza) y haberlo usado como actividad en la presentación de la U.D.

En el máster he aprendido que es fundamental en CC.SS. una formación básica en las tres grandes disciplinas que la conforman. Si bien, en mi caso concreto he escogido la asignatura optativa Contenidos disciplinares de Historia, mis conocimientos geográficos

no han sido enseñados más que por Rafael de Miguel, con el lógico tiempo limitado, que no le permite una explicación de contenidos disciplinares dentro de una asignatura cuya finalidad no es la de aprender geografía. Creo que se debería considerar la obligatoriedad de cursar los contenidos disciplinares de las dos disciplinas de CC.SS. que no son las que nos dan el acceso al máster, en mi caso, Geografía e Historia.

Y por último añadir, que el objetivo final que tenemos, si no todos los alumnos que cursamos el máster, la mayoría de nosotros, es la de desarrollar nuestra labor profesional en los institutos públicos de nuestro país, para lo que es necesario afrontar unas oposiciones de las que desconocemos su proceso. Los profesores Sergio Sánchez y Rafael de Miguel, han sido los únicos docentes que extralimitándose de sus funciones, nos han aportado conocimientos necesarios sobre el proceso y sobre lo que nos vamos a encontrar en el futuro en la realización de esas pruebas, es de agradecer su implicación para con los alumnos facilitándonos esa información, si bien, lamentablemente resulta insuficiente. Aunque se han convocado algunas sesiones que nos explican el proceso, éstas han sido sólo dos, una de ellas en horario de mañana, lo que imposibilitó a muchos alumnos del horario de tarde asistir a la misma. Sería conveniente, no una asignatura curricular como tal, pero sí una mayor información en relación al proceso al que nos vamos a tener que enfrentar en un futuro no muy lejano.

Pero las propuestas de futuro no se deben quedar en mi visión personal de los cambios que realizaría en el Máster de Profesorado, sino que debe ir más allá y servirnos para adquirir un compromiso personal en nuestra labor docente.

Como se ha indicado en este mismo trabajo, la formación del profesorado no debe limitarse a la formación inicial que nos aporta el máster, sino que como indica la LOE, la formación permanente es, además de un derecho, una obligación. En didáctica de las CC.SS. hemos aprendido que el mundo está en constante cambio, que enseñamos a los alumnos diferentes maneras de “ver el mundo”, que los formamos en actitudes y valores y todo ello implica un gran compromiso por parte del docente. La educación debe adaptarse a estos cambios que se producen en la sociedad y el mejor ejemplo es la velocidad a la que cambian las nuevas tecnologías.

En la asignatura de Procesos de E/A se nos formó a los alumnos en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Éstas nos permiten llevar a cabo actividades en el aula que antes se hubieran considerado imposibles. Creo que los

recursos multimedia e internet están cambiando y cambiarán aún más las metodologías didácticas y la manera de aprender y considero que bajo unos preceptos mínimos de organización de contenidos puede ser una herramienta clave en la evolución de la educación. Que los profesores utilicen los recursos que están de plena actualidad en la sociedad y que los mismos alumnos emplean en casa, ayudará también a que desde la escuela se enseñe algo básico, ya que si vivimos dentro de la sociedad de la información, en la que desde internet se nos aporta una cantidad ingente de informaciones, deben ser los profesores, como expertos en su materia y en los contenidos adecuados a cada nivel educativo los que tenemos que enseñar a filtrar y utilizar esa información adecuadamente. Deseo y espero que la debacle económica que vivimos no minimice el esfuerzo que desde institutos e instituciones educativas se está haciendo por modernizarse e incluir las TICs dentro de los planes de trabajo y que la educación siga siendo un valor en boga, que el esfuerzo se revalorice, que se motive más a profesores y alumnos, y que desde nuestras escuelas e institutos salgan buenos ciudadanos.

Otro ejemplo de cambio en la sociedad es la enseñanza de los idiomas, empezando por el acceso al máster, que queda limitado porque todos los alumnos tengan al menos un B1 en una lengua extranjera. Los IES públicos están creando aulas bilingües en sus centros, en el IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza se imparten como asignaturas obligatorias inglés y francés, además de alemán, griego y latín. Esto conlleva la gran importancia de que los profesores estemos formados en esta materia. Desde mi punto de vista personal, considero que la implantación de las aulas bilingües está siendo precipitada, y que además, producen segregación en el contexto escolar, ya que pensamos que los alumnos que forman parte de las aulas bilingües tienen mayor capacidad intelectual, cuando la realidad es que los contenidos se ven reducidos debido a la dificultad que implica para el alumno dar la materia en otro idioma. En relación al bilingüismo los profesores debemos tener una formación constante para que sea efectiva y que no implique la reducción del currículo para su implantación. La formación de los profesores en materia de idiomas implica una buena formación para los alumnos en la misma materia, que debe implementarse desde Infantil o Primaria, para que cuando los alumnos alcancen la Secundaria, su formación lingüística sea competente para afrontar una clase de CC.SS. en otro idioma. Pero, para formar a un alumno, un docente debe estar previamente formado, lo que implica que me comprometo, en mi futura carrera docente, a ampliar mis conocimientos de idiomas.

También quiero comprometerme personalmente con la investigación-acción. Como se ha visto en la redacción de mi trabajo he podido observar cómo un aprendizaje combinado de U.D. y de conceptos produce un aprendizaje significativo en el alumnado. Si bien, soy consciente de que quizás, los alumnos de 3º de PMAR del IES Ramón y Cajal, no sepan recitar un poema de Garcilaso de la Vega, soy consciente de que han aprendido que el conceptismo Humanismo entraña muchas más cuestiones que un mero movimiento renacentista. Asimismo, la investigación-acción, me ha permitido aprender a reflexionar sobre mi propia práctica docente, a observarme desde una perspectiva holística para corregir errores y profundizar en aquello que se ha hecho bien, además el campo educativo, en especial la didáctica de las Ciencias Sociales, necesitan de una constante reflexión sobre ellas mismas, de una constante lectura y revisión de sus medios, tanto como didáctica en sí misma como profesional por mi parte. Así bien, he de añadir que espero tener en mi futuro profesional, la capacidad de una constante reflexión que me permita mejorar cada día, renovarme y poder ser, y aprender a ser, una buena profesora.

6. CONCLUSIONES

Si bien parece ser que hemos llegado al final del camino, este máster me ha enseñado que no es así. Se ha mostrado una breve memoria sobre las competencias y los conocimientos que he adquirido durante mi formación en este curso académico 2015-2016, pero es sólo la base que ha de cimentar mi futura carrera profesional como docente de CC.SS y también, el Máster, me ha permitido conocer las competencias en las que tengo que formar a mis futuros alumnos, destacando entre ellas, la competencia social y ciudadana.

Como comentaba al principio de este trabajo, he dejado de ser historiadora del arte para convertirme en docente de Ciencias Sociales y todos los cambios que eso ha conllevado en mi creencia de lo que significa ser profesor. Comencé el máster considerándolo un trámite para poder presentarme a las oposiciones, no sabía valorar la importancia de la formación del profesorado, desconocía totalmente las aportaciones tan positivas que conlleva la investigación educativa, el marco legal de educación era un ámbito que, honestamente, sólo relacionaba en cómo me afectaba a nivel personal respecto al coste de los créditos y el alto gasto que me suponía seguir formándome, la teoría constructivista era algo de lo que jamás había escuchado hablar... en definitiva, el máster no sólo ha cambiado mi concepción en relación a la formación, sino mi punto de

vista en lo que a la Educación, en mayúsculas, me concierne como docente, como una persona que va a formar a personas.

Como indica Morales (2010:116) el profesor ideal no existe, afortunadamente, así no tenemos un modelo inasequible de imitar. Pero sí que todos recordamos buenos profesores, que nos han aportado algo valioso y sí que es verdad que hay rasgos y conductas típicas de los buenos profesores, que suelen coincidir en las investigaciones con aquellos aspectos relacionales que tienen que ver con el respeto y la comunicación, la motivación, si crean un clima positivo en el aula y se preocupan por el aprendizaje de los alumnos. Estas características de los buenos profesores se han adquirido con las competencias del máster, lo que significa que a los alumnos que los cursamos se nos muestra el camino correcto. Obviamente cometeremos errores, pero también hemos aprendido a solucionarlos, así que está en nuestra mano seguir formándonos y aprendiendo a cómo ser buenos profesores, combinando el saber teórico con el saber práctico y siendo conscientes de que la profesión docente es una actividad compleja que no sólo se fundamenta en la transmisión de conocimientos, sino que exige la comprensión de muchos más aspectos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Benejam, P. (1999), *La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales*. IBER, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Documento digital disponible en Moodle facilitado por el profesor de Miguel, R., Universidad de Zaragoza.
- Carretero, M. (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal. Recuperado de https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/838728/mod_label/intro/Conceptos_02_Carretero_DificultadComprensionHia.pdf
- Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (2011). *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*. I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
- Chi, Michelene T. H. & Roscoe, Rod. D. (2002). *Aprendizaje como construcción/revisión de modelos mentales*. Extraído y traducido de: Chi, M. T. H., & Rod, D. R. (2002). *The Processes and Challenges of Conceptual Change*. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 3-27). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fidalfo, A. (2009), *Cómo ser buen profesor, la prueba del algodón*. Blog personal: Innovación educativa, Madrid, Universidad Politécnica. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2009/08/08/como-ser-un-buen-profesor-la-prueba-del-algodon/>, [9 de junio de 2016].
- Guembe, P. y Goñi, C. (2004), *No se lo digas a mis padres*. Ariel editorial. Barcelona. Extraído de Navas, P. y Vicente, E. (curso 2015-2016), Bloque I, Desarrollo adolescente. Recuperado de https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/723963/mod_resource/content/2/Desarrollo_final2.pdf, pág. 17.

- Marek, E. A. (2008) Presentación del Learning Cycle. Traducido y extraído de Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? Journal of Elementary Science Education, 20(3), 63-69
Recuperado de https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/890527/mod_label/intro/Conceptos_07_Marek_LearningCycle.pdf
- Marquès, P. (2001), Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Motivación. Dpto de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación UAB. - De Miguel, M. (2005), Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, Universidad de Oviedo, págs. 83-108. - Oliva, A. (2001) *Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia*. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coord.) Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Alianza Editorial, Madrid, págs. 471-491.
- Marrasé, J.M. (2013), La alegría de educar, Plataforma Actual, Barcelona.
- Morales, P. (2010), Ser profesor, una mirada al alumno. Universidad Pontificia, Madrid. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/ser-profesor.pdf>.
- Morales, P. (2010), *La evaluación formativa*, Ser profesor: una mirada al alumno. 2^a edición. Guatemala. Universidad Rafael Landívar, cap. II, págs. 33-90. Recuperado de https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/799219/mod_resource/content/1/Evaluaci%C3%B3n%20Formativa.pdf
- Musgrave, P.W. (1972), Sociología de la Educación, Herder, Barcelona.
- Nichol, J. & Dean, J. (1997) Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. Developing Primary Teaching Skills. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Pagés, J.B. (2000). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*. IBER, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Págs.33-44. Documento digital disponible en Moodle facilitado por el profesor de Miguel, R., Universidad de Zaragoza
- Prats, J. (2000), *Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales*. IBER, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Documento digital disponible en Moodle facilitado por el profesor de Miguel, R., Universidad de Zaragoza.

- Quinquer, D. (2004), *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender en ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. IBER, Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 40, págs. 7-22. Recuperado de http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodo%20metodologicas%20para%20enseñar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

Normativa:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE en adelante.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Resolución de 6 de septiembre de 2007 de la Dirección de Política Educativa, por la que se proponen orientaciones curriculares para los programas de diversificación curricular en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón

“RENACIMIENTO”

UNIDAD DIDÁCTICA

1º DE DIVERSIFICACIÓN

CURRICULAR

Mª ÁNGELES BAS GARCÍA

MÁSTER PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2015-2016

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA, HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Ubicación de la UD3-4

1.2 Inserción de la UD en el contexto del centro y del aula4-5

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos de etapa..... 5-6

2.2 Objetivos del ámbito lingüístico social.....6-8

2.3 Objetivos de la UD..... 8

2.4 Contribución de los objetivos a la adquisición de competencias básicas..... 8-9

3. CONTENIDOS

3.1 Contenidos curriculares..... 9-10

3.2 Contenidos específicos de la UD

Conceptuales..... 10-11

Procedimentales..... 11

Actitudinales..... 11

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS..... 12-13

5. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LA UD..... 13-16

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....16- 18

7. BIBLIOGRAFÍA..... 19

ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Ubicación de la UD

Esta unidad didáctica pertenece a las materias de Ciencias Sociales y Ámbito lingüístico social. Ubicada en los cursos de 2º de Secundaria y de 1º de Diversificación, correspondiente al tercer curso de E.S.O.

Se imparte a todos los alumnos de 2º de Secundaria y aquellos de tercero que realizan el curso a través del programa de Diversificación. Los alumnos comprenden edades entre 13-15 años, “dependiendo de su trayectoria académica anterior, aspecto que debe tenerse en cuenta para la adecuación por parte del profesor de esta unidad didáctica conforme al desarrollo evolutivo y psicognitivo” (De Miguel, 2014, pág. 2).

El marco jurídico dentro del que se ubica nuestra unidad didáctica es la Orden 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Resolución de 6 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Política educativa, por la se proponen orientaciones curriculares en los centros de Educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (currículo LOE en adelante).

La unidad didáctica a desarrollar va a centrarse en el primer curso del programa de diversificación curricular, por lo que su marco legislativo prioritario será la Resolución de 6 de septiembre de 2007 previamente citada. Aunque en la Comunidad Autónoma de Aragón se decidió implantar la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE en adelante), en los cursos impares de secundaria y bachillerato, por las instrucciones de 26 de agosto de 2015, del secretario general técnico de Educación, Cultura y Deporte, complementarias a las instrucciones de 10 de julio de 2015, sobre la ordenación educativa del primer y tercer curso de educación secundaria obligatoria y del primer curso de bachillerato para el curso escolar 2015-2016 en cuya disposición 4: Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en tercero de Educación Secundaria Obligatoria, punto 2, que cita textualmente:

“Durante el curso 2015-2016, en tercero de Educación Secundaria Obligatoria, Los PMAR se organizarán de acuerdo a los mismos ámbitos y carga horaria que los Programas de Diversificación Curricular, desarrollados durante el curso 2014-2015”

Se va a emplear el currículo de 2007 de la Ley Orgánica de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón, puesto que los alumnos que se encuentran en tercero de secundaria dentro de los PMAR, no están en su segundo curso académico del programa, como indica la LOMCE, sino que acaban de incorporarse al mismo y por lo tanto no disponen de los conocimientos que se deberían impartir en el primer curso del programa correspondiente a 2º de secundaria.

La UD de Renacimiento se ubica dentro del bloque 4 del ámbito lingüístico social, titulado Cultura, arte y literatura; aunque la UD no figura con la misma nomenclatura en el currículo LOE, apareciendo como *Comprensión del desarrollo de la cultura durante la Edad Moderna en Europa*.

También vamos a situar nuestra unidad en el Proyecto Curricular y la Programación General Anual del centro educativo IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza.

1.2 Inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro

El centro Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza, ubicado en la calle Agustina de Aragón de la ciudad de Zaragoza.

“Es un centro educativo público perteneciente al ámbito de gestión del Gobierno de Aragón. En él se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en sus modalidades de Ciencias Humanas y Sociales y Ciencias y Tecnología y dos modalidades de Programa de Cualificación Profesional Inicial en su modalidad de Aulas o Talleres profesionales especiales y un Programa de Transición a la Vida Adulta. (...)

El entorno social y económico en que se ubica el centro, corresponde a una población muy heterogénea, que incluye a familias de clase media y buen número de familias de bajo nivel socioeconómico. En todos los casos, se aprecia una apuesta de las familias y del alumnado por la opción pública de enseñanza. (...)

El centro educativo acoge a jóvenes que presentan una gran diversidad cultural, social y económica que provienen de múltiples sistemas educativos extranjeros. El nivel educativo de acceso al centro, también presenta una alta heterogeneidad, sobre todo en los alumnos de incorporación tardía (...). Esta elevada diversidad, curricular, social, económica y, en el fondo de intereses personales, configura, en esencia, la vida académica

del Instituto. Por lo tanto, la atención a la diversidad va a constituir la esencia del proceso educativo de los estudiantes. (...)” Según el Reglamento de Régimen Interior del centro Ramón y Cajal (RRI, Ramón y Cajal:7 y 8)

Atendiendo a la concreción del grupo a la que va dirigida la UD nos encontramos con un número reducido de alumnos, 8, 4 mujeres y 4 varones. De los 8 alumnos, sólo dos son de origen español.

El aula es heterogénea y no presenta dificultades graves en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los alumnos comprenden edades desde 14 hasta 16 años, todos han repetido al menos una vez un curso de educación secundaria obligatoria curricular.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos de la etapa

Los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria quedan definidos en el art. 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo de Educación (LOE en adelante) y en el art. 6 del currículo LOE Aragón. Asimismo, en la resolución de 6 de septiembre de 2007, se hace referencia a que los programas de diversificación curricular tienen como finalidad conseguir que el alumnado desarrolle las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa.

De entre todos estos objetivos, esta unidad didáctica contribuye a desarrollar los que se citan a continuación:

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

b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo

o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.2 Objetivos del ámbito lingüístico social

En la resolución de 6 de septiembre de 2007 quedan definidos los objetivos del ámbito lingüístico social en sus pp. 7-8. La UD de Renacimiento contribuye a desarrollar los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en las diversas situaciones de la actividad personal, social, cultural y académica.

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, adecuada, eficaz y respetuosa en las diversas situaciones comunicativas que plantea la actividad personal, social, académica y laboral.

3. Obtener información, con espíritu crítico, de los medios de comunicación, de las tecnologías de la información y la comunicación y de otras fuentes; comunicarla de manera organizada y conocer los códigos o características relevantes de estos medios.

4. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

6. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los hechos históricos relevantes en la historia de la humanidad, los procesos, interrelaciones y mecanismos que rigen los hechos sociales, políticos, económicos y culturales para comprender la pluralidad de las comunidades humanas y las causas que explican la configuración de las sociedades actuales.

11. Analizar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas para detectar y evitar la utilización de estereotipos lingüísticos que supongan cualquier tipo de prejuicio y discriminación.

12. Comprender y analizar las manifestaciones artísticas y literarias, su contexto social y cultural y sus elementos técnicos y recursos básicos, distinguiendo las principales etapas y movimientos de la historia del arte y de la literatura.

13. Reconocer el patrimonio artístico y literario como modo de manifestar o simbolizar la experiencia individual y colectiva y apreciarlo como recurso de enriquecimiento personal y de la colectividad digno de ser preservado

14. Consolidar hábitos lectores y valorar la lectura como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal.

15. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin que esto suponga renunciar a opiniones críticas sobre ellas.

16. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como vía necesaria para la solución de los problemas de convivencia.

2.3 Objetivos de la unidad didáctica

a) Situar adecuadamente el Renacimiento en la historiografía, así como comprender el significado y la trascendencia de esta etapa histórica.

b) Reconocer los principales personajes de la época renacentista, Carlos V y Felipe II, así como comprender la sociedad del momento y la cultura del Renacimiento.

b) Leer de modo comprensivo y crítico los textos seleccionados, así como reconocer a los autores literarios de la lírica y la narrativa renacentista.

c) Comprender la gran trascendencia del Lazarillo de Tormes y las características de la novela picaresca.

d) Relacionar las manifestaciones literarias y artísticas con la sociedad del momento.

e) Desarrollar la capacidad de pensar en historia, comprendiendo el concepto de humanismo, valorando el aprendizaje colectivo.

2.4 Contribución de los objetivos a la adquisición de las competencias básicas

COMPETENCIAS	OBJETIVOS
C. en comunicación lingüística	Comunicación: Comprender y expresar mensajes orales y escritos, interpretando y utilizando adecuadamente los códigos correspondientes.
C. Matemática	Resolución de situaciones problemáticas: utilizar las estrategias de análisis y resolución de problemas propios de las CCSS y de las lenguas.
C. en el conocimiento y la interacción en el mundo físico.	Interpretación del entorno: aplicar los conocimientos para entender el medio físico del entorno.
Tratamiento de la información y c. digital.	Buscar y utilizar la información necesaria para elaborar los trabajos planteados. Uso de los recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías en el trabajo habitual,

	sin olvidar los soportes tradicionales de información.
C. social y ciudadana.	Conocer la evolución y organización de las sociedades humanas para disfrutar del entorno.
C. cultural y artística.	Conocimiento, comprensión, aprecio y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.
C. para aprender a aprender.	Sentido crítico y toma de decisiones: extraer conclusiones de la información para tomar decisiones debidamente fundamentadas.
Autonomía e iniciativa personal.	Hábitos de trabajo individual y en equipo. Potenciar la autoestima y la interacción social.

3. CONTENIDOS

3.1 Contenidos curriculares

La Resolución de 6 de septiembre de 2007 marca que en el ámbito lingüístico social el alumnado, al finalizar la etapa, debe ser capaz de comprender y expresarse con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito en lengua castellana; desarrollar las destrezas básicas de recogida, selección, organización y análisis de la información (utilizando tanto las herramientas tradicionales como las tecnologías de la información y la comunicación); adquirir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico y artístico (orientados al desarrollo integral de las capacidades), incluidos los distintivos, específicos o característicos de Aragón; estén formados para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos en una sociedad democrática y plural (educación en valores o actitudes); estén preparados para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral; avancen en su autoconfianza, mejoren su capacidad de participación, desarrollen su sentido crítico y su capacidad de iniciativa personal y de toma de decisiones; dominen la metodología para la resolución de problemas, identificándolos y planificando diversos procesos; desarrollen

y consoliden hábitos de estudio y de trabajo y de autonomía personal; afiancen, finalmente, el hábito lector como factor primordial para la adquisición de las competencias básicas.

Para todo ello se seleccionan cinco bloques de contenidos, que deben ser objeto del proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de los dos cursos de los que consta el programa.

La UD correspondiente se enmarca dentro del bloque 4 del ámbito: “Cultura, arte y literatura”, concretamente dentro de la “diferenciación de las características básicas de los principales estilos artísticos y de los periodos literarios de la Edad Media y la Edad Moderna” y en “comprensión del desarrollo de la cultura durante la Edad Media en Europa”. Este bloque pretende el conocimiento, la comprensión, el aprecio, la valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

Dentro de la Programación General Anual del IES Ramón y Cajal, el contenido conceptual se enuncia de la siguiente manera: “La literatura renacentista (marco histórico y cultural, la literatura renacentista, la lírica: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León y San Juan de la Cruz, la novela: “Lazarillo de Tormes” y Miguel de Cervantes). ANTOLOGÍA de la literatura del Renacimiento, correspondiente al segundo trimestre dentro de la temporalización de la programación.

Respecto a los contenidos procedimentales se empleará la observación de obras artísticas, el empleo en el aula del diálogo y la lectura de obras literarias como base para la reflexión y la comprensión de las distintas manifestaciones.

3.2 Contenidos específicos de la UD

a) conceptuales

1. Introducción: Contexto histórico y cronología del Renacimiento.

- Reinado de Carlos I de España y V de Alemania (1516-1556)

- Reinado de Felipe II (1556-1598)

- La sociedad renacentista

- La cultura del Renacimiento

2: La lírica renacentista.

- Influencia de la lírica italiana en la lírica española. Virgilio, Horacio, Ovidio, Dante y Petrarca.

- Cambios en la lírica renacentista: formas y contenidos

- Los grandes poetas renacentistas: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León y San Juan de la Cruz

3: La narrativa renacentista.

- Características de la novela picaresca

- El Lazarillo de Tormes: contexto, tema, estructura, estilo e interpretación.

4: El teatro renacentista

- El teatro popular: Lope de Rueda y los pasos

- El corral de comedias

b) procedimentales

1. Interpretar los textos literarios

2. Comprender la sociedad renacentista

3. Observar obras de arte para relacionar las diferentes manifestaciones artísticas del momento

4. Elaborar preguntas relevantes en torno a los contenidos estudiados

5. Desarrollar la capacidad oral a través del empleo del diálogo en el aula

c) actitudinales

1. Fomentar el uso riguroso del vocabulario literario y artístico

2. Desarrollar el pensamiento crítico a través del diálogo

3. Avanzar en su autoconfianza, mejorar su capacidad de participación, desarrollar su sentido crítico y su capacidad de iniciativa personal y de toma de decisiones.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Siguiendo la resolución de 6 de septiembre de 2007 los alumnos del Programa de diversificación, protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, presentan con carácter general cierto déficit en la adquisición de capacidades básicas, especialmente importante en las materias instrumentales; del mismo modo, a veces presentan hábitos negativos arraigados, como actitud pasiva, comportamientos inadecuados o determinado nivel de absentismo. Por otra parte, son alumnos de los que se considera que pueden alcanzar los objetivos de la etapa y adquirir las competencias básicas trabajando en un grupo reducido, con una atención más personal y directa. Ante esta doble condición, de posibilidad de titulación y de historial negativo, debe hacerse un especial esfuerzo para superar desde el principio las posiciones de pasividad generadas por la falta de hábitos de trabajo, de confianza en sí mismos y de autonomía en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. Estas características deben ser destacadas en la medida en que pueden ser condicionantes para buscar un método de trabajo que tienda a lograr los objetivos que el Programa se propone.

Por ello, el modelo de aprendizaje en este ámbito debe ir encaminado hacia la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas. Los aprendizajes deben ser funcionales -es decir, necesarios y útiles para continuar aprendiendo- y prácticos -adquiridos desde la práctica o para ser puestos en práctica. Así pues, siempre que sea posible, deben llevarse a cabo mediante actividades prácticas, como planteamiento y resolución de problemas a través de la búsqueda, selección y procesamiento de la información, desarrollando a la vez las destrezas comunicativas en la producción de textos orales y escritos y la capacidad de síntesis y de reflexión. Se trata de incrementar la capacidad del alumno para usar sus conocimientos como instrumento de interacción y de construcción de nuevos conocimientos.

Se propone entonces una metodología para esta UD que combine la exposición magistral de la profesora en torno a las claves del contenido teórico de la materia, combinada con la propia actividad del alumnado, considerando que la participación activa es imprescindible para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Para ello se propone la visualización de imágenes, la lectura de textos literarios, una variedad de actividades y recursos para trabajar tanto de manera individual como en pequeños grupos, estrategias de aprendizaje cooperativo... Algunos de estos recursos se

elaborarán de forma escrita, para potenciar la capacidad argumentativa del alumnado y de forma oral, para fomentar la capacidad dialógica.

La labor del docente en el aula oscilará entre la exposición magistral y guía de aprendizaje, sirviendo de ayuda al alumnado para orientarles en su pensamiento individual y colectivo, llevándoles a relacionar los contenidos de la UD con su realidad cotidiana, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo y potenciar el espíritu crítico del contexto político, social y cultural en el que viven. Deberá ser también orientador y asesor, proveedor de materiales, entornos y herramientas y mediador de conflictos. Se asegurará de que el grupo desarrolle sus actividades de modo adecuado, corrigiendo errores y proponiendo alternativas si fuese necesario.

5. ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Primera fase: Contexto histórico y cronología del Renacimiento.

Primera sesión:

- Situar en la línea cronológica el Renacimiento, explicando el salto de la Edad Media a la Edad Moderna.

- Explicación magistral breve de los reinados de Carlos I de España (visualizando la cabecera de la serie española Carlos V emperador, para explicar el simbolismo de las imágenes. El video se titula “Opening, Carlos V Emperador” y se puede encontrar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=YrG1OTAU_0U) y de Felipe II, visualizando el retrato de Rubens, “Felipe II a caballo” (Imagen en anexo), para explicar el simbolismo del mismo. Toda la explicación se acompañará de anécdotas curiosas de ambos reinados para captar la atención del alumnado.

- Explicar brevemente la situación de la Europa del momento, la reforma, la contrarreforma y las guerras de religión, para que los alumnos puedan comprender el ambiente social de la España del momento y la Inquisición española.

- Explicación de la sociedad renacentista y los diferentes estamentos comparándolos en actividad conjunta con los estamentos de la Edad Media, para que el alumnado comprenda los cambios que se producen en la sociedad renacentista. Actividad escrita.

- Breve reflexión conjunta en torno a los cambios producidos en la Edad Media y el Renacimiento. Realizando cuestiones al alumnado que les ayuden a pensar: ¿Qué ha cambiado? ¿Pensáis que la sociedad del Renacimiento mejoró las condiciones que tenía el pueblo en la Edad Media?

Segunda fase: La lírica renacentista.

Segunda sesión:

- Resolución de dudas de la sesión anterior.
- Situar Italia y España en el mapa europeo para comprender la transmisión de influencias entre ambos países por medio del mar.
- Explicación magistral de la influencia literaria de las églogas y las odas, así como los grandes cambios que se producen en la literatura renacentista, tanto en forma como en contenido.
- Conocer los grandes poetas renacentistas españoles: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz. Se leerán breves extractos de poemas de los autores (en anexo), que se trabajarán en cooperativo. Los alumnos deberán señalar los rasgos de la literatura renacentista, interpretar las ideas que expresan a través de las metáforas y además, conocerán vocabulario de la época.

Tercera sesión:

- Resolución de dudas de la sesión anterior.
- Actividad cooperativa para afianzar los conocimientos adquiridos en la sesión anterior. Se dividirá a los alumnos en parejas, creando así 4 grupos, y se realizará, entre todos, una presentación en power point de los contenidos. Cada pareja realizará una diapositiva, siguiendo las instrucciones del docente, para al final de la sesión exponerla en clase. El objetivo de esta actividad es afianzar conocimientos y fomentar la capacidad de expresión oral y dialógica del alumnado.

Tercera fase: La narrativa renacentista. La novela picaresca. El Lazarillo de Tormes.

Cuarta sesión:

- Resolución de dudas de la sesión anterior.

- Preguntas al alumnado sobre la picaresca. ¿Qué es un pícaro? ¿Consideráis que actualmente existen pícaros? ¿Cómo actuaría un pícaro en el Renacimiento? Y ¿en la actualidad? ¿En qué se diferencia de un héroe caballeresco? El objetivo de estas preguntas es motivar e involucrar al alumnado en la sesión. Al finalizar las preguntas se realizará un ejercicio práctico en el que los alumnos interpretarán el papel de un pícaro renacentista y un pícaro actual, y deberán conseguir por medio de diversas estrategias (siempre ayudados por el docente) que los alumnos que interpretan a las clases altas les cedan su propia comida.

- Lectura conjunta de dos fragmentos del Lazarillo de Tormes (en anexo). Con esta lectura, de manera conjunta, los alumnos, guiados y orientados por el docente, serán capaces de extraer las principales características de la novela picaresca. Se sigue pues, la flipped classroom, pero en vez de realizar la tarea en casa se realizará en el aula. Se comienza leyendo la actividad para posteriormente, analizar la parte teórica.

- Explicación, a través de la creación de un power point, del Lazarillo de Tormes, relacionando su anonimato con la Inquisición, el tema con la sociedad del momento. Explicar la interpretación de la obra y conocer su estructura, género y estilo. El power point se acompañará de obras de arte como “El Lazarillo de Tormes” de Francisco de Goya o “La reunión de mendigos” de Domingo María Suni o “El joven mendigo” de Murillo (obras en anexo) que ayudarán a los alumnos a interrelacionar diferentes manifestaciones artísticas.

Cuarta fase: El teatro renacentista

Quinta sesión.

- Resolución de dudas de la sesión anterior.
- Explicación magistral del teatro popular y los pasos de Lope de Rueda.
- Explicación del corral de comedias, poniendo como ejemplo actual el corral de comedias de Almagro.
- Actividad práctica: El aula se dividirá en las diferentes partes de las que consta un corral de comedias. A los alumnos se les facilitará, a través de un sorteo, diferentes personajes, tales como rey, mujer, actor, mosquetero... Y en función del personaje, deberán situarse en la parte del teatro correspondiente (aposento, cazuela, mosquetería, bancos y tablado)

- Quiz realizado por la profesora con preguntas que abarquen todo el contenido de la UD. Este juego servirá al docente para conocer qué aspectos necesita repasar antes de la realización de la prueba escrita.

Quinta fase: Concepto humanismo.

Sexta sesión.

- A través de un proyecto de innovación e investigación los alumnos comprenderán el concepto de humanismo.

6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación quedan señalados en la Resolución de 6 de septiembre de 2007 de la Comunidad Autónoma de Aragón. De los mismos se han seleccionado los que se corresponden con la UD desarrollada.

1. Entender instrucciones y normas orales y escritas; extraer ideas principales y datos relevantes tanto de los medios de comunicación como de los textos del ámbito académico y transmitirlos en forma de esquema y resumen.

2. Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

3. Narrar, exponer, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas que formen párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

9. Distinguir acontecimientos y personajes históricos relevantes de las edades Antigua, Media y Moderna, contextualizándolos respecto a las características fundamentales de las épocas en que se producen o actúan, empleando las relaciones de causalidad para realizar explicaciones y señalando en qué medida han sido relevantes sus aportaciones para la configuración de la civilización occidental.

13. Utilizar los conocimientos históricos, literarios y artísticos en la comprensión, la valoración y el análisis de textos breves o fragmentos literarios, así como de obras artísticas significativas de los períodos y autores estudiados.

14. Exponer una opinión personal sobre una obra literaria o artística relacionada con los períodos artísticos y literarios estudiados, evaluar su forma y los elementos propios de cada arte o género; relacionar el sentido de la obra en relación con su contexto y con la propia experiencia.

15. Utilizar las estrategias para la comprensión de textos escritos y orales de diversos ámbitos, así como los recursos de búsqueda, selección y tratamiento de la información para la consolidación y autonomía en el proceso de aprendizaje.

16. Utilizar los instrumentos para el tratamiento de la información, el control del trabajo, la autonomía y el desarrollo personal.

No van a ser los únicos criterios de evaluación empleados para esta UD:

El método de evaluación de esta unidad didáctica es de carácter formativo y continuo, mediante la observación sistemática de la profesora en las intervenciones en clase, donde se valorará la evolución del alumno. Asimismo, se evaluará el ejercicio cooperativo, las respuestas escritas y realizadas de manera colectiva y las respuestas individuales realizadas al final de la UD.

Para los ejercicios escritos:

- Corrección formal y ortográfico.
- Uso adecuado de los términos literarios y artísticos.
- Contextualización correcta.
- Relación de los contenidos explicados con otros aprendidos en diferentes UD.
- Argumentación coherente y bien fundamentada.

Para las intervenciones en clase y participación

- Pertinencia de la intervención y la coherencia expositiva
- Respeto del turno de palabra
- Capacidad para escuchar y respetar opiniones diferentes a la propia

Para los trabajos cooperativos

- Capacidad para trabajar en grupo

- Colaboración con los compañeros
- Realización de las tareas o rol asignado por el grupo
- Contribución para crear un buen clima de aula
- Respeto en la divergencia de opinión, dialogando de forma argumentada.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Resolución de 6 de septiembre de 2007, de la Dirección de Política Educativa, por la que se proponen orientaciones curriculares para los programas de diversificación curricular en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- de Miguel, R. (2014), Unidad Didáctica Imperialismo y Expansión Colonial, Máster Profesorado secundaria, Universidad de Zaragoza.
- Instrucciones de 26 de agosto de 2015, del Secretario General técnico de Educación, Cultura y Deporte, complementarias a las instrucciones de 10 de julio de 2015, sobre la ordenación educativa del primer y tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato, para el curso escolar 2015-2016
- Programación Anual del primer año del programa de diversificación curricular del centro IES Ramón y Cajal (2015), Zaragoza.
- Reglamento de Régimen Interior del IES Ramón y Cajal (2015), Zaragoza.

ANEXOS

Anexo I: Hoja resumen de la UD, modelo de resumen para oposiciones.

- Introducción:

Ubicación de la UD (2º ESO y 3º de Diversificación). Edades de 13 a 15 (importante por el desarrollo psicocognitivo).

Marco jurídico: Orden de 9 de mayo de 2007 (currículo LOE secundaria Aragón); Resolución de 6 de septiembre de 2007 (orientaciones curriculares para diversificación Aragón).

Inserción de la UD en el contexto del centro: RRI del IES -> Población heterogénea como enriquecimiento del centro. Contexto del aula.

- Objetivos: De etapa (art. 23 de la LOE y Resolución de septiembre de 2006 reitera que los alumnos de diversificación deben conseguir los mismos objetivos que los alumnos de las vías curriculares); del ámbito (resolución de 6 de septiembre); de la UD (creados por el docente). Los objetivos contribuyen a la adquisición de las competencias básicas.

- Contenidos: Curriculares (Resolución de 6 de septiembre: expresarse con corrección, autonomía y creatividad; adquirir elementos básicos de la cultura; formarse para el ejercicio de sus deberes y obligaciones como ciudadanos en una sociedad democrática y plural) Específicos conceptuales: Introducción (Carlos V, Felipe II y sociedad renacentista. Guerras de religión en Europa); Lírica renacentista (Influencia de Italia en España, Garcilaso, Fray Luis de León y San Juan de la Cruz); Narrativa renacentista (novela picaresca y Lazarillo); Teatro (Lope de Rueda y sus pasos, corral de comedias). Específicos procedimentales: Interpretar, comprender, observar, preguntar y desarrollar capacidad oral y escrita. Específicos actitudinales: Uso riguroso del vocabulario, desarrollo del pensamiento crítico a través del diálogo y avanzar en su autoconfianza y toma de decisiones.

- Orientaciones metodológicas. Resolución de 6 de septiembre. Alumnos protagonistas, profesor guía, motivación, desarrollar habilidades y destrezas, aprendizaje funcional. Ver imágenes, leer textos, trabajar en cooperativo, trabajo individual, diálogos... No debemos olvidar que el grupo de diversificación, como indica la resolución de 6 de septiembre, presentan déficit en la adquisición de capacidades básicas, hábitos de estudio negativos arraigados, mayor nivel de absentismo. Por ello se propondrán diversas actividades.

- Actividades: Todas las sesiones comenzarán con la resolución de dudas de sesiones previas. Primera sesión (Introducción: Carlos V, Felipe II, reforma y contrarreforma y la sociedad. Video.

Cuadro de Rubens. Anécdotas. Comparación de los estamentos de la sociedad renacentista con la sociedad medieval de manera escrita. Reflexión conjunta a través de preguntas y diálogo). Segunda sesión (Lírica renacentista. Influencia italiana empleando un mapa. Conocer a Garcilaso, Fray Luis de León y San Juan de la Cruz a través de la lectura conjunta de extractos de sus poemas para reconocer los rasgos de la literatura, interpretar las ideas y conocer el vocabulario de la época. Actividad conjunta) Tercera sesión (Cooperativo. Creación de una diapositiva por grupo para la realización de un power point conjunto sobre la lírica renacentista aprendida en la clase anterior. El profesor como guía de aprendizaje) Cuarta sesión (Narrativa. Picaresca y el Lazarillo. Cuestiones previas para motivación con ejercicio práctico sobre la picaresca. Flipped classroom: a partir de la lectura de un fragmento los alumnos extraerán de manera conjunta las características de la novela picaresca, es decir, la actividad práctica en primer lugar, para posteriormente analizar la parte teórica. Apoyo de imágenes de Goya “Lazarillo de Tormes”, D. M. Suni “La reunión de los mendigos” y de Murillo “El joven mendigo”. El soporte en imagen les ayudará a interrelacionar diferentes manifestaciones artísticas en un mismo contexto). Quinta sesión (Teatro. Explicación de los pasos y Lope de Rueda. Corral de comedias. Actividad práctica con personajes y partes de la corrala; Quiz con preguntas de toda la UD. Ayudará al profesor a conocer qué se debe repasar con más atención antes de la prueba escrita). Sexta sesión (explicación del concepto de humanismo a través de un proyecto de investigación e innovación realizado por la profesora de manera previa).

- Criterios de evaluación: Formativa y continua. Resolución de 6 de septiembre y los propios (diferenciar entre los ejercicios escritos, intervenciones en clase y participación, trabajos cooperativos).

- Bibliografía.

Anexo II: Soportes para la primera sesión.



Carlos I de España. Bernard van Orley. post. 1515.



Felipe II a caballo. Pedro Pablo Rubens 1630.

Video: Opening Carlos V Emperador. https://www.youtube.com/watch?v=YrG1OTAU_0U.

Anexo III: Segunda sesión.

Soneto XXIII: Garcilaso de la Vega.

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre.

Poema dialogado: San Juan de la Cruz

¿Adónde te escondiste,
amado, y me dejaste con gemido?
Como el ciervo huiste,
habiéndome herido;
salí tras ti, clamando, y eras ido.

Pastores, los que fuerdes
allá, por las majadas, al otero,
si por ventura vierdes
aquél que yo más quiero,
decidle que adolezco, peno y muero.

Buscando mis amores,
iré por esos montes y riberas;
ni cogeré las flores,
ni temeré las fieras,
y pasaré los fuertes y fronteras.

Fragmento. Oda a la vida retirada.

Fray Luis de León

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido,
y sigue la escondida
senda, por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han
sido;

Que no le enturbia el pecho
de los soberbios grandes el estado,
ni del dorado techo
se admira, fabricado
del sabio Moro, en jaspe sustentado!

No cura si la fama
canta con voz su nombre pregonera,
ni cura si encarama
la lengua lisonjera
lo que condena la verdad sincera.

Anexo IV: Textos del Lazarillo de Tormes para la cuarta sesión.

Fragmento I.

En este tiempo vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciendole que yo sería para adestrarle, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciendole como era hijo de un buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, habia muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre y que lo rogaba me tratase bien y mirase por mi, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría y me recibia no por mozo sino por hijo. Y así le comencé a adestrar a mi nuevo y viejo amo. Como estuvimos en Salamanca algunos dias pareciendole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir; yo fui a ver a mi madre, y, ambos llorando, me dio su bendición (...)

Fragmento II

Salimos de Salamanca, y, llegando al puente, está a la entrada de ella un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego, mandome que llegase cerca del animal, y, allí puesto me dijo:

-Lázaro, llega al oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra afirmó recio la mano y diome gran calabaza en el diablo del toro, que más de tres días me duro el dolor de la cornada, y djome:

-Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rio mucho la burla.

Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí:

Comenzamos nuestro camino, y en unos pocos días me mostró jerigonza. Y, me viese de buen ingenio, holgábase mucho y decía:

-Yo oro ni plata te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré.

Y fue así, que, después de Dios, este me dio la vida, y, siendo ciego me alumbró y adestró en la carrera de vivir.

Obras de arte



El Lazarillo de Tormes.
Francisco de Goya. 1808-1812



La reunión de mendigos. D. M. Sunni.
Mitad siglo XVIII



El joven mendigo. B.
Esteban Murillo. 1645-
1650.

PROYECTO DE INNOVACIÓN

CONCEPTO HUMANISMO

M^a Ángeles Bas García

Máster de Profesorado, Zaragoza

2015-2016

ÍNDICE:**A) PROYECTO:**

1.	
Introducción.....	3
2. Planteamiento general y contexto teórico	
2.1 <i>Diagnóstico de la situación. Marco teórico</i>	4
2.2 <i>Marco teórico-práctico</i>	5-6
2.3 <i>Hipótesis-acción</i>	6-7
3. Presentación del problema objeto de estudio	
3.1 <i>Análisis del concepto</i>	7-10
3.2 <i>Previsiones/hipótesis</i>	10-11
4. Metodología	
4.1 <i>Idea de experiencia innovadora</i>	11-12
4.2 <i>Sesiones</i>	
4.2.1 <i>Primera sesión</i>	12-14
4.2.2 <i>Segunda sesión</i>	14-17
4.3 <i>Instrumentos y procedimiento de obtención de información</i>	17-18
5. Resultados	
5.1 <i>Relato de la aplicación práctica de lo diseñado</i>	18-19
5.2 <i>Exposición del análisis de la información extraída para la evaluación de la experiencia</i>	19-30
6. Discusión de resultados y conclusiones	
6.1 <i>Discusión de resultados relacionados con las hipótesis/previsiones y revisión de diseño</i>	30-39
6.2 <i>Validez del estudio</i>	39-40
6.3 <i>Conclusiones</i>	40-41
B) BIBLIOGRAFÍA.....	42-43
C) ANEXOS.....	44-48

A) PROYECTO

1 INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación e investigación docente se inserta en el marco de la teoría educativa en el que se investigan las dificultades que tienen los alumnos para comprender conceptos abstractos o grandes conceptos, dentro de las Ciencias Sociales.

No debemos olvidar que, en la práctica, no es habitual trabajar con este tipo de conceptualizaciones abstractas, lo que conlleva que el alumnado tenga estas dificultades para razonar y relacionar los grandes conceptos con los contenidos curriculares impartidos.

El proyecto que se va a presentar a continuación se enmarca dentro de esta teoría que afirma que los alumnos no son capaces de comprender conceptos abstractos históricos. Asimismo, el aula en el que se va a poner en práctica el proyecto, es el primer curso del programa de Diversificación Curricular, en el que, como indica la Resolución de 6 de septiembre de 2007 de la Dirección de Política Educativa, por la que se proponen orientaciones curriculares para los programas de diversificación curricular en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, pág 18,

“los alumnos del Programa de diversificación, protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, presentan con carácter general cierto déficit en la adquisición de capacidades básicas, especialmente importante en las materias instrumentales; del mismo modo, a veces presentan hábitos negativos arraigados, como actitud pasiva, comportamientos inadecuados o determinado nivel de absentismo”

Lo que, a priori, puede agravar las dificultades de seguimiento del proyecto, menor atención por parte del alumnado y por lo tanto, mayor dificultad para la comprensión del concepto histórico a tratar.

La metodología que propongo para paliar estas dificultades es el Learning Cycle, es decir, partir de hechos concretos para posteriormente alcanzar mayores niveles de abstracción. Se procurará que los hechos concretos sean cotidianos para el alumnado, proponiendo situaciones reales de la sociedad en la que viven, captando así su atención y motivación, para involucrarlos en el proceso de aprendizaje del concepto. Se encaminará al alumnado hacia el diálogo y la interacción, para propiciar el razonamiento y generar aprendizaje.

Los resultados de la investigación se esperan positivos, esperando que la totalidad, o la mayoría del grupo, alcance la comprensión, o bien del concepto total o de la mayoría de sus dimensiones.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO.

2.1 Diagnóstico de la situación. Marco teórico.

Como indican Carretero, Pozo y Asensio (2011:1) en la introducción de uno de sus estudios, casi todos los profesores de historia de nuestro país, estarían de acuerdo con el profesor Tuñón de Lara en que no tiene ningún sentido enseñar una historia anecdótica de fechas y nombres al alumnado. Asimismo, indican que, por ejemplo, comprender las causas de la Revolución Francesa o las consecuencias de la expansión colonial en Europa, implica el dominio de conceptos históricos bastante complejos.

Los mismos autores afirman que el desarrollo intelectual o cognitivo del alumnado no está en concordancia con los contenidos curriculares que les pretendemos enseñar. Con esta afirmación no se indica que los autores estén en contra de la enseñanza de contenidos históricos, pero que sí deben estar en íntima relación con el de favorecer el desarrollo cognitivo (Carretero et al, 2011:4). Los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse (Carretero, 2011) así pues, se parte de la base de que los alumnos, tienen dificultades y limitaciones a la hora de comprender conceptos abstractos. Los estudiantes presentan una carencia enorme, puesto que no son capaces de razonar con coherencia y profundidad, y los conceptos son la cimentación del razonamiento. Carretero, tras numerosos estudios, llega a la conclusión de que el alumnado entiende los conceptos abstractos de manera errónea o incompleta.

Otros autores como Nichol y Dean (1997) afirman que los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual damos sentido a nuestro mundo y que, combinados con la información factual, se producen verdaderas redes de conocimiento.

Se puede afirmar entonces, que los conceptos son fundamentales para la comprensión y el conocimiento, por lo que los proyectos de investigación e innovación docente, son indispensables para que se produzca un verdadero aprendizaje y no una simple memorización de contenidos, grave problema actual, porque si los conceptos no se trabajan con asiduidad, sino que los docentes los dan por sabidos y comprendidos, sin explicación o trabajo previo, el alumnado se limitará a memorizar y no a relacionar.

Las dificultades aumentan cuando los estudiantes deben poner en relación dos o más conceptos, o cuando un concepto abstracto abarca a otro.

El aprendizaje de conceptos en el alumnado no es partir desde cero. Los estudiantes siempre tienen algún tipo de conocimiento previo sobre el concepto, bien lo han oído, o ha sido nombrado en alguna clase previa... El problema es que los conocimientos que tienen del mismo suele ser erróneo o incompleto, por lo que el investigador deberá conseguir modificar estos conocimientos previos para que se produzca el verdadero aprendizaje del concepto.

Este es el marco teórico inicial con el que se presenta este proyecto de investigación. A continuación, se va a presentar un breve resumen de investigadores que han trabajado previamente con conceptos, para conocer el marco teórico-práctico a partir del cual se diseñará el proyecto de investigación.

2.2 Marco teórico-práctico

Varios autores han indagado sobre la dificultad del aprendizaje de conceptos en Ciencias Sociales. Algunos se han ocupado de averiguar si los alumnos son capaces de reconocer la definición correcta de un concepto determinado (Carretero, Asensio y Pozo en 1991 realizaron una investigación sobre la definición de 24 conceptos en alumnos de 12 a 14 años), otros han indagado sobre cuáles son las ideas previas que tiene el alumno sobre el concepto a tratar, entre los que se encuentran Carretero y Limón (1993) y como afirma Carretero (2011), estas indagaciones son las que nos permiten obtener datos más ricos acerca de lo que el sujeto entiende por un determinado concepto.

Los autores ya citados previamente, Carretero, Pozo y Asensio, han realizado numerosos estudios sobre el aprendizaje por conceptos. Como ellos mismos indican (Carretero et al. 2011, pág 8) se acercan a la metodología de Milburn y de Silva, que permite obtener datos con amplias muestras de sujetos, en vez de realizar entrevistas individuales. En su estudio indican que no sólo quieren averiguar si los adolescentes son capaces de comprender determinados conceptos históricos, sino, sobre todo, cómo los comprenden. Para ello seleccionaron 28 conceptos (entre los que se encuentran Aristocracia, Imperialismo, Dictadura, Reformismo, Herejía, Esclavo... etc. Pág. 8 tabla 1) que aparecen en los libros de texto de los alumnos, que consideran lo suficientemente importantes y que cualquier profesor de Historia debería considerar su comprensión entre los objetivos más básicos.

Para realizar el estudio ofrecieron a los sujetos 4 definiciones posibles por concepto, en la que el sujeto debía seleccionar aquella que consideraba correcta. Una de las respuestas se basaba en aspectos anecdóticos, otra era incorrecta, otra semicorrecta y por último, una definición correcta. El resultado que presentan es que la mayoría de los alumnos seleccionan la definición semicorrecta, lo que indica una comprensión parcial del concepto, no un desconocimiento total.

Llegan a la conclusión de que el pensamiento conceptual del alumnado comienza por entender los conceptos a partir de dimensiones concretas, hasta que les atribuyen posteriormente las cualidades más abstractas. Los conceptos sociales son primero comprendidos de un modo estático y aislado y progresivamente, van tejiendo una red conceptual cada vez más compleja en la que todo se relaciona y se alcanza la comprensión total del concepto abstracto (Carretero, 2011)

Bruner ratifica el resultado de Carretero, Asensio y Pozo, con su afirmación de que “el desarrollo conceptual es un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se van añadiendo progresivamente”(Nichol y Dean, 1997). Ausubel a su vez ya afirmaba que “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”.

Por lo tanto, para comenzar este proyecto de investigación, debemos conocer cómo superar estos modelos semicorrectos que los alumnos tienen sobre el concepto:

Hay dos procesos de aprendizaje para desplazar estas creencias incorrectas: asimilación y revisión. Ambos procedimientos ayudan al alumno a alcanzar un conocimiento más preciso (Chi y Roscoe, 2002).

Dentro del aprendizaje significativo son procesos muy importantes para la adquisición de nuevos conocimientos y la comprensión de conceptos.

La asimilación puede tener lugar, aunque el conocimiento del alumno sea erróneo, en la medida en que no contradice el conocimiento existente, pero, una afirmación completamente desconocida para el alumno, le insta a revisar su creencia, que sería lo que se conoce como el proceso de revisión.

De esto se deduce que en nuestro trabajo de investigación no debemos limitarnos a transmitir la información sobre el concepto, sino que debemos lograr que el alumnado revise su conocimiento previo. No podemos presentar la Historia como si sus hechos fuesen irrefutables, sino que hemos de instar al alumnado en la participación del debate histórico, para que ellos mismos puedan cuestionarla y comprenderla. Como indica Bruner, la comprensión de conceptos tiene que implicar activamente la mente de los estudiantes con el concepto, de manera que ellos mismos exploren su significado y vayan construyendo progresivamente su comprensión.

2.3 Hipótesis-acción

Tras el análisis del marco teórico, del marco teórico práctico y de los estudios de los autores ya citados, me propongo a formular la hipótesis-acción de la cual se partirá para emprender el proyecto de investigación e innovación docente.

Como se ha expuesto previamente, existe una dificultad de los alumnos para comprender conceptos históricos abstractos, a lo que hay que sumar que en nuestro sistema educativo no se trabaja el aprendizaje por conceptos, por lo que los alumnos no están habituados a esta metodología de enseñanza, lo que implica que los estudiantes no pueden desarrollar la capacidad de razonar y de pensar de forma coherente y profunda.

Se considera que la metodología Learning Cycle será la más adecuada para reducir estas dificultades.

En esta investigación se va a trabajar en torno a un concepto concreto, el Humanismo. Lo primero sobre lo que se va a trabajar, va a ser en la indagación de qué ideas y conocimientos previos tienen los alumnos acerca del mismo, tal y como nos indican las investigaciones estudiadas de Carretero, Pozo y Asensio. La finalidad es detectar los conocimientos erróneos o incompletos que poseen, para, siguiendo de nuevo a Carretero y Bruner, partir de un acercamiento concreto al concepto y progresivamente, ir elevando el nivel de abstracción.

Se llevarán a cabo las dos estrategias metodológicas ya citadas que plantean Chi y Roscoe (2002) asimilación y revisión, la interacción del grupo, el debate y la puesta en cuestión de los hechos históricos.

Estos van a ser los puntos clave del proyecto de innovación e investigación, cuya finalidad no es sólo que los alumnos comprendan el concepto del Humanismo, sino conocer hasta qué punto los estudiantes pueden llegar a comprenderlo siguiendo la

metodología del Learning Cycle. Tampoco se olvidará que los estudiantes de los programas de Diversificación Curricular suelen tener mayores problemas de comprensión de contenidos curriculares y por lo tanto, de concepciones abstractas, por lo que se va a tener muy en cuenta la metodología práctica para llevar a cabo el proyecto e involucrar al alumnado en la participación. El grupo, al pertenecer a este programa, cuenta con la ventaja de que lo componen un número reducido de alumnos, lo que va a facilitar la interacción.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

3.1 Análisis del concepto

El concepto que va a ser análisis de la innovación-investigación es el concepto de Humanismo.

El concepto de Humanismo es muy variable en función del objeto que se quiera investigar. Como indica González (1989) el término Humanismo es muy complejo y se deben tener en cuenta al menos tres problemas para su comprensión: El más general es su carácter polisémico, en conexión con éste, el problema de determinar las vicisitudes históricas de la palabra y por último, establecer la relación del término de origen decimonónico con un movimiento intelectual muy específico (humanismo renacentista) porque aunque en la palabra es perfectamente válida la diversidad no es válida la confusión y el análisis del concepto, debe a su vez abarcar todas estas cuestiones.

Vamos a tratar el concepto de manera que abarque cada uno de los problemas o cuestiones citadas en el párrafo anterior. No queremos que el alumnado se quede con la idea de que es un movimiento renacentista únicamente, sino que va más allá y abarca toda una corriente filosófica y de pensamiento desde los orígenes más remotos de la Humanidad, si bien, con esta afirmación, no estamos obviando el movimiento renacentista y será una de las cuestiones a tratar.

La elección de explicar el término de esta manera es no limitar el conocimiento del mismo a su acepción más conocida.

La RAE ofrece tres acepciones para Humanismo.

1. Cultivo o conocimiento de las letras humanas.
2. Movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos.
3. Doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos.

Aunque la filosofía suele desconfiar de las definiciones porque las encuentra reductivas hemos considerado que la definición que más se acerca al modelo del concepto que vamos a tratar es de Pablo Guardarrama González (pensador latinoamericano que tiene numerosos artículos sobre humanismo): *Humanismo es aquello que acentúa el carácter activo del hombre como sujeto transformador de sus condiciones de existencia* (Guardarrama, 2001:4).

La elección de esta definición nos permite hacer una aproximación al concepto de una manera más amplia y abarcar así los diferentes campos y dimensiones que aborda.

Antes de adentrarnos en la explicación de las dimensiones a tratar en el concepto, se va a desarrollar a continuación una somera explicación sobre el mismo:

Cuando el hombre empezó a darse cuenta de su propia humanidad podríamos decir que es cuando comienza el Humanismo. Quizás, los hombres prehistóricos no fueron capaces de conceptualizar la acepción, pero ya eran conscientes de su mortalidad. Realizaban ofrendas, ritos y erigían túmulos para los enterramientos. Lo que nos indica un gran cambio entre el hombre puramente salvaje y el hombre humanista.

El humanismo como concepto se podría datar desde la Grecia helenística, lo que actualmente se conoce como humanismo clásico, que empezaron a desarrollar los sofistas, siendo Protágoras su máximo exponente humanístico, con la famosa afirmación “el hombre es la medida de todas las cosas” o Sócrates, “conócete a ti mismo”. Aunque no se debe olvidar a Platón “tener curiosidad por lo que no me concierne, mientras permanezco en la ignorancia de mí mismo sería ridículo”. Obviamente, estos son sólo unos meros ejemplos de humanismo clásico, abarcando el concepto una corriente filosófica mucho más amplia.

Desde el punto de vista renacentista, la Edad Media es considerada como un periodo oscuro. El descubrimiento de los autores clásicos vino a determinar el fin de la escolástica en los siglos XIV y XV en Italia; si bien, esta acepción, aunque en algunos lugares se sigue aceptando, debería ser puesta en revisión, ya que los estudiosos medievales se acercaron mucho más a los textos griegos y latinos de lo que se piensa. Aunque se podría limitar su estudio a los conventos, no significa que los textos anteriores fuesen completamente olvidados. Al igual que Panovsky estudió los múltiples renacimientos durante esta época medieval, se podrían revisar los estudios medievales en relación a los textos clásicos. Este marco conceptual tan concreto no se va tratar en el proyecto de innovación, sin embargo, se considera importante reseñar que existió también un humanismo medieval y que la mayor diferencia con el Renacimiento no reside en el número de texto estudiados durante una época u otra, sino más bien, la manera en que los mismos fueron interpretados (Farace, 2011).

Durante la época del Renacimiento llegamos a la dimensión más conocida del concepto Humanismo. Tanto es así, que en los centros educativos se acostumbra a tratar únicamente este movimiento de la época moderna sin abarcarlo de manera más amplia. Hay numerosísimos estudios y artículos sobre este movimiento y sus rasgos (antropocentrismo, mimesis y recuperación). Anibal Ponce señala rasgos menos conocidos. Explica que el humanismo de esta época es un humanismo burgués, porque la herencia del Renacimiento debía ser recogida por la burguesía, en detrimento de la Iglesia medieval (Farace, 2011). También señala que no se debe llamar humanista a aquel que no fue capaz de transmitir el conocimiento, o a aquel que lo deja encerrado en la individualidad y en los marcos puramente elitistas. Como ejemplo Erasmo de Rotterdam, uno de los mayores representantes del Humanismo Renacentista, que consideraba que las cuestiones que interesaban al mundo sólo podían ser discutidas por las élites. Jiménez cita a Ponce (2001:1) y añade sobre Erasmo que era un cobarde confeso, que aspiraba a conseguir el bienestar sin grandes gestos ni revueltas proclamando cautela al pueblo. Pero lo más importante de este momento histórico en la corriente humanista es que se empieza a sentir al hombre como se sentía en la Grecia clásica, relacionándolo con una

individualidad plena, modelada por el ejercicio físico, una refinada cultura y una expresión espiritual.

Ya en la Ilustración, el Humanismo se relaciona con las doctrinas liberales, el progreso... Se le denomina Humanismo Optimista. Gracias a la razón, los humanistas de la época lo relacionan con su estado más humanitario, cuya finalidad es encontrar el modo de realizar el bien a sus semejantes.

Para el proyecto de innovación nos interesa lo que se ha denominado “crisis del humanismo”. El hombre comienza a ser repudiado por sí mismo, ya no hay fe en la humanidad y como veremos, Nietzsche será muy rotundo en sus afirmaciones: “el hombre debe ser superado”. El humanismo pleno cristiano deja paso a esta crisis. El mundo comienza a globalizarse, nos vemos inmersos en la sociedad de masas y comenzamos a perder las características que nos eran propias por naturaleza como seres humanos. Pasamos a formar parte de un mundo en el que la ciencia y la tecnología terminan con el antropocentrismo, la naturaleza se desacraliza más, y se produce la *despersonalización del individuo*, convirtiéndonos en engranajes de una gran máquina (Montecinos, 2008), asimismo existe una gran individualidad personal, el ser humano no considera a los demás como parte de un todo.

Tras este breve resumen se pasa a exponer a continuación las diferentes dimensiones del concepto a tratar, que van a ser objeto de estudio de nuestro proyecto de innovación-investigación.

Vamos a distinguir tres escalones, o dimensiones, que van a ser completadas cada una con diferentes rasgos. Como hemos explicado previamente, seguiremos la metodología del Learning Cycle, partiendo de elementos concretos y de fácil asimilación para el alumnado, para posteriormente llegar a mayores niveles de abstracción, por lo que no se va a seguir una línea temporal cronológica en la presentación del concepto, sino que va a ser presentado en función del nivel de abstracción del mismo.

Se observará un primer escalón o dimensión que será el Humanismo Renacentista. Es el escalón de mayor accesibilidad para el alumnado puesto que es el único Humanismo del que tienen ideas previas (correctas o erróneas). A continuación, tras un proceso de revisión, que incluirá el rasgo de humanismo burgués, se abordará la segunda dimensión, el Humanismo Clásico, que entraña una mayor dificultad porque para el alumnado será el descubrimiento de un nuevo Humanismo, que no conocían con antelación. Terminaremos con el tercer y último escalón, la crisis del humanismo, dentro del Humanismo Actual, que será el de mayor nivel de abstracción y de dificultad de asimilación por parte del alumnado, debido a los rasgos abstractos que forman parte de esta dimensión, como desacralización, la falta de fe en el hombre...

La primera dimensión se ha escogido para trabajar con los estudiantes porque sus rasgos ya han sido previamente trabajados en la UD de Renacimiento que ha sido impartida por mí misma durante el periodo de prácticas. De esta manera, hemos podido acercar al alumnado al concepto y situarlo en la complejidad del mismo, trabajando los rasgos de antropocentrismo, mimesis y fin de la escolástica medieval, con una crítica a la sociedad anterior. Gracias al trabajo de los diferentes rasgos los alumnos se dan cuenta de que es un concepto que hay que ir desglosando para comprenderlo.

Tras el proceso de revisión, con el que se pondrán en duda sus ideas previas cuestionándolas, apoyados gráficamente con *La Escuela de Atenas de Rafael*, como se explicará en la metodología, abordaremos el segundo escalón, Humanismo Clásico. Los rasgos del Humanismo Renacentista y del Humanismo Clásico son los mismos, por lo que los alumnos ya serán capaces de cuestionarse de manera profunda y razonada si no hay más Humanismos que el Renacentista. Esta es la dimensión que nos sirve de ayuda para la comprensión y asimilación, la que predispondrá al alumno a abrir la mente y no encerrarla en el Renacimiento, comprendiendo los rasgos de humanismo burgués y la diferencia entre humanista o pensador humanista según la definición de Anibal Ponce.

Al haber tratado dos dimensiones diferentes pero que tienen muchos rasgos en común los alumnos se habrán vuelto a hacer ideas previas sobre qué es el Humanismo, relacionándolo con el antropocentrismo, el estudio del hombre, etc. Por esto mismo se decidió abordar como tercera y última dimensión el Humanismo Actual. Como se ha explicado previamente el ser humano y la naturaleza están inmersos en un proceso de *deshumanización y desacralización*, por lo que con esta dimensión el alumno volverá a cuestionarse qué es actualmente el Humanismo, porque no cumple los mismos rasgos que los anteriores, es más, se produce la anulación de todos ellos, pero el ser humano sigue siendo consciente de su capacidad para transformar sus condiciones de existencia, por lo que, en definitiva, sigue siendo Humanismo. Este es el escalón que mayor dificultad de comprensión y mayor grado de abstracción posee para el alumnado, porque se produce de nuevo un proceso de revisión y asimilación de sus ideas y vuelven a observar que no es un concepto sencillo.

3.2 Previsiones/Hipótesis

Nuestra previsión inicial es que el alumnado posea un conocimiento ingenuo sobre el concepto Humanismo, creyendo que es un movimiento del Renacimiento que recibe esa nomenclatura y que no abarca una corriente de pensamiento desde los inicios del homo sapiens. La finalidad del proyecto es, por este motivo, que el alumnado logre comprender que el Humanismo no se limita a una época histórica, sino que abarca mucho más, considerando como válida la definición de Guadarrama: *Humanismo es aquel que acentúa el carácter activo del hombre como sujeto transformador de sus condiciones de existencia*.

En relación a la primera dimensión se prevé que los alumnos no presenten dificultades en la comprensión de los diferentes rasgos del Humanismo Renacentista, porque ya han sido trabajados previamente en la UD de Renacimiento de ámbito Lingüístico Social. Se entiende que el antropocentrismo, la mimesis, y la crítica a la sociedad medieval, son rasgos ya trabajados tanto en Historia, como lírica y narrativa, también en teatro, con los argumentos de las obras, los cambios de contenidos de las mismas, las formas, etc. Por lo que se presupone que van a ser capaces de relacionarlos sin dificultad con el concepto.

Durante el proceso de revisión se prevé que los alumnos se comiencen a cuestionar sus ideas previas sobre el concepto y que suscite un debate. Dentro de este proceso de revisión se trabajará el rasgo de humanismo burgués, para el que consideramos que los alumnos, apoyados con una serie de recursos que facilitaremos, logren su comprensión y

sean capaces de relacionarlo con el Humanismo Renacentista explicado previamente y con el siguiente escalón a trabajar, el Humanismo clásico.

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, el Humanismo Clásico tiene los mismos rasgos que el Renacentista, por lo que suponemos que su comprensión no presentará mayores dificultades que el anterior. Para trabajarlo se leerán pequeñas frases de los máximos exponentes de la filosofía humanista clásica, que se detallarán en el siguiente apartado de este mismo proyecto, metodología. El proceso de mayor abstracción y que consideramos que presentará más dificultad en este escalón será la comprensión de que el Humanismo no se limita al periodo histórico, es en esta dimensión cuando los alumnos deben comenzar a intuir que es una corriente de pensamiento. Consideramos que tienen un total desconocimiento del concepto como corriente filosófica.

Por último, abordaremos el Humanismo Actual enfocándolo en la crisis del humanismo que se está desarrollando desde la Revolución Industrial. Se considera que el alumnado no tiene ningún conocimiento de la corriente humanista actual, comenzada con Nietzsche, y que habrá que realizar de nuevo un proceso de revisión, ya que las dos dimensiones anteriores posiblemente les lleven a pensar que el Humanismo se limita a la corriente renacentista y clásica, habiéndose producido un proceso de asimilación de los rasgos anteriores. De nuevo, tendremos que contradecir sus ideas previas, generadas tras la presentación de los apartados anteriores, para que los alumnos engloben nuevas dimensiones dentro del concepto Humanismo.

Nuestra previsión es que sea el rasgo de desacralización el más problemático en la comprensión, porque los alumnos deberán relacionar la religión con el humanismo, y no es una conexión conceptual sencilla. También creemos que se presentarán problemas en la diferenciación de despersonalización del individuo e individualidad personal.

La finalidad es que los alumnos lleguen a comprender que el Humanismo es un corriente de pensamiento que no se limita a hechos concretos y momentos puntuales en el eje cronológico del tiempo y lleguen a adquirir diferentes rasgos que son propios del gran concepto. Prevemos, en función de la dificultad del último escalón, que el resultado de la comprensión total del concepto, abarcando todas sus dimensiones y alcanzando el mayor grado de abstracción, se limitará a un porcentaje reducido de la clase, aunque esperamos, que la mayoría del alumnado, sea capaz de interpretar que el Humanismo no se limita a la recuperación de la Antigüedad en el Renacimiento.

Todas estas hipótesis serán analizadas mediante la información recogida en las dos sesiones que vamos a impartir. Las preguntas realizadas a los estudiantes para comprobar nuestras hipótesis quedan recogidas en los anexos.

4. METODOLOGÍA

4.1 Idea de la experiencia innovadora.

El proyecto de investigación parte de la idea previa de que los alumnos tienen dificultades para comprender conceptos abstractos y de las ideas previas que tienen de los mismos, que suelen ser erróneas o incompletas. Por este motivo se ha decidido trabajar con la metodología Learning Cycle.

Esta metodología consiste en ir alcanzando progresivamente mayores niveles de abstracción, partiendo de hecho ya conocidos o comunes en su vida diaria, para poder abordar dimensiones más complejas conforme se realiza la presentación del concepto.

Se va a trabajar con el grupo de 1º de Diversificación Curricular, que se corresponde con alumnos de 3º de ESO, durante dos sesiones continuas, con un descanso entre ellas de 15 minutos. Se va a trabajar en torno al concepto Humanismo con el objetivo de que al finalizar las dos sesiones, los alumnos lo comprendan y sean capaces de razonar en torno a él.

En este sentido no nos proponemos trabajar en torno memorizar los diferentes rasgos de Humanismo, porque como indican Paul y Elder, “el contenido es pensar, pensar es el contenido” (1995). No hay forma de aprender o averiguar algo sin razonar sobre ello, y sin pensarlo. Por ello vamos a descomponer el concepto y trabajar con el alumnado los diferentes rasgos de manera abductiva, para que los alumnos y alumnas vayan construyendo su propia red conceptual en torno al concepto Humanismo. La intención es que al finalizar las actividades propuestas comprendan el concepto, los elementos que lo conforman y las interconexiones que existen entre los mismos.

Para poder seguir el método Learning Cycle emplearemos diferentes herramientas y estrategias e intentar convertir al grupo clase en un grupo unido que reflexiones de manera conjunta y razone sobre los diferentes casos que vamos a analizar.

A continuación, vamos a proceder a explicar el proceso que hemos seguido durante las sesiones con los recursos que hemos empleado.

4.2 Sesiones

4.2.1 Primera sesión. Martes 26 de abril de 2016.

Se iniciará la sesión realizando una prueba escrita inicial para conocer qué ideas previas posee el alumnado del concepto Humanismo, entre estas preguntas, se seguirá el procedimiento que Carretero, Asensio y Pozo han llevado a cabo en alguna de sus investigaciones. Para ello facilitaremos al alumnado 4 posibles definiciones sobre el concepto de Humanismo, que nos ayudará a conocer sus ideas previas sobre el mismo. Cabe señalar que este método va a ser empleado en tres momentos de la presentación del concepto, para evaluar cómo van variando sus ideas en función de lo avanzada que esté la presentación. (Doc 1. Anexos: Cuestionario previo)

Les pediremos que compartan sus reflexiones en voz alta. Se espera que la mayoría posea un conocimiento ingenuo del concepto, posiblemente indicando que es un movimiento renacentista que se fundamenta en la recuperación de la Antigüedad.

Cuando averigüemos cuál es su idea inicial abarcaremos la primera dimensión del concepto, que es Humanismo Renacentista, con los rasgos de mimesis, antropocentrismo y fin de la escolástica (crítica a la sociedad medieval). Es el escalón que consideramos más sencillo.

Para abordarlo se leerán fuentes primarias del Renacimiento, el primero un extracto de *Pantagruel y Gargantua*, de François Rabelais, escrito en 1532 (Doc. 2. Anexos), que ayudará al alumnado a conocer qué tipo de conocimientos debía poseer una

persona para considerarse culta en el Renacimiento, a continuación, responderán a una serie de preguntas que les facilitamos en un dossier documental, para comprobar qué han asimilado del texto (Doc. 3: Preguntas formuladas) Asimismo, se les pedirá que compartan sus reflexiones con el grupo-clase.

A continuación, trabajaremos con otra fuente primaria, *La Oración acerca de la dignidad del hombre*, escrito por Giovanni Pico della Mirandola en 1496 (Doc. 4. Anexos) Se ha escogido este texto porque de él se extraerán las ideas principales del antropocentrismo y junto al mismo, se proyectará *El hombre de Vitrubio*, realizado por Leonardo da Vinci en 1490 (Doc. 5. Anexos). De esta manera los alumnos verán que el Humanismo fue expresado a través de las diferentes artes. Se seguirá el mismo proceso que con el texto anterior, rellenarán de manera escrita algunas cuestiones (Doc. 6. Anexos) que nos ayudarán a valorar la asimilación del rasgo y se les pedirá que compartan las respuestas con el grupo clase.

Por último, en relación a la dimensión de Humanismo Renacentista, se leerán fragmentos de *Utopía*, de Tomás Moro, escrita en 1516, e igualmente responderán a un par de cuestiones que deberán compartir con el grupo-clase (Doc. 7. Anexos) Este texto se ha escogido como muestra de la crítica a la sociedad medieval y la concepción que tenían los hombres del renacimiento de esta época. Con él, el alumnado podrá comprender el final de la escolástica y la visión negativa que se tenía de la sociedad medieval desde el punto de vista del Renacimiento.

La puesta en común de las respuestas a las cuestiones tras la lectura de los textos es intentar que el grupo-clase trabaje como una unidad. A través de las cuestiones que han respondido de manera escrita, las preguntas lanzadas por la profesora y la metodología dialógica se pretenderá que el grupo-clase reflexione de manera conjunta sobre las cuestiones más abstractas que hay detrás, para ello se les ayudará con ejemplos concretos que se relacionen con su vida adolescente.

La previsión de nuestro proyecto de investigación es que el alumnado acepte como totalmente válido un Humanismo Renacentista y sea capaz de comprender los rasgos que posee. En estos momentos se prevé que los alumnos y alumnas se encuentren en el proceso de asimilación.

A continuación, iniciaremos el proceso de revisión. Con la proyección de *La Escuela de Atenas*, (Doc. 8. Anexos) de Rafael, realizada en 1512, se lanzarán diferentes cuestiones al alumnado que les ayuden a reflexionar y a cuestionarse sus ideas previas. Las cuestiones previstas son:

- Si los humanistas se basan en la recuperación de los clásicos, ¿no podríamos considerar a los clásicos como los primeros humanistas?

Esta cuestión tiene como finalidad que los alumnos reflexionen si Humanismo es un movimiento sin más, o es un movimiento con una serie de características que le son propias y que cada movimiento que cumpla esas mismas características merece ser reconocido también como Humanismo. Se prevé que el alumnado, ayudado de ejemplos, logre captar sin excesiva dificultad que el Humanismo abarca mucho más que la época renacentista.

Posteriormente incluiremos el rasgo de humanismo burgués dentro del mismo proceso de reflexión, antes de abarcar la siguiente dimensión. Para trabajar con este rasgo volveremos a emplear el recurso de la Escuela de Atenas y la metodología dialógica continuando con las cuestiones previstas para el proceso de revisión:

- Tras observar la obra, ¿creéis que son gente pobre o rica?
- Aparentemente, ¿están preparados o no tienen ningún tipo de estudio?
- ¿Los pensadores clásicos de la obra, están tratando las cuestiones entre ellos o están tratándolas también con la gente del pueblo? ¿la gente del pueblo no sabe pensar?
- ¿Veis a alguna mujer en la obra? (se les explicará brevemente el caso de Hipatia, si es o no una mujer) y si no hay mujeres ¿es que las mujeres no sabemos pensar sobre cuestiones humanísticas?

Se prevé que el alumnado, tras la reflexión conjunta, sea capaz de comprender el modelo de pensador renacentista. Autores como Anibal Ponce (pensador argentino 1898-1938) indican que no se puede llamar humanista a aquel que no sabe transmitir conocimiento porque el pensamiento queda encerrado dentro de los marcos elitistas. La intención es que los alumnos y alumnas comprendan que el modelo de Hombre de Renacimiento que se explica en las escuelas no está completo, sino que era una excepción poder ser pensador y practicar las diferentes artes, que la mayoría de hombres del Renacimiento, eran de clase baja y que incluso no eran conscientes ni de la revuelta cultural que se estaba produciendo a su alrededor y que los pensadores se reducían, con muy pocas excepciones, a las clases altas y a la nueva burguesía.

Tras el proceso de revisión se le volverá a pedir al alumnado que rellene un cuestionario que les habremos facilitado previamente en un dossier documental, para que podamos evaluar posteriormente si el proceso de revisión ha tenido éxito (Doc. 9. Anexos)

A continuación, se abordará el segundo escalón, Humanismo Clásico. Esta segunda dimensión se trabajará con fuentes primarias de diversos pensadores de la época. Se han escogido frases de Patón, Protágoras, Sócrates y Aristóteles que ejemplifican muy bien los rasgos que se atribuyen exclusivamente al Humanismo Renacentista (Doc. 10. Anexos). Prevemos que los alumnos en este momento de la presentación del concepto y tras haber pasado por un proceso de revisión sean capaces de aceptar como válidos otros Humanismos que no se corresponden sólo con la época moderna. La dificultad de esta dimensión no radica en los rasgos de la misma, radica en la aceptación absoluta de “la existencia de más Humanismos” que comparten los mismos rasgos, pero no la misma época. Se pretende, asimismo, que los alumnos también comiencen a aceptar como válido que no es necesario cumplir los mismos requisitos teóricos en un movimiento para que el movimiento tenga como base un pensamiento común, reflexión que prevemos como la más complicada.

4.2.2 Segunda sesión. Martes 26 de abril.

Puesto que está previsto que entre ambas sesiones sólo exista un descanso de 15 minutos, tendremos la ventaja como investigadores de que no sea necesario hacer un

proceso exhaustivo de revisión de lo visto anteriormente, sino recapitular sobre el último documento leído, que se corresponde con las afirmaciones de los pensadores clásicos.

Tras esta lectura los alumnos y alumnas deberán reflexionar de manera conjunta sobre el Humanismo clásico, ayudados por dos cuestiones preparadas con antelación y que serán lanzadas por el docente:

- Tras la lectura de las afirmaciones de los pensadores clásicos, ¿pensáis que eran humanistas?
- ¿Creéis que eran los primeros pensadores de cuestiones humanísticas?

Estas dos cuestiones han sido elegidas con sumo cuidado, porque su matiz es la clave de la reflexión. Queremos observar si los alumnos han aceptado como válida la definición de humanista de Anibal Ponce (recordamos que no se puede llamar humanista a aquel que no enseña al pueblo su conocimiento) y que si son capaces ya de distinguir la diferencia entre pensador sobre cuestiones humanísticas y humanismo como movimiento renacentista. Pensamos que los alumnos no van a captar la sutileza del matiz en un primer momento, pero que con ayuda de la profesora (sin entrar en explicaciones del término porque lo que se pretende es que el alumnado reflexione y llegue a diversas conclusiones por sí mismo) consigan captar el matiz, ya que es fundamental para la comprensión de la siguiente dimensión a abordar. Para ello se les pedirá de nuevo que rellenen un cuestionario (Doc. 11. Anexos) que nos ayudará a evaluar si han captado o no la sutileza de las cuestiones.

Se procederá durante esta sesión a abordar el tercer y último escalón, Humanismo actual, con los rasgos de desacralización y la diferencia entre seres individualistas y la despersonalización del individuo. Prevemos que va a ser la dimensión que entraña más dificultad para el alumnado, porque sus rasgos adquieren un mayor grado de abstracción que los rasgos anteriores.

Se comenzará pidiendo afirmaciones o negaciones rotundas al alumnado sobre tres cuestiones:

- Existió un humanismo renacentista.
- Existió un humanismo clásico.
- Existe humanismo en la actualidad.

Creemos que las dos primeras afirmaciones serán contestadas con un sí rotundo, sin embargo, prevemos que respecto a la última afirmación, no serán capaces de responder de manera tajante si sí o no.

Las dudas que genera la última reflexión serán abordadas con la lectura de dos frases de Nietzsche:

- Dios ha muerto, parece ser que lo mataron los hombres.
- El hombre debe ser superado.

La primera afirmación se ha escogido porque gracias a ella se podrá abordar con el alumnado el primer rasgo del último escalón, que es desacralización. Para abordarlo se

pretende generar un debate en clase lanzándoles cuestiones que deben ser respondidas en comunidad:

- ¿Qué tiene que ver la religión con Humanismo?
- ¿No consideraréis que los valores de todas las religiones, sin excepción, tienen un fin humanista?
- ¿Pensáis que la falta de creencia actual está afectando a los seres humanos en el pensamiento sobre sí mismos y los demás?

Se les pedirá a continuación que reflexionen de manera conjunta y en voz alta el porqué de la rotundidad de la segunda afirmación del pensador alemán, para el que proyectaremos una fotografía en la que aparecerá la fecha de nacimiento y muerte pudiendo de esta manera el alumnado situarlo en la época histórica correcta. A continuación, se les lanzará otra cuestión interrogándoles sobre si consideran que Nietzsche tenía fe y esperanza en la humanidad.

Ambas cuestiones van unidas a un nuevo proceso de revisión, porque prevemos que los alumnos se habrán creado de nuevo unas ideas previas sobre el humanismo que no son completas, creemos que opinarán que la corriente humanista se caracteriza por tener en común los rasgos de antropocentrismo, mimesis... etc. Y es ahora el momento de hacerles ver que el humanismo abarca mucho más que unos rasgos concretos y definibles.

Se proyectarán dos extractos de la película *Tiempos modernos* de Charles Chaplin en 1936, con el que comenzarán a dudar si estamos o no ante el final del antropocentrismo. A continuación, se pretende que se genere un debate en el aula sobre el correcto uso que le estamos dando a las máquinas actualmente, sobre la contribución de su aparición al aumento de familias en paro... acercándolo de esta manera a sus situaciones sociales actuales.

Las previsiones sobre esta dimensión son las más dudosas. Gracias a la proyección de *Tiempos Modernos*, pretendemos que el alumnado reflexione sobre la existencia de una corriente humanista actual, que logre aceptar por sí mismo, que la propia reflexión sobre el ser humano, su carácter activo para transformar el mundo, es Humanismo. Para ello se les mostrará el final del antropocentrismo, rasgo que presuponemos aceptado por ellos como cualidad inherente al movimiento humanista, y a su vez ayudarles a darse cuenta de que la propia reflexión que estén haciendo ellos mismos en clase, es una reflexión humanista. La finalidad es que a través del método dialógico lleguen a la conclusión de que sí que hay humanismo, pero que no mantiene los rasgos de los movimientos anteriores.

Tras su visualización se les pedirá que respondan de manera escrita a la siguiente cuestión:

- ¿creéis que el antropocentrismo ha terminado? ¿Por qué creéis que se ha producido o no el final del antropocentrismo?

También se proyectará el tráiler de la película *Avatar*, dirigida por James Cameron y estrenada en 2009. La elección del mismo, es para que los alumnos reflexionen sobre el fin del amor a la naturaleza, los fines humanos actuales (dinero, poder), la importancia

de pertenecer a un equipo en la sociedad actual ya que sólo somos pequeñas piezas de un gran engranaje (en la proyección del video se escuchan afirmaciones sobre estas cuestiones, la profesora ayudará al alumnado pidiendo que presten especial atención en determinados momentos de la proyección) que nos ayudará a abordar el segundo rasgo de esta dimensión, la diferencia entre despersonalización del individuo e individualidad, que será completado con la proyección de un anuncio comercial de *Skoda Montecarlo*.

Se procederá de nuevo a cuestionarles de manera escrita para observar hasta qué grado de comprensión ha llegado el alumnado sobre los diferentes rasgos (Doc. 12. Anexos) y que a continuación expongan sus respuestas en el aula para generar un debate.

Se prevé que, al ser un tema actual, el debate que se genere en clase sea más encarnizado y sus afirmaciones más rotundas porque la cercanía cronológica en el tiempo histórico hace involucrarse más al alumnado.

Se les volverá a facilitar el documento con las diferentes definiciones que hemos escogido sobre Humanismo para que nos ayuden a evaluar si la explicación del concepto ha tenido éxito.

Asimismo, prevemos que en esta fase final, si el método de Learning Cycle ha funcionado correctamente, la fase de aplicación (transferencia de razonamiento previo), desembocará en una nueva fase inicial que radique en una experiencia concreta.

4.3 Instrumentos y procedimientos de obtención de información.

Los instrumentos empleados para la obtención de información son varios: En primer lugar, el dossier documental que contiene diferentes cuestiones sobre las distintas dimensiones y rasgos del concepto Humanismo. Estas cuestiones serán respondidas de manera escrita por el alumnado y nos permitirán conocer el grado de profundidad que ha alcanzado cada alumno y alumna durante la presentación del concepto. Este dossier documental será facilitado de manera única al principio de la sesión 1 y contendrá en la primera página instrucciones de uso, entre las que se pedirá a los alumnos que no pasen de página sin que se les haya informado, para evitar conexiones mentales anteriores al momento en el que se requiere que comiencen a hacerlas. La intención de facilitar el dossier de manera conjunta es facilitar la labor de repartir cada documento, disponiendo de todos ellos desde el primer momento; También para facilitar la evaluación de los mismos, teniendo un dossier completo por cada alumno y alumna, que nos va a permitir ver su profundización de manera individual de forma más coherente y conjunta.

En segundo lugar, se van a emplear las cuestiones lanzadas al alumnado por el investigador de manera oral en clase, que serán evaluadas por el proceso de evaluación sistemática, que, igualmente, será un instrumento de obtención de información por sí mismo. Valoraremos la participación del alumnado, la coherencia de sus aportaciones y si alcanzan de manera paulatina los diferentes grados de abstracción. Se aplicará este procedimiento sobre todo en los momentos de debate, donde el investigador procurará intervenir lo menos posible, para que el alumnado reflexione por sí mismo las diferentes cuestiones que se van a trabajar en torno al concepto. También se tendrá en cuenta si el alumnado es capaz de poner en relación los diferentes elementos, rasgos y dimensiones del concepto, sin considerarlos de manera aislada e independiente.

Por último, aunque incluido en el dossier documental, se procederá a seguir el método de definiciones de Carretero, Asensio y Pozo, en el que aparecerán 4 definiciones del concepto Humanismo y el alumnado deberá seleccionar la que considera correcta. Se les va a proponer la elección de la definición en tres momentos distintos durante la presentación del concepto, lo que nos va a ayudar a evaluar sus avances en torno al concepto.

Gracias a estos instrumentos podremos evaluar la experiencia y conocer si nuestra hipótesis-acción, ha sido acertada. También nos va a permitir experimentar la dificultad que tiene el alumnado en la comprensión de conceptos abstractos, el conocimiento ingenuo que poseen de los mismos, y la falta de realidad cotidiana que poseen, que intentará ser paliada por el investigador a través de la presentación de casos más cercanos y concretos.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

5.1 Relato de la aplicación práctica de lo diseñado.

Nos hemos situado en un contexto de grupo-clase totalmente privilegiado porque al ser el grupo de Diversificación Curricular el número de alumnos es muy reducido. Habitualmente pertenecen al grupo 8 alumnos y el día de la presentación del concepto, por cuestiones diversas, el aula sólo consta de 5 alumnos, lo que permite un trabajo en profundidad con cada alumno y alumna. A esta realidad hay que añadir que el clima de aula es muy positivo, por lo que su participación, comportamiento y atención es excelente.

Este clima y contexto de aula ha permitido que en los debates generados la observación haya sido un instrumento fundamental para el análisis de los resultados; A los propios alumnos también les ha beneficiado el número reducido en este sentido, porque han podido expresarse de manera libre, sin necesidad de pedir la palabra e interviniendo de manera espontánea; Sus ideas se han expresado de forma coherente y respetuosa, sin que se haya tenido que intervenir para corregir actitudes o faltas de respeto, propias de los debates en alumnos adolescentes.

Asimismo, se nos ha permitido realizar la presentación del concepto en dos sesiones continuas, con un descanso intermedio de 15 minutos, lo que facilita ampliamente el discurrir de la presentación.

Debemos añadir otra ventaja que hemos tenido a la hora de trabajar el concepto abstracto, y ha sido el conocimiento que teníamos sobre el alumnado, al haber impartido a este grupo la UD de Renacimiento perteneciente a su asignatura curricular *Ámbito Lingüístico Social*, por lo que conocíamos ya sus intereses y preferencias en la metodología de trabajo. Asimismo, los alumnos también conocían la forma en la que trabajamos con ellos, porque antes de realizar el presente proyecto de innovación-investigación, habíamos trabajado conjuntamente durante 6 sesiones previas. La unidad didáctica que se desarrolló previamente con el grupo incluía la dimensión de Humanismo renacentista, lo que nos permitió hacernos una idea previa sus conocimientos, antes de poner en práctica el presente proyecto.

También me gustaría reseñar al principio de este relato que, se esperaba que al trabajar con el grupo de Diversificación la práctica del concepto fuese difícil, debido

a que se suele considerar a este grupo, incluso en las diversas leyes de educación, como un grupo que posee dificultades en el aprendizaje. Queremos reseñar que el trabajo con el concepto ha sido mucho más sencillo para el alumnado que la explicación de la UD, por lo que, aunque sea el principio del relato, se quiere comenzar con una conclusión: Los alumnos de Diversificación Curricular aceptan y trabajan de forma más interesada con la presentación de conceptos abstractos que con las metodologías didácticas empleadas de manera habitual en la introducción de los nuevos contenidos de las UDD.

5.2 Exposición del análisis de la información extraída para la evaluación de la experiencia.

A continuación, se van a exponer los datos que hemos obtenido a partir del análisis del dossier documental, las cuestiones lanzadas al alumnado y la observación sistemática. Para ello dividiremos el análisis en las diferentes dimensiones, que serán a su vez divididas en los diferentes rasgos de cada una, para poder observar detenidamente el grado de comprensión y de interrelación de los mismos que ha tenido cada alumno y alumna.

El análisis de cada categoría de manera independiente va a permitir que la evolución del alumnado se pueda observar detenidamente en cada alumno, así como de manera global, y si han sido capaces de relacionar diferentes rasgos entre sí, o los han asimilado de manera independiente.

5.2.1 Primera prueba: Evaluación inicial.

Las preguntas en relación a la prueba inicial son las siguientes:

-En función de los cambios vistos en la UD de Renacimiento ¿Qué consideras que es el humanismo?

- ¿Cuál crees que es la definición que se aproxima más a tus ideas sobre el Humanismo?

En esta segunda pregunta se distinguirán 4 categorías:

- CAT 2: Aquel que acentúa al hombre como sujeto transformados de sus condiciones de existencia.

- CAT 1: Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano.

- CAT -1: Movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características.

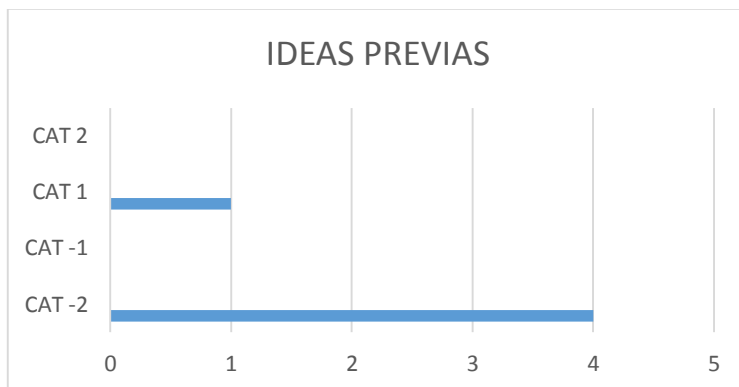
- CAT -2: Movimiento renacentista que se fundamenta en el antropocentrismo, la mimesis y la recuperación de los clásicos.

Los resultados que presentamos son los siguientes:

En relación a la primera cuestión, que se respondía de manera libre sin categorizaciones, se observa que los alumnos responden en su mayoría con las características vistas en la UD. *“hombres del renacimiento”, “el ser humano es el centro”, “contrarreforma”, “amor por la naturaleza”...*

Los resultados de la segunda cuestión son los siguientes:

- CAT 1: 1/5 (alumno 004)
- CAT -2: 4/5



5.2.1 Primera dimensión: Humanismo Renacentista.

- Primer rasgo: Hombre del Renacimiento y recuperación de la antigüedad clásica.

La lectura del texto *Pantagruel*, de François Rabelais, les facilitó las características que se consideraban indispensables durante el Renacimiento para el cultivo intelectual de los hombres. Los alumnos debían responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los conocimientos que se consideran más importantes en el Renacimiento?
- ¿Los hombres medievales exigían los mismos conocimientos?
- Tras leer el texto, ¿crees que buscan imitar a los clásicos?

El resultado de estas cuestiones es el siguiente, la totalidad del alumnado ha respondido de la misma manera a las diferentes cuestiones planeadas, el 5/5 comprende el rasgo de recuperación de la antigüedad clásica. El 5/5 responde que en la Edad Media primaba el estudio de textos religiosos sobre los textos profanos, y el 5/5 es capaz de extraer las características fundamentales de los conocimientos considerados esenciales en el Renacimiento a través de texto.

Como investigadores asociamos una pregunta al rasgo, para poder evaluar si lo han comprendido y asimilado correctamente. Nos basaremos tanto en los resultados del dossier como en la observación y participación en el aula. La que pregunta que asociamos es la siguiente: ¿comprenden por qué los hombres del Renacimiento buscan imitar a los clásicos en detrimento del pensamiento medieval?

Asociamos tres categorías a esta cuestión:

- CAT 2: Comprenden el porqué de la recuperación de la Antigüedad, el cambio de época entendido como un cambio de mentalidad.
- CAT 1: Saben que imitan a los clásicos, pero no entienden por qué.
- CAT -1: No logran captar la recuperación de la Antigüedad Clásica.

El 5/5 se engloba dentro de la CAT 2.



- Segundo rasgo: Antropocentrismo.

Se lee el texto “*Acerca de la dignidad del hombre*” de Giovanni Pico della Mirandola, de 1496, que nos facilita las claves del antropocentrismo renacentista.

Se les pide que destaquen las cualidades que tiene el hombre tras la lectura del texto y se les hace una cuestión que conlleva ya un mayor nivel de abstracción:

- El hombre, ¿es capaz de llegar al conocimiento por sí mismo a través de determinados razonamientos propios?

Lamentablemente las respuestas de sus dossiers son totalmente parcas. Los cinco alumnos respondieron “sí”. Por lo que la categorización de esta pregunta nos resulta totalmente compleja y se ha decidido no incluirla en el análisis, si bien, queríamos dejar constancia de este hecho.

- Rasgo 3: Crítica a la sociedad medieval.

Tras leer el texto de *utopía*, escrito por Tomás Moro, en 1516. La pregunta asociada a este rasgo es la siguiente: ¿comprenden por qué se critica a la sociedad medieval? Las categorías que asociamos son las siguientes:

- CAT 2: Entiende la crítica a la sociedad medieval comprendiendo que la base de la crítica se fundamentaba en cuestiones religiosas.
- CAT 1: Es capaz de comprender que hay una crítica a la sociedad medieval, pero no es capaz de interrelacionarlo con la sociedad y la religión y no comprenden el por qué.
- CAT -1: No entienden que haya una crítica a la sociedad medieval.

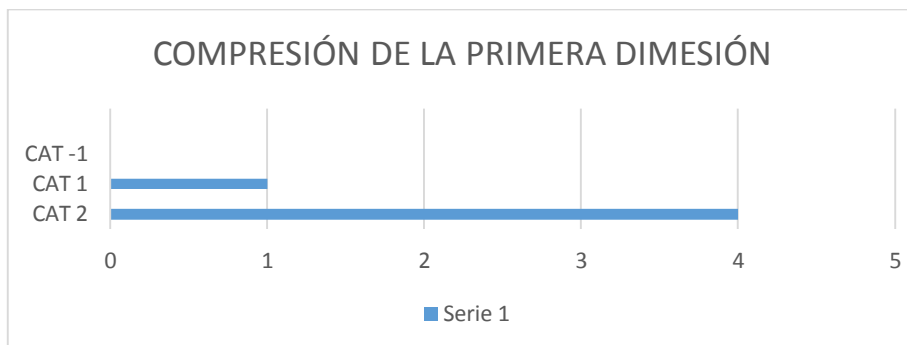


Una proporción alta de los estudiantes (4/5) se engloba en la categoría 2, excepto la alumna número 005, que se engloba en la categoría -1. En esta dimensión, Humanismo Renacentista, vamos a evaluar a los alumnos asociando una pregunta: ¿Los alumnos han comprendido el Humanismo Renacentista y son capaz de atribuirles todos los rasgos interrelacionándolos entre sí?

CAT 2: El alumno comprende y asimila el Humanismo Renacentista, difiere todos los rasgos y es capaz de interrelacionarlos entre sí.

CAT 1: El alumno comprende y asimila el Humanismo Renacentista, difiere todos sus rasgos, pero no los interrelaciona.

CAT -1: El alumno comprende que hay un Humanismo Renacentista, pero no difiere los rasgos que le son propios y no es capaz de ponerlos en relación.



Los resultados son los siguientes:

4/5: CAT 2

1/5: CAT 1 (alumna 005)

5.2.2 Proceso de revisión. Rasgo de humanismo burgués.

Durante el proceso de revisión el alumnado se mostró sorprendido y reflexivo y se generó un debate en el aula, en el que tres de los cinco alumnos razonaban de manera fundamentada que los clásicos sí que debían ser los primeros humanistas. Afirmaban “¡mira, algunos piensan!” (alumno 003), “se les ve como si hablasen de cosas importantes” (alumno 005), “uno escribe en una pizarra, parece que les enseña cosas” (alumno 004), “otros escriben ideas en libros” (alumno 004).

Se les pidió que rellenasen de manera escrita una pregunta: ¿Creéis, tras el debate en clase, que el Humanismo sólo es propio del Renacimiento o también es clásico?

Los resultados son: 3/5 piensan que también es clásico. 1/5 responde que “no lo sé” (alumno 001), lo que indica que el nivel de abstracción va en aumento, y que comenzar a realizar conexiones no resulta fácil a todo el alumnado. 1/5 responde que sólo es renacentista (alumno 005).

- Rasgo de humanismo burgués.

Apoyados por la misma obra de arte se les pidió a los alumnos que se fijasen en la apariencia de los retratados, si parecían pobres o ricos, cultos o ingenuos, si había mujeres, si debatían las cuestiones con gente del pueblo o se encontraban aislados en un lugar determinado... De nuevo se consiguió el objetivo pretendido, generar debate en el aula.

Posteriormente se les pidió que respondiesen a unas cuestiones de manera escrita:

- ¿Consideráis que los pensadores pertenecían a las clases altas o a las clases bajas de la sociedad helenística?
- ¿Por qué pensáis que Rafael, el autor de la Escuela de Atenas, se retrató junto a los pensadores griegos más importantes?

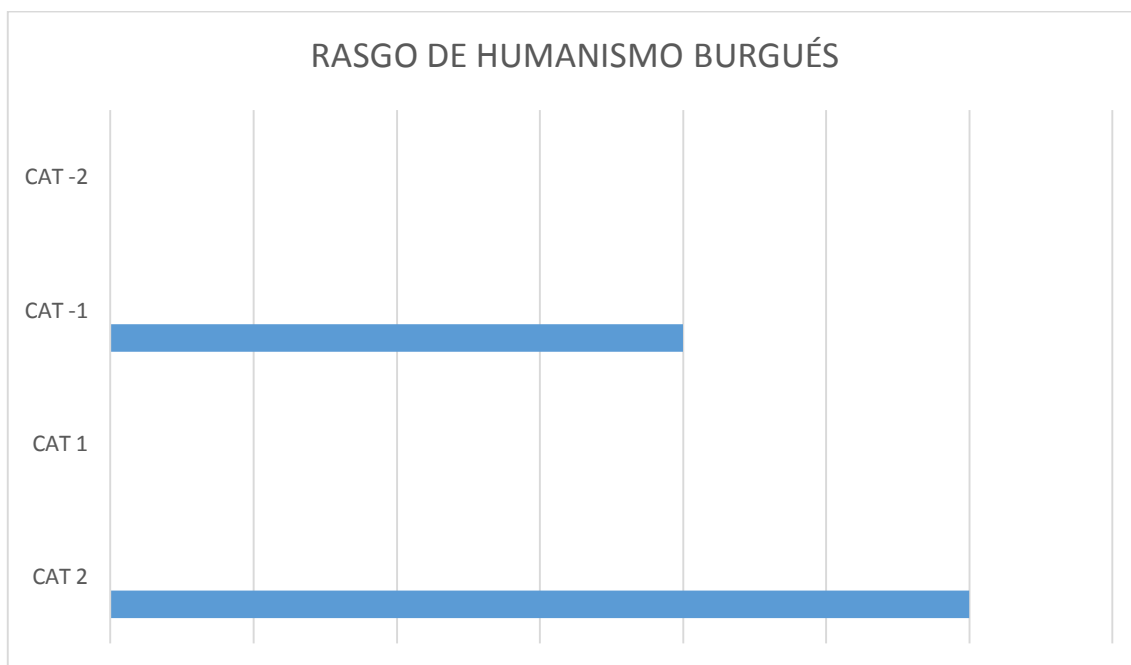
En función de estas respuestas asociados una pregunta con diferentes categorizaciones: ¿El alumno ya comprende que el Humanismo es más que un movimiento renacentista y que los pensadores pertenecían a las clases pudientes, con algunas excepciones como Diógenes, de la sociedad? ¿Son capaces de interrelacionar el Humanismo Renacentista y el clásico con sus mismos rasgos?

- CAT 2: El alumno realiza correctamente el proceso de revisión, abriendo la mente y considerando el concepto que el Humanismo es más que una corriente renacentista. Asimismo, interrelaciona los diferentes rasgos y es capaz de entender que el pensamiento se limitaba a las clases más altas de ambas sociedades.

- CAT 1: El alumno realiza correctamente el proceso de revisión, abriendo la mente y considerando el concepto que el Humanismo es más que una corriente renacentista y asume que los pensadores eran de clases altas, pero no es capaz de interrelacionar los diferentes rasgos.

- CAT -1: El alumno comprende el rasgo de humanismo burgués, pero no es capaz de interrelacionar el rasgo con el Humanismo clásico y renacentista, sino que lo comprende de manera aislada.

- CAT -2: El proceso de revisión no ha surtido eficacia en el alumno y no es capaz de abrir la mente y asumir que el Humanismo abarca más allá de la corriente renacentista.



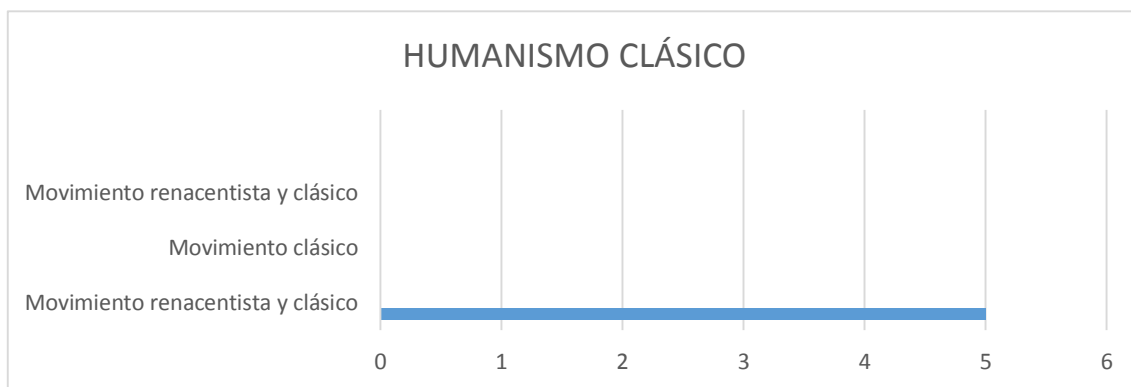
Los resultados son los siguientes: Podemos situar a 3/5 alumnos en la CAT 2, llegando con profundización a la comprensión de la dimensión del concepto con los rasgos vistos hasta el momento; Situamos a 2 alumnas en la CAT -1 (alumnos 001 y 005).

-5.2.3 Segunda dimensión. Humanismo Clásico.

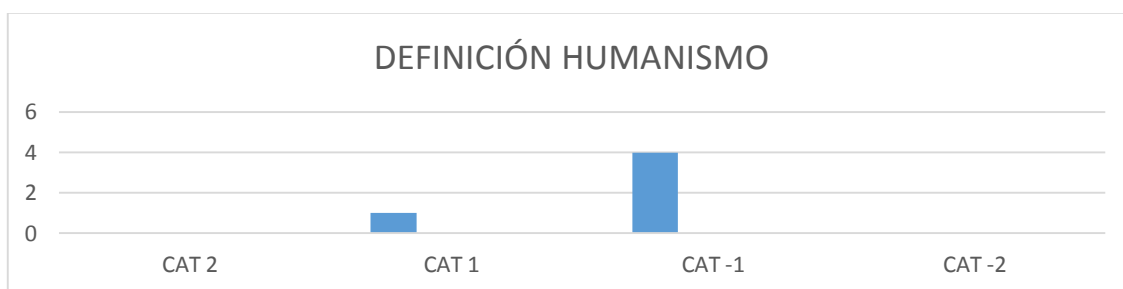
Como hemos explicado con antelación, el nivel de abstracción va en aumento. La finalidad de esta dimensión es conseguir que todos los alumnos acepten como válidos más humanismos que el del Renacimiento. Como metodología se emplearon fuentes directas de autores clásicos y se debatió sobre el significado de las mismas. Posteriormente se les pidió que respondiesen de nuevo a unas cuestiones de manera escrita:

- Tras el debate en clase, ¿pensáis ahora que también existió un Humanismo Clásico?
- Se les propuso de nuevo, la selección de la definición que consideran más apropiada para el concepto de Humanismo.

Nos encontramos con que el 5/5 afirma en este momento que es un movimiento Renacentista y Clásico a la vez.



En las respuestas a las definiciones propuestas del concepto de Humanismo, 4/5 seleccionan la definición que indica “movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características”.



- CAT 2: Aquel que acentúa al hombre como sujeto transformador de sus condiciones de existencia.
- CAT 1: Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano (alumno 004).
- CAT -1: Movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características.

- CAT -2: Movimiento renacentista que se fundamenta en el antropocentrismo, la mimesis y la recuperación de los clásicos.

El alumno 004 que en el cuestionario inicial había respondido con la afirmación de que *es un pensamiento* mantiene su respuesta inamovible. Sigue seleccionando “Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano”. Si bien, ninguno de los alumnos, es todavía capaz de relacionar que el hombre, como sujeto transformador de su existencia, que es la acepción que más se acerca a Humanismo.

5.2.4 Tercera dimensión: Humanismo actual/ crisis del humanismo. Rasgo de desacralización. Final del antropocentrismo. Diferencia entre individualismo y pérdida de individualidad. Ser humano como transformador de sus condiciones de existencia.

Al comenzar con la dimensión se proyectaron tres afirmaciones:

- Podemos afirmar que hubo un Humanismo Clásico.
- Podemos afirmar que hubo un Humanismo Renacentista.
- ¿Podemos afirmar que en la actualidad hay Humanismo?

Para abarcar esta dimensión, que se considera la más complicada para el alumnado puesto que el nivel de abstracción es mayor, proyectamos a continuación dos afirmaciones del filósofo alemán Nietzsche.

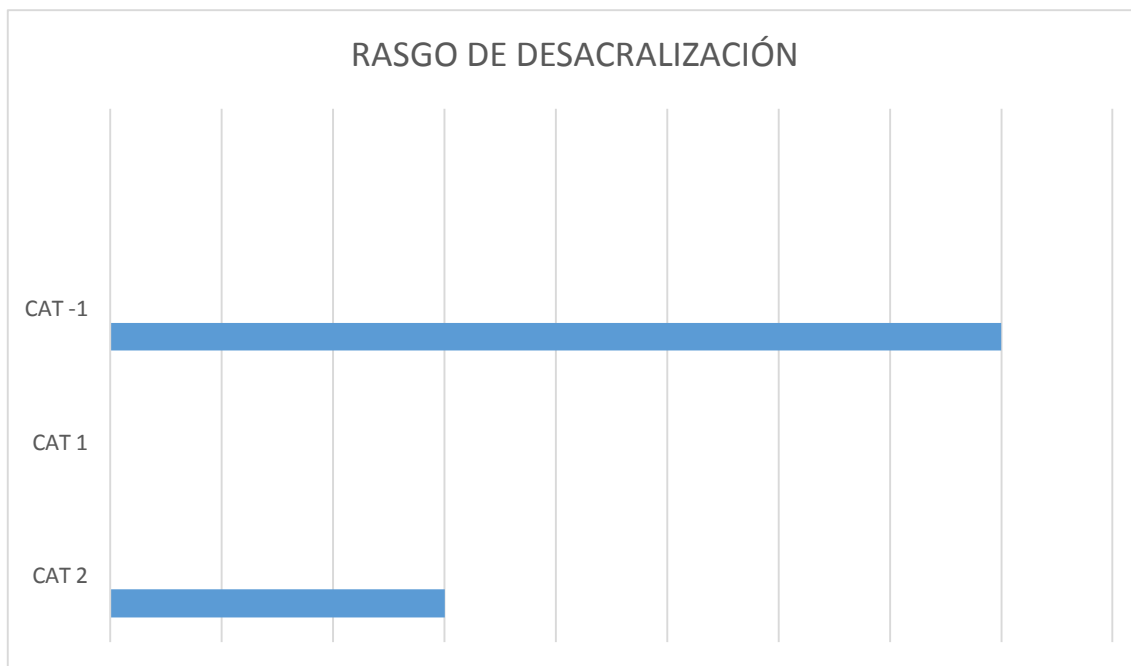
- **rasgo de desacralización:** Se lee la afirmación “Dios ha muerto, parece ser que le mataron los hombres”. La intención es que el alumnado comprenda que la sociedad, desde la Revolución Industrial, deja de pensar en cuestiones metafísicas y pierde espiritualidad, lo que conlleva que determinadas cuestiones del pensamiento humanista se comiencen a perder. Tras poner ejemplos de diversas cuestiones metafísicas y espirituales de diversas religiones (en el aula nos encontramos con dos alumnos musulmanes, una cristiana, una africana cuya creencia se sigue fundamentando en los chamanes de la tribu de la que proviene...), no fue difícil que se generase un debate. El alumnado llegó por sí mismo a comprender que la falta de creencia actual afecta sobremedida a determinadas cuestiones humanistas.

Para evaluar el rasgo, asociamos una pregunta: ¿el alumno es capaz de relacionar que la desacralización influye en la crisis del humanismo?

- CAT 2: El alumno es capaz de poner en relación el rasgo de desacralización con la crisis humanista. Asimismo, es capaz de relacionarlo con el Humanismo Renacentista y Clásico, comprendiendo la importancia de este rasgo en el pensamiento humanista.

- CAT 1: El alumno es capaz de poner en relación el rasgo de desacralización con la crisis humanista.

- CAT -1: El alumno no comprende el rasgo de desacralización y por lo tanto, no es capaz de conectar e interrelacionar ideas.



Los resultados son los siguientes:

- CAT 2: 3/5 (alumnos 002, 003 y 004)
- CAT -1: 2/5 (alumnos 001 y 005)

- Crisis del humanismo. Pérdida del antropocentrismo.

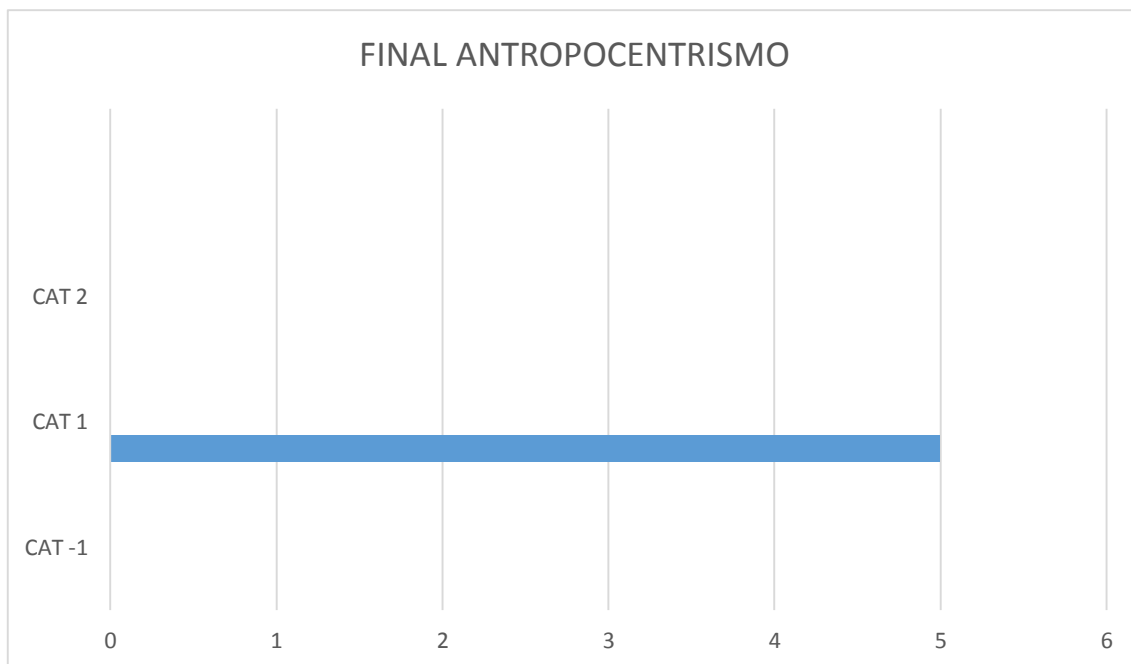
Como se ha comentado previamente en este proyecto, considerábamos que los alumnos se habían vuelto a hacer ideas previas sobre qué es el Humanismo, por este motivo, consideramos que de nuevo hay que afirmar ideas contrarias a las que tienen, para, a través de un nuevo proceso de revisión, permitirles abarcar mayor grado de abstracción.

Uno de los rasgos propios del Humanismo es el antropocentrismo. Por esta razón, proyectamos dos extractos del film, *Tiempos Modernos*, de Charles Chaplin de 1936 y proyectamos una nueva frase de Nietzsche “El hombre debe ser superado”. Para comprobar si comprenden que el antropocentrismo está acabado y que el humanismo se encuentra en crisis, les pedimos que contesten a una cuestión de manera escrita:

- Tras leer las afirmaciones de Nietzsche y ver los fragmentos de *Tiempos Modernos* ¿creéis que el antropocentrismo ha terminado? ¿por qué pensáis que se ha producido, o no, el final del antropocentrismo?

Categorizamos esta pregunta para su evaluación:

- CAT 2: Afirma que el antropocentrismo ha terminado, pero entiendo que el Humanismo no, que simplemente cambian los rasgos, pero se mantiene el pensamiento.
- CAT 1: El alumno afirma que el antropocentrismo ha terminado, pero no es capaz de relacionarlo con la corriente de pensamiento humanista.
- CAT -1: No es capaz de comprender el final del antropocentrismo.



Como resultados en base a sus respuestas del dossier situamos a 5/5 en la CAT 1.

- rasgo de pérdida de individualidad e individualismo. Pérdida del respeto por la naturaleza.

Se visualizó el tráiler de *Avatar* de James Cameron, y anuncio comercial, del automóvil *Skoda Montecarlo*. Se pretendió que el alumnado llegase a comprender que la sociedad actual está sufriendo una crisis humanística.

Queremos que el alumnado comprenda que el ser humano se está convirtiendo en un ser individualista que no tiene en cuenta a los demás seres humanos, pero que a la vez sea capaz de distinguir que como comunidad estamos perdiendo nuestra individualidad y que el ser humano necesita pertenecer actualmente a un colectivo si quiere transformar sus condiciones de existencia.

Se generó un debate en clase. En él se procuró guiar a los alumnos lanzándoles diversas cuestiones, para que relacionasen que, aunque estábamos perdiendo los rasgos que consideramos válidos para Humanismo, nuestro mero hecho de debatir sobre diversas cuestiones tan concretas, es en sí mismo un pensamiento humanista, para que vean que el humanismo como pensamiento no está acabado, sino que ha ido evolucionando conforme evoluciona la sociedad.

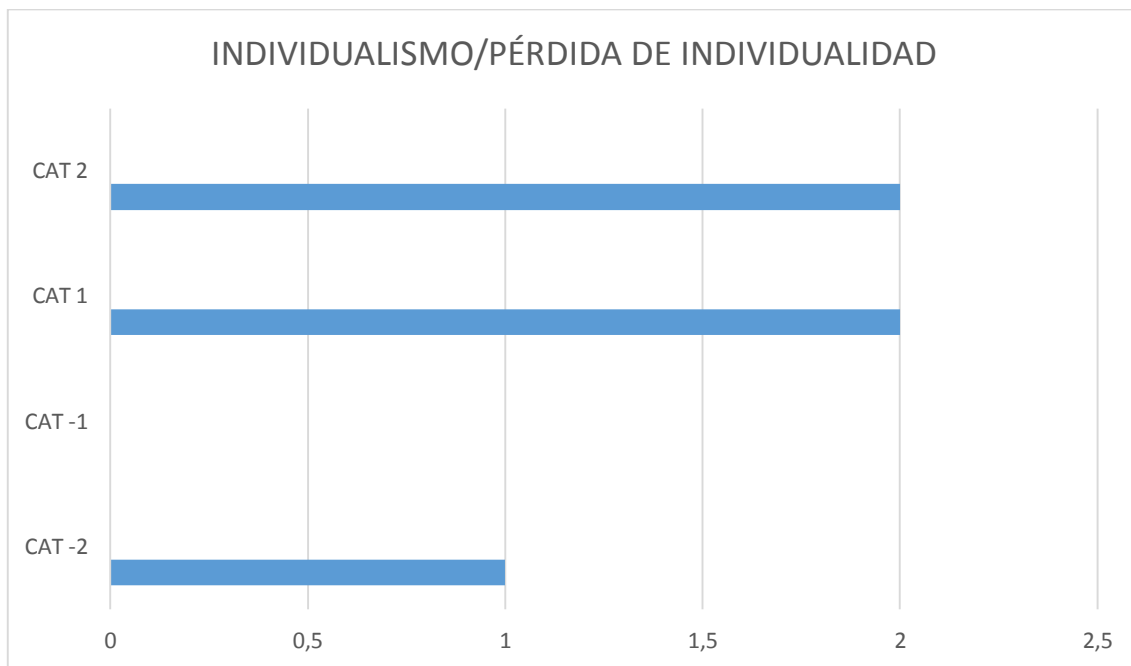
Al finalizar es debate se les pidió que respondiesen por escrito varias cuestiones en su dossier, cuya corrección nos permite categorizar el rasgo. Distinguiremos cuatro categorías para evaluarlo:

- CAT 2: El alumno es capaz de comprender la distinción entre individualidad y pérdida de individualismo y lo relaciona asimismo con una corriente de pensamiento humanista que está sufriendo una crisis.

- CAT 1: El alumno comprende que el humanismo es una corriente de pensamiento, pero no es capaz de diferenciar pérdida de individualismo/individualidad, o sólo comprende uno de los dos.

- CAT -1: El alumno comprende al menos uno los rasgos, pero no es capaz de ubicarlos dentro de una corriente de pensamiento.

- CAT -2: Los rasgos no aparecen.



Los resultados son los siguientes:

- 2/5: CAT 2 (alumnos 001, 003 y 004)

- 2/5: CAT 1 (alumno 002)

- 1/5: CAT -2 (alumno 005)

Dos estudiantes han alcanzado el mayor grado de comprensión y de abstracción de los rasgos. De nuevo nos encontramos con que el número de estudiantes que alcanza el mayor nivel de abstracción va en descenso.

En la CAT 1 situamos a otros dos alumnos que son capaces de comprender que el ser humano es individual, pero no de distinguirlo de la pérdida de individualismo que tiene el ser humano en la sociedad actual.

Sólo una alumna no ha alcanzado a situar estos rasgos como parte de una corriente de pensamiento.

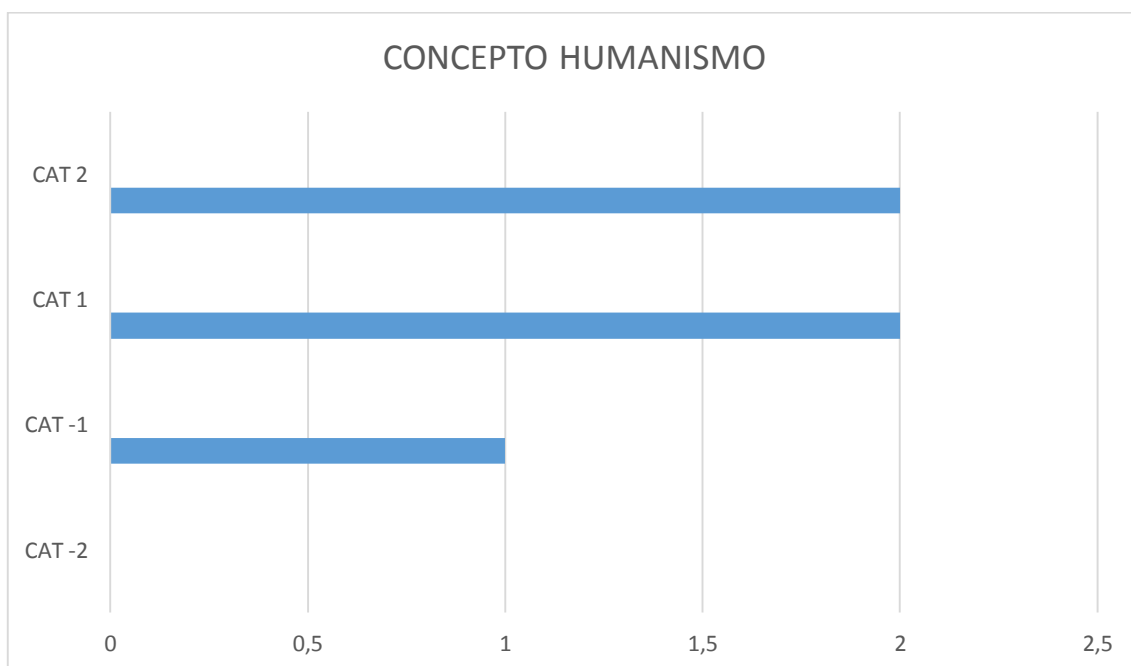
Relacionamos esta dimensión con otra cuestión de la que también categorizaremos las respuestas: ¿el alumnado es capaz de interrelacionar los rasgos y de comprender que es una corriente de pensamiento en la que el hombre actúa como sujeto transformador?

- CAT 2: El alumno es capaz de comprender que es una corriente de pensamiento en la que el hombre es consciente de que es un sujeto transformador de la sociedad en la que vive.

- CAT 1: El alumno comprende que es una corriente de pensamiento que tiene que ver con el ser humano y la sociedad.

- CAT -1: El alumno es capaz de comprender los rasgos de manera independiente sin interrelacionarlos entre sí.

- CAT -2: El alumno no ha sido capaz de comprender que el Humanismo abarca más que un movimiento renacentista y clásico.



Los resultados son los siguientes:

En la CAT 2 solo situaríamos 2/5 (alumnos 003 y 004), que además de alcanzar la comprensión del concepto se les ha observado muy interesados durante el trabajo en el aula. Estos alumnos han logrado comprender los rasgos más abstractos que entrañaba nuestro concepto y además, han sido capaces de interrelacionar los rasgos entre sí, y de revisar y cambiar sus ideas. Ambos alumnos, durante los debates en el aula, han sido los más participativos y los que fundamentaban sus afirmaciones de manera razonada y argumentativa.

En la CAT 1 situamos a 2/5 (alumnos 001 y 002). Estos alumnos han sido capaces de comprender que el Humanismo es una corriente de pensamiento, pero no han llegado al mayor nivel de abstracción.

Debemos situar a la alumna 005 en la CAT -1 porque, aunque ha sido capaz de comprender los rasgos del Humanismo Actual y su crisis, no los relaciona entre sí ni con una corriente de pensamiento.

5.2.5 Evaluación final del concepto.

Se les pidió a los alumnos por tercera vez que seleccionasen la definición que más se acerca a lo que ellos consideran como Humanismo.

Para los resultados mantenemos la categorización anterior que se ha realizado en la misma cuestión:

- CAT 2: Aquel que acentúa al hombre como sujeto transformados de sus condiciones de existencia.

- CAT 1: Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano.

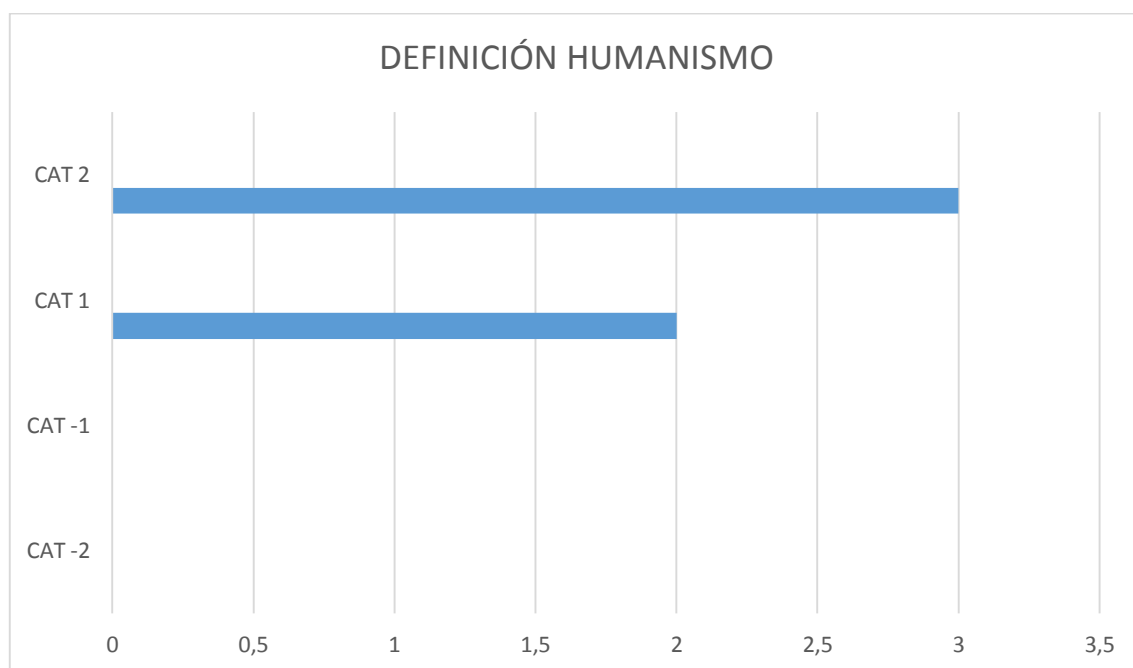
- CAT -1: Movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características.

- CAT -2: Movimiento renacentista que se fundamenta en el antropocentrismo, la mimesis y la recuperación de los clásicos.

Los resultados son los siguientes:

- 3/5: CAT 2 (alumnos 001, 003 y 004)

- 2/5: CAT 1 (alumnos 002 y 005)



6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión de resultados relacionados con las hipótesis/previsiones y revisión del diseño.

Los resultados que hemos expuesto en el apartado anterior nos muestran la diversidad del alumnado en la comprensión del concepto, siendo algunos rasgos los que entrañan mayor dificultad.

Los resultados extraídos del dossier documental muestran que el 100% han comprendido con claridad que es un concepto complejo, en relación a que el Humanismo no es sólo un movimiento que se corresponde con la época Renacentista. Sin embargo, sólo el 40% han comprendido la totalidad de concepto, relacionándolo con una corriente de pensamiento que implica al ser humano como agente transformador de sus condiciones de existencia.

En relación a las ideas previas, en función de los resultados, la mayoría de los alumnos considera que el Humanismo es un movimiento que pertenece al siglo XVI y que no abarca más allá, como se tenía previsto en la hipótesis acción. Sorprende que uno de los alumnos lo relacione con un pensamiento, aunque si bien no comprende el concepto en toda su extensión, parece sobrentender que no es algo concreto y momentáneo, sino que va más allá, pero desconoce la profundidad que conlleva el mismo. Como se preveía los alumnos tienen un conocimiento ingenuo sobre Humanismo.

La mayoría del alumnado, el 80%, no tuvo dificultad para comprender la dimensión renacentista con cada uno de sus rasgos: antropocentrismo, mimesis, recuperación de la Antigüedad Clásica y fin de la escolástica. Puede parecer sencillo, pero es un logro muy destacable, porque los alumnos han interrelacionado los rasgos y no los han comprendido de manera independiente, sino que han sido capaces de realizar un mapa mental sobre esta dimensión. Si bien, el 20% del alumnado restante, aunque identifica los rasgos propios del Humanismo Renacentista, no es capaz de entender el porqué de la crítica a la sociedad medieval, sino que lo asume como una característica propia, pero independiente de los demás rasgos. En función de los resultados expuestos en el apartado anterior, podemos afirmar que el 80% del alumnado comprendió el Humanismo renacentista e interrelaciona los rasgos que le son propios y que, tan sólo, un 20%, no fue capaz de interrelacionar los rasgos, aunque sí los difiere entre sí.

Si interpretamos cada uno de los rasgos de manera independiente observamos que, en el rasgo de mimesis, como se tenía previsto en la hipótesis acción, la totalidad del alumnado ha logrado captar este rasgo. Reseñamos de nuevo que este rasgo ya había sido explicado previamente en la UD Renacimiento, por lo que, como se presuponía en la hipótesis acción, no les ha supuesto dificultad asociarlo al gran concepto dentro de la dimensión de Humanismo Renacentista. En lo que se refiere al rasgo de antropocentrismo tuvimos que intervenir poniendo un ejemplo comprensible para el alumnado. Se les explicó que si ellos, a través de observar durante días y días a una hormiga, serían capaces de llegar a entender su comportamiento. La respuesta unánime fue sí. Les preguntamos que cómo llegarían a adquirir ese conocimiento, y las respuestas, también unánimes, fueron pensando y razonando. Tras este ejemplo el 5/5 respondió que el ser humano es capaz de llegar al conocimiento a través del raciocinio. Lo que implica que comienzan a comprender que el ser humano puede razonar por sí mismo, que empieza a situarse “en el centro del mundo”. En la crítica a la sociedad medieval, que lleva implícito el final de la escolástica, nos encontramos con una alumna, que es capaz de asimilarla como característica propia del Renacimiento, pero no entiende el por qué. Esta cuestión la hemos deducido de sus respuestas en el dossier, porque nos indica las características que ha extraído del texto, pero no es capaz de ponerlo en relación con los rasgos anteriores, omitiendo que la sociedad medieval era teocentrista y primaba el estudio de textos

religiosos. Esto nos indica que el grado de abstracción va en aumento, porque hasta el momento todos los alumnos habían sido capaces de entender los rasgos anteriores.

Debemos aclarar, que puesto que esta dimensión había sido ya tratada en la impartición de la UD de Renacimiento, no se le dedicó un tiempo excesivo, pero si nos sirvió de base para empezar a trabajar el gran concepto, partiendo de una base conocida por el alumnado y que nos permitió introducir la metodología Learning Cycle que hemos empleado para la realización del proyecto, porque no partíamos de un desconocimiento total por parte del alumnado, sino que, aunque sus ideas iniciales no eran completas, ni correctas, el punto de partida no era desconocido del todo.

Para trabajar con esta dimensión debemos destacar la importancia del uso de fuentes primarias, que ha sido un recurso fundamental para los alumnos, sin que los investigadores tuviésemos que intervenir explicando los contenidos, siendo los alumnos y alumnas capaces de traducir los textos, destacando sus ideas principales y debatiendo sobre diversas cuestiones. Esta ha sido nuestra principal estrategia de trabajo inicial escogida porque, de esta manera, no manipulábamos, ni traducíamos los textos hacia el camino que queríamos guiar a los alumnos, sino que eran ellos los que deducían lo destacable de los mismos.

Estos textos generaron debate en el aula, como preveíamos, lo que nos sirvió para trabajar los tres rasgos que tratamos dentro del Humanismo Renacentista. Los alumnos afirmaban, pero también se preguntaban a sí mismos y razonaban de forma conjunta. Las ideas finales fueron un compendio de la participación de cada alumno, que aportaba sus pensamientos y debemos destacar su participación tan activa.

Cabe destacar también sobre el uso de las fuentes primarias, el gran éxito en función de los resultados y porque nos permitió a los investigadores no manipular la información para dirigir al grupo hacia nuestros propios intereses. Es cierto que, en relación a estas fuentes, hubo que ejemplificar y buscar sinónimos de determinadas palabras, ayudarles cambiando las estructuras gramaticales de las oraciones, porque el alumnado no está acostumbrado a trabajar con este tipo de fuentes y por lo tanto, no entiende el lenguaje de manera correcta pero, independientemente de este detalle, el alumnado trabajó sobre ellas de forma muy activa.

Como se preveía en la hipótesis-acción, es el rasgo que menos dificultad ha entrañado, aunque se esperaba que el 100% de la clase llegase al mayor nivel de abstracción del mismo y no ha sido así, porque el rasgo de crítica a la sociedad medieval, que lleva implícito el fin de la escolástica, no ha sido captado por la totalidad del alumnado con la intención que se preveía, entendiéndose por el 20% de manera independiente. Esto nos lleva a pensar que, en futuras sesiones a trabajar con este rasgo, se le debería dedicar más tiempo.

Debemos atender también a los resultados durante el proceso de revisión. El proceso de revisión se produce en el momento que en que planteamos a los alumnos afirmaciones que les hacen reflexionar sobre si sus ideas previas son correctas y/o completas. La primera cuestión que planteamos al alumnado para que revisasen sus ideas previas fue que, si consideraban que los pensadores humanistas se basaban en los clásicos, si los clásicos, por ende, no serían los primeros humanistas. Se les proyectó la obra de la

Escuela de Atenas, de Rafael, realizada entre 1510-1512, donde los pensadores clásicos aparecen situados dentro de una estructura con características clásicas que presenta todas las novedades artísticas de la pintura renacentista. Los personajes se relacionan entre ellos y discuten diversas cuestiones que se presuponen filosóficas.

Con *La Escuela de Atenas*, que nos sirvió de recurso también para tratar el rasgo de humanismo burgués, no se facilitó ningún tipo de descripción histórica artística de la obra, únicamente su fecha de creación, para que fuese el alumnado quien descubriera por sí mismo las características de la obra y su conexión con el concepto Humanismo.

Nos dimos cuenta de que el proceso de revisión estaba surtiendo efecto por sus comentarios y reflexiones en voz alta. El alumnado se mostró sorprendido y muy reflexivo cuando lanzamos la afirmación, y se volvió a generar debate en el aula, en el que tres de cinco alumnos razonaban de manera fundamentada sus ideas, uno de los alumnos hace la reflexión de re-nacer. Se lee literalmente en su respuesta: *“En realidad debería ser sólo clásico, porque se originó ahí, y el Humanismo del Renacimiento es lo mismo, por eso es re-nacer”* (alumno 004). Podemos afirmar, en función de los resultados obtenidos, que trabajar con la metodología dialógica es muy favorable para el alumnado. Si atendemos a los resultados del proceso de revisión observamos que no surte el mismo efecto en el 100% del alumnado. El 60% del aula comprende y reflexiona de manera correcta sobre la afirmación lanzada, el 20% no lo comprende, y el otro 20% entiende que realmente está ocurriendo algo diferente dentro del concepto, pero no sabe ubicarlo con corrección en su mente, lo que le provocó dudas y desconcierto. Estos resultados indican que en nivel de abstracción va en aumento. En relación a la hipótesis-acción se tenía previsto que el 100% del aula revisase sus ideas previas, si bien, como se ha indicado previamente, sólo ha sido el 80%, y dentro del mismo, el 20% no puede realizar la conexión mental de manera correcta. En sus respuestas extraídas del dossier documental que se facilitó al alumnado se puede leer como respuesta a esta cuestión, ¿creéis, tras el debate en clase, que el Humanismo sólo es propio del Renacimiento o también es clásico?, la respuesta es *“no lo sé”* (alumno 001). De su respuesta se puede deducir que tampoco afirma con rotundidad que sólo es renacentista, sabe que algo es diferente, pero su mente no ha sido capaz de hacer la conexión en profundidad. Entre las respuestas del porcentaje que ha sido evaluado con el resultado de la categoría -2, podemos leer *“sólo es del Renacimiento”* (alumna 005), pero la alumna no argumenta el porqué de su respuesta. Lo que nos hace dudar si, efectivamente no ha sido capaz de abrir la mente y que se produzca el cambio conceptual, o debido a su falta de atención en este momento durante la sesión, respondió sin entender del todo la pregunta que se le estaba realizando. Por este motivo, nos planteamos también para futuras sesiones, prestar especial atención al alumnado, que durante momentos puntuales, se evade de la sesión. En relación a la hipótesis-acción planteada observamos que nos situamos en el inicio en una posición más optimista de la realidad. Aludimos a que todo el alumnado va a ser capaz de realizar este proceso sin dificultad, lo que nos lleva a replantearnos el diseño para intervenciones futuras, quizás, en lugar de lanzar una única afirmación contraria a sus ideas, deberíamos incidir más en ellas y, aunque se pretendió no dar ningún tipo de descripción histórico-artística de *La Escuela de Atenas*, se deberían apuntar detalles que tal vez los alumnos no sepan observar por sí mismos, porque no están habituados a captar diversas cuestiones desde obras artísticas. Como investigadores, por ejemplo, se podría señalar de manera muy tajante que, aunque la obra está realizada a principios del S. XVI, se retrata a personajes clásicos

y no esperar a la segunda dimensión, como fue nuestro caso, para matizar estas apreciaciones. Consideramos que de esta manera, los resultados serían más positivos.

El recurso de la *Escuela de Atenas* nos sirvió como hilo argumental para introducir el rasgo de Humanismo burgués. Se les pidió a los alumnos que atendiesen a diferentes cuestiones que se apreciaban en la obra. Se puede afirmar en función de los resultados obtenidos, que el 100% del aula ha comprendido el rasgo de humanismo burgués, aunque sólo el 60% ha alcanzado mayor nivel de abstracción, interpretándolo como una corriente de pensamiento en la que los pensadores pertenecían a las clases más pudientes de la sociedad tanto en la Italia Renacentista, como en la Grecia Clásica y que las cuestiones trascendentes no podían ser sino tratadas por las élites, quedando encerrado el pensamiento en ese escalafón social. El 40% restante, si bien ha comprendido el rasgo, no es capaz de relacionarlo con el gran concepto Humanismo, quedando su idea reducida a que los grandes pensadores, aquellos que trataban las cuestiones filosóficas de la sociedad, eran en su mayoría de las clases altas, aunque se trabajó a Diógenes como ejemplo de excepción. Aun así estamos satisfechos con el resultado, porque la mayoría ha conseguido el mayor nivel de abstracción, poniendo por escrito en sus dossiers documentales y argumentando en clase de manera razonada, cuestiones abstractas de gran profundización como *“los humanistas eran de clases altas porque su condición económica les permitía dedicarse a pensar y escribir, siendo el pueblo el que debía trabajar en el campo y por lo tanto, no disponían de tiempo, no es que no supiesen pensar”* (alumno 004). En relación a hipótesis-acción en este caso estamos muy satisfechos, y consideramos acertada la elección del recurso empleado, porque sirvió al alumnado como muestra gráfica del modelo de pensador de la época clásica, asimismo, el retrato del propio artista, Rafael, nos sirvió como nexo de unión entre el Humanismo Renacentista y el Humanismo Clásico (la siguiente dimensión a tratar), para que los alumnos comenzasen a comprender la importancia de la conexión de ambos movimientos y corrientes de pensamiento.

Este proceso de revisión nos ayudó a los investigadores a abordar la siguiente dimensión, humanismo clásico. Como se ha ido explicando a lo largo de la redacción del presente proyecto, la elección de esta dimensión es para que los alumnos abran sus mentes y comprendan que el Humanismo no se reduce a la época Moderna, sino que abarca mucho más. No se pretende que en esta dimensión ya sean capaces de relacionar el humanismo como una corriente de pensamiento en la que el ser humano es consciente de su capacidad transformadora de sus condiciones de existencia.

Como metodología volvimos a escoger fuentes directas, por el mismo motivo que en la dimensión renacentista del concepto. No manipular las fuentes y que sean los alumnos capaces de deducir las ideas previas generando debate en el aula, además, en función de los resultados presentados las fuentes directas han sido fundamentales para que las alumnas que en el proceso de revisión no habían comprendido el Humanismo Clásico lleguen a comprenderlo.

Atendiendo a los resultados podemos afirmar que el 100% del alumnado ha modificado su idea inicial del concepto, pero que no llega a comprender todavía el trasfondo filosófico del mismo, afirmando que *“el humanismo es un movimiento renacentista y clásico a la vez”*. Sin embargo, cuando se les pidió que seleccionasen la

definición que más se acerca, según sus ideas, al concepto de Humanismo, el 80% mantuvo su afirmación de “movimiento renacentista y clásico” y el 20% afirmó que es “cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano”, por lo que este porcentaje del alumnado va descubriendo la complejidad del concepto con más celeridad que el resto de sus compañeros, aunque todavía sin relacionarlo con la capacidad de transformación.

El éxito de esta dimensión se traduce en que absolutamente el 100% del alumnado ha modificado sus ideas previas y ya no considera al gran concepto como un movimiento aislado de una época concreta, sino que abarca una mayor complejidad.

Con estos resultados se puede apreciar que el proceso de revisión no ha finalizado hasta que ha finalizado el trabajo con la segunda dimensión. En nuestra hipótesis-acción se pretendía este resultado antes de abordarla, pero no fue así. De todas formas, estamos satisfechos porque sus ideas previas se han visto modificadas, aunque todavía no se acercan a la profundización del concepto pero, ya podemos decir que se ha generado aprendizaje, porque el desplazamiento de sus concepciones previas y la revisión de su conocimiento ingenuo, están dando resultados positivos.

Para abordar la tercera dimensión de nuestro concepto tuvimos que dar un salto cronológico importante, desplazando la mente de los alumnos desde la Grecia clásica hasta finales del siglo XIX, principios del siglo XX. Presuponíamos que el alumnado se iba a mostrar sorprendido con este salto cronológico e incluso perplejo pero, de nuevo en contra de nuestra previsión, no fue así, mostrándose expectante. Cabe reseñar que este último escalón, Humanismo Actual/crisis del Humanismo, aunque entraña mayor abstracción se sitúa cronológicamente mucho más cerca del alumnado y se pudieron dar ejemplos más cercanos y cotidianos a su día a día, lo que ayudó a acercar los rasgos a su entendimiento.

El motivo de la elección de este escalón fue hacer reflexionar al alumnado sobre el Humanismo actual. Sus mentes, debido al trabajo con las dos dimensiones anteriores y el proceso de revisión, estaban preparadas para asumir determinados rasgos que entrañan mayor nivel de abstracción y para comprender que el Humanismo es un corriente de pensamiento y no movimientos histórico-artísticos que se sitúan en el eje temporal de manera aislada.

Dentro de esta dimensión se distinguieron el rasgo de desacralización, de diferencia de individualismo/pérdida de individualidad y final del antropocentrismo (cuestión tratada para volver a modificar sus ideas previas respecto a los rasgos que consideran inherentes al concepto).

Como se preveía en el apartado hipótesis-previsiones, el primer problema con el que el alumnado se encontró fue que, todos los rasgos que consideraba inherentes al humanismo, están desapareciendo. Los investigadores quisimos hacerles conscientes de ello, y de esta manera, el primer rasgo escogido fue final del antropocentrismo, que a la vez nos sirvió como un nuevo proceso de revisión. Como recursos empleamos la afirmación de Nietzsche “el hombre debe ser superado” y se visualizaron dos extractos del filme *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin. En función de los resultados, claramente este ha sido el rasgo que mayor grado de accesibilidad ha tenido en esta dimensión. El 100% del alumnado ha comprendido que el ser humano ha dejado paso a

las máquinas y a la industrialización como centro del mundo. Durante los debates se pudieron escuchar afirmaciones como “*ahora hay hasta robots con forma humana, en vez de ser nosotros más humanos*” (alumna 003), “*el antropocentrismo ha terminado, los robots son mejores*” (alumno 004). Todos lograron razonar que el antropocentrismo ha terminado, pero no por ello el Humanismo. Lo que conlleva la comprensión de este rasgo es que, el alumnado comienza a relacionar rasgos y a comprender que existe actualmente un pensamiento humanista más amplio que las corrientes histórico-artísticas vistas en las dimensiones anteriores, lo que es fundamental para seguir profundizando en el concepto. En función de los resultados y de nuestra hipótesis-acción situamos el trabajo de este rasgo con un éxito rotundo, porque absolutamente todos los alumnos, comprenden que ya no se está hablando del mismo Humanismo que se ha tratado en las dimensiones previas, sino que el concepto es mucho más abstracto y tiene más posibilidades de estudio.

Continuamos trabajando con el rasgo de desacralización. El debate se generó a raíz de una afirmación del filósofo alemán Nietzsche, “*Dios ha muerto, parece ser que lo mataron los hombres*”. Los alumnos debían llegar a través del debate a comprender que el pensamiento sobre determinadas cuestiones humanistas ha cambiado conforme ha avanzado la sociedad. La multiculturalidad en clase permitió que se crease un debate espiritual muy rico, con afirmaciones muy profundas respecto a la importancia de la religión en los pensamientos humanistas anteriores al actual, afirmaban que “*en la Antigüedad la religión mataba, pero también hacía pensar sobre ser bueno para ir al cielo*” (alumna 001); Un alumno musulmán apuntó que “*en mi religión, atendemos muy bien y con cariño a la gente que viene a casa*” (alumno 004); Una alumna comentó que, “*lo bueno de las religiones es que todas quieren que seamos más buenos con los demás*” (alumna 003)... En este debate dos alumnas (alumna 002 y 005), que habían sido muy activas en su participación durante el proceso, reducen su número de intervenciones de manera relevante, lo que nos ha llevado a pensar que no comprenden el rasgo.

Podemos afirmar que el 60% del alumnado llega a relacionar este rasgo con la crisis humanista y es capaz de relacionarlo con el Humanismo Clásico y Renacentista, sin embargo, el 40% del aula no es capaz de comprenderlo. Los alumnos que no han comprendido el concepto, van a presentar dificultades posteriores para trabajar con la corriente de pensamiento actual.

En relación a nuestra hipótesis-acción se preveía que este rasgo fuese el que más dificultades entrañase en el alumnado y efectivamente ha sido así. Nos planteamos revisar nuestro diseño para futuras intervenciones en el momento de abordar este rasgo, para hacer que la comprensión del mismo aumente. Consideramos que el primer cambio que se debería hacer sería dedicarle mayor tiempo, porque debimos cancelar el debate en un momento determinado por falta de tiempo. También pensamos que se podría haber facilitado al alumno durante el debate una guía de pensamiento: ¿Qué escucho?, ¿qué pienso?, ¿qué interpreto?, para facilitar su asimilación y sobre todo, la conexión de la pérdida de religiosidad con la crisis del humanismo, si bien, seguimos siendo conscientes de que no es una conexión conceptual sencilla.

El último rasgo trabajado dentro de esta dimensión fue la pérdida de individualidad del ser humano. Consideramos que era fundamental que los alumnos lo sepan diferir del individualismo que se está viviendo actualmente. Para ello proyectamos

el tráiler de *Avatar*, que asimismo nos sirvió para que los alumnos viesan que otro rasgo, hasta el momento fundamental dentro de las corrientes humanistas vistas, también estaba perdiendo fuerza: el amor, respeto y estudio de la naturaleza. Los alumnos asimilaban gracias a la proyección y sin ninguna dificultad la pérdida del rasgo humanista anterior y se comenzó a debatir, tras la visualización, sobre el poder que tiene el ser humano para cambiar el mundo. De esta manera, se pudo introducir la capacidad de transformación como rasgo del Humanismo, aunque no se trabajó de manera directa, los alumnos hicieron la conexión mental. En su dossier documental les pedimos que respondiesen a una cuestión: ¿qué relación encuentras entre Humanismo y el tráiler de *Avatar*?, lamentablemente sus respuestas son breves y no las desarrollan, ya que responden la totalidad de los alumnos “*todo*”, “*absolutamente todo*”, “*mucho, es la realidad de lo que pasa hoy*”... Por este motivo, no ha sido evaluada esta respuesta de manera aislada en la presentación de los resultados, porque la interpretación documental sería que el 100% del alumnado comprende la diferencia de pérdida de individualidad del ser humano, y es función de los argumentos expuestos por los alumnos en clase, no podríamos dar por válido este resultado, porque se escucharon afirmaciones como “*si en la TV sólo se ve que la gente se preocupa por sí mismo*”(alumna 003)), “*no entiendo que quieran tirar un bosque tan bonito sólo por dinero...*” (alumna 002) ; por este motivo, de nuevo, nos planteamos revisar el diseño. Si bien, la elección del documento gráfico la consideramos apropiada porque da pie a trabajar diferentes rasgos, se debería incidir en determinados aspectos previos a la visualización. Poner ejemplos cercanos a ellos, por ejemplo, un equipo de fútbol: Un delantero marca goles, pero si no estuviesen los medio centro que le pasan el balón no podría marcar, y si tampoco estuviesen los defensas y el portero no servirían de nada sus goles, porque el otro equipo marcaría más. Así podrían comprender que la sociedad actual funciona como un equipo, en el que un ser individual, por sí mismo y de manera anónima, ya no tiene ningún valor. Somos pequeños engranajes de una gran máquina.

Para completar la diferenciación de individualismo y pérdida de individualidad se proyectó el anuncio del vehículo *Skoda Montecarlo*. El spot ayuda a los alumnos a determinar qué características forman parte del individualismo de manera trivial: buen coche, hombre apuesto, grandes fiestas, buena ropa... y con todo eso pueden conseguir lo que quieran (en el spot se permite acceder al perro del protagonista a un recinto cerrado y privado en el momento en que el dueño lo viste de esmoquin).

Este rasgo ha sido el que ha sido comprendido de manera menos precisa porque, aunque eran capaces de diferencias individualismo con pérdida de individualidad, en sus dossieres no se traduce una conexión con Humanismo. Consideramos, que el alumnado, debido a su edad adolescente, conoce que es ser actualmente un ser individual y debido a estas ideas previas, no puedan hacer la conexión mental de dos rasgos, que se asemejan morfológicamente, pero que etimológicamente son completamente diferentes. El 40% llegó a comprender el rasgo en profundidad y supo relacionarlo con la corriente humanista. Otro 40% fue capaz de comprender que el humanismo es una corriente de pensamiento, pero no es capaz de interrelacionar estos rasgos como parte del mismo. El 20% del alumnado no especifica la existencia de los rasgos en las respuestas de su dossier, por lo que no ha alcanzado la comprensión del mismo. Volvemos, por este motivo, a confirmar nuestras previsiones, pero volvemos a revisar de nuevo el diseño de nuestra actividad en torno a este rasgo. Volvería a ser útil una guía de pensamiento durante la

proyección del spot: ¿qué veo?, ¿qué pienso?, ¿qué interpreto? De esta manera, el alumnado sería capaz de determinar mejor los rasgos de la diferenciación y su conexión con la crisis humanista actual.

Por último, para conseguir que los alumnos fuesen conscientes de la existencia del humanismo como corriente actual durante el último debate en el aula, en el que se estaba discutiendo sobre las cuestiones del último rasgo, se les hicieron preguntas para que llegasen a afirmar que, el propio debate sobre las cuestiones que estábamos tratando, no dejaba de ser en sí mismo, una discusión humanística. Durante el debate también observamos que el alumnado va profundizando más en sus razonamientos, empiezan a emplear de manera verbal la palabra *pensamiento*, interrelacionándolo que *ser humano*. Un alumno comienza a usar las palabras *cambio* y *transformación*. Nos indica que este alumno es el que está alcanzando mayores niveles de abstracción. En este sentido, el 80% de los alumnos comprendió que efectivamente era así, sin embargo, el 20% restante, no fue capaz de interrelacionar los rasgos con una corriente de pensamiento, independientemente de su comprensión individual. En este caso concreto no remitimos a Cooper, que afirma que la discusión es fundamental para la comprensión de conceptos.

Podemos afirmar que la comprensión del concepto el 40% del alumnado ha alcanzado el mayor nivel de abstracción, considerando al humanismo una corriente de pensamiento, en la que el hombre es consciente de su capacidad para transformar sus condiciones de existencia, como se preveía en las hipótesis. Otro 40% ha comprendido la complejidad del concepto en toda su extensión, pero no ha conseguido llegar a la profundización de todos los rasgos. El 20% restante, aunque ha modificado sus ideas previas, no ha sido capaz de interrelacionar los diferentes rasgos entre sí, aunque si de afirmar que el humanismo es una corriente de pensamiento. En general, estamos satisfechos porque todos los alumnos, aunque en diversos grados de abstracción, han logrado comprender que el Humanismo es un concepto complejo que no se limita a un movimiento de la época moderna que se fundamenta en la recuperación de la Antigüedad.

Podemos afirmar que la metodología de Learning Cycle, los debates y las reflexiones a partir de fuentes primarias son fundamentales para la comprensión de conceptos abstractos. Hemos observado que la primera dimensión fue alcanzada por los alumnos sin presentar muchas dificultades, y el proceso de revisión y la segunda dimensión, les hicieron modificar sus ideas previas, encontrándose los alumnos mucho más predisuestos para abordar la tercera y última dimensión.

La mayor dificultad que han presentado los alumnos ha sido comprender que actualmente también hay humanismo, que no tiene los mismos rasgos característicos que ellos conocían, pero que existe y que sitúa al ser humano como eje transformador. Lo que nos indica que quizás deberíamos repasar nuestra metodología y ponerla en práctica de manera diferente, revisando el diseño de la misma, como hemos hecho a lo largo de la redacción de esta presentación de resultados.

Consideramos que los dos primeros escalones han sido trabajados de manera eficaz, pero que en la tercera dimensión creemos que nos hemos precipitado, y que deberíamos haber incluido una dimensión anterior que el Humanismo en Revolución Industrial, para que el salto cronológico no fuese tan amplio y los alumnos pudiesen

deducir los inicios de la crisis del humanismo y no enfrentarse directamente a ella en el siglo XX.

Podemos afirmar con rotundidad que en el aula se ha producido un aprendizaje en todos los alumnos, independientemente del grado de abstracción que hayan alcanzado, todos han modificado sus ideas previas en relación al concepto.

Queremos destacar de nuevo la situación privilegiada con la que nos hemos encontrado en el aula, ya que el gran concepto de ha trabajado con tan sólo cinco alumnos, por lo que atención individual ha sido más precisa y el método de observación ha sido de gran ayuda, facilitándonos la transcripción de afirmaciones en los debates en el mismo momento, sin haber manipulado las mismas.

6.2 La validez del estudio.

La validez de los estudios cualitativos siempre ha estado en tela de juicio por determinados investigadores que la consideran inexacta, sobre todo por aquellos cuyas investigaciones forman parte del paradigma normativo, por su falta aparente de validez y contabilidad, pero esta afirmación está entendida desde los cánones de la investigación cuantitativa y extrapolar los criterios de la investigación cualitativa a este tipo de investigación es contraproducente, porque viola sus propósitos, objetivos y naturaleza. Como indica Habermas, existen otros dos grandes paradigmas cuya validez también es demostrable, el paradigma interpretativo y el pragmático, siendo ambas investigaciones cualitativas.

Para Strauss y Corbin la investigación cualitativa es aquella que produce resultados a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, pero para Maxwell es aquella que produce explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Nuestro proyecto de innovación se ha caracterizado por ser inductivo, es decir, hemos valorado absolutamente todos los hechos, sin dar nada por sobre entendido y nos hemos aproximado de forma holística, es decir, como si fuese la primera vez que observásemos estos mismos hechos. Asimismo, ha sido natural, no hemos manipulado el contexto, ni lo hemos controlado, sino que ha estado supeditada a nuestras observaciones e interpretaciones. También hemos aceptado la complejidad y el carácter dinámico y cambiante que se produce en los contextos escolares, dentro del aula.

Para probar la validez de nuestro estudio en un futuro se podrían seguir los cuatro criterios de Mertens: dependencia, credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

En relación a la dependencia no podemos valorarlo en este instante, puesto que en aula no se han recolectado datos por parte de dos investigadores, así que no se pueden comparar resultados, pero si se podría valorar en una futura presentación del concepto; La credibilidad de los datos sí que es evaluable, porque durante la sesión se iban confirmando hipótesis de datos con los sujetos, confirmando su manera de pensar; Consideramos que también cumplimos la auditabilidad y la transferibilidad, porque el presente proyecto facilita a futuros investigadores su puesta en práctica, incluyendo una

revisión del diseño, que podría ayudar al nuevo investigador a mejorar los resultados que nosotros mismos hemos obtenido.

La propia observación valida nuestros resultados, ya que hemos dejado patente la voz activa y nuestras propias impresiones en este proyecto. Si bien, como apuntan Kincheloe & McLaren no existe un método mágico que garantice la validez de los hallazgos; se puede asegurar que la riqueza de los detalles, la consecución convincente y auditables y una acción eficaz y evaluable, garantizan la validez de los resultados.

6.3 Conclusiones

Lo primero que queremos dejar patente en este proyecto es una previsión totalmente errónea que hicimos cuando comenzamos su redacción. Considerábamos que al ser trabajado el proyecto con alumnos de Diversificación Curricular la comprensión del concepto iba a entrañar una gran dificultad. En función de los resultados nos gustaría destacar que estábamos totalmente equivocados con esta afirmación. Los alumnos del programa de Diversificación han trabajado mucho mejor durante estas dos sesiones que durante las seis sesiones previas dedicadas a la impartición de la UD. La comparación de resultados de los ejercicios realizados para la UD y los dossiers documentales que los alumnos han realizado durante la presentación de la innovación, es muestra tangible de que este tipo de alumnado asimila mejor el aprendizaje por conceptos, mostrándose también más interesados y activos que en las sesiones habituales.

Los alumnos no han memorizado los rasgos del concepto, sino que los han ido asimilando y comprendiendo por sí mismos. Aunque no todos han alcanzado los niveles más altos de abstracción, sí que todos han modificado sus ideas previas y son conscientes de que el Humanismo es una corriente de pensamiento, que dejó patente en el arte y en los escritos, tanto clásicos como renacentistas, sus ideas de pensamiento, en la que el ser humano es consciente de su capacidad de transformación. Esto quiere decir que, como argumentaba Brumer, conforme avanzaba la sesión, el concepto se ha ido refinando y combinado con la información factual, se han producido verdaderas redes de conocimiento en el alumnado, aunque de diferente amplitud y complejidad en función del nivel de abstracción que haya alcanzado cada alumno de manera independiente. Esto viene a afirmar lo que indica el mismo autor, que el concepto es individual, porque cada alumno ha construido una red semántica distinta a través del proceso de transformación.

Queremos dejar patente a su vez la complejidad que hemos tenido para llevar a cabo el proyecto, debido a nuestra nula experiencia con esta metodología, y por eso somos conscientes de que habremos cometido errores que esperamos paliar en un futuro. El trabajo con este tipo de metodología y la redacción del proyecto nos ha ayudado a poner en práctica lo que se conoce como *proceso de extrañamiento*. Nos hemos analizado y hemos evaluado nuestros métodos, encontrando fallos, pero también cosas positivas. Schon caracteriza la docencia como una profesión tan compleja e incierta que debemos reflexionar sobre la práctica, asumir la responsabilidad de nuestras acciones y realizar cambios basándonos en nuestra propia experiencia. Siguiendo esta afirmación, esperamos haberlo conseguido y ser conscientes de que se deben modificar ciertos aspectos y mantener aquellos que han funcionado con el alumnado.

Aunque aún nos queda mucho camino por delante, esperamos poder llegar a convertirnos en profesores expertos, para tener la capacidad de identificar y resolver problemas y tomar decisiones formativas y de gestión que consigan impulsar el aprendizaje, e insistimos que, aunque todavía estamos lejos de alcanzarlo, el trabajo con este proyecto ha sido un buen punto de partida.

B) BIBLIOGRAFÍA

- Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (2011). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.
- Mario Carretero (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos. Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- Farace, R. (2011). Anibal Ponce: El rol intelectual humanista. Universidad Nacional de la Plata (Argentina).
Extraído de
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/943/877>, [27 de abril de 2016].
- PONCE, Aníbal (2001) Humanismo burgués y humanismo proletario. Miño y Davila Ed. M^a Natividad Jiménez Serradilla.
- Guadarrama, P. (2001). Filosofía, humanismo y alienación. Universidad Nacional Abierta a Distancia (Bogotá).
Extraído de
<http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=105&view=1> [27 de abril de 2016].
- Jon Nichol & Jacqi Dean (1997) Actividades para el desarrollo conceptual. Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). History 7-11. Developing Primary Teaching Skills. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- Richard Paul & Linda Elder (1995). El contenido es pensar, pensar es el contenido. Extraído y traducido de: Paul, R., & Elder, L. (1995). Critical Thinking: Content is thinking / thinking is content. Journal of Developmental Education, 19(2), 34-35.
- Mario Carretero y Margarita Limón (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión. Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. Infancia y Aprendizaje, 62-63, 153-167.

Videos:

- Extractos de *Tiempos Modernos*, Charles Chaplin (1936):
<https://www.youtube.com/watch?v=rmqSzTBbbN4>

<https://www.youtube.com/watch?v=KHAaYxMinC8>

- Trailer *Avatar*, James Cameron (2011):
<https://www.youtube.com/watch?v=AmQ0vQ2CXy4>
- Anuncio *Skoda Montecarlo* (2016):
<https://www.youtube.com/watch?v=wdtbpb64uw4>

C) ANEXOS

DOC 1:

1. ¿Cuál crees que es la definición de Humanismo?

- a) Movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características.
- b) Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano.
- c) Aquel que acentúa al hombre como sujeto transformados de sus condiciones de existencia.
- d) Movimiento renacentista que se fundamenta en el antropocentrismo, la mimesis y la recuperación de los clásicos.

DOC. 2:

“PANTAGRUEL” François Rabelais, 1532.

Hijo mío, [...] pretendo y deseo que aprendas lenguas perfectamente. En primer lugar, la griega [...], en segundo lugar, la latina; y luego, la hebraica, para las Sagradas Escrituras; y también, la caldea y la arábiga. Y que te formes tu estilo, en cuanto a la griega, a imitación de Platón, en cuanto a la latina, a imitación de Cicerón. Que no haya historia que no tengas presente en la memoria [...] ¡Sigue! Conoce todas las leyes de la Astronomía y olvida la Astrología divina [...]. De derecho civil, quiero que sepas sus bellos textos de memoria y que los relaciones con la Filosofía [...]. En cuanto al conocimiento de los hechos de la naturaleza, deseo que te dediques a ellos diligentemente: que no exista mar, río o fuente cuyos peces no conozcas; has de conocer también todos los pájaros del aire, todos los árboles y arbustos y frutos de la flora, todas las hierbas de la tierra, todos los metales sepultados en el fondo de los abismos y las piedras preciosas de todo el Oriente y de los países del sur [...]. Con frecuentes análisis minuciosos, conseguirías el perfecto conocimiento del microcosmos, o sea, del hombre. Y durante algunas horas al día, comienza a familiarizarte con los textos sagrados.

DOC. 3:

¿Cuáles son los conocimientos que se consideraban más importantes en el Renacimiento?

¿Los hombres cultos medievales pensaban igual?

Tras leer el texto ¿crees que buscan imitar a los clásicos?

DOC. 4:

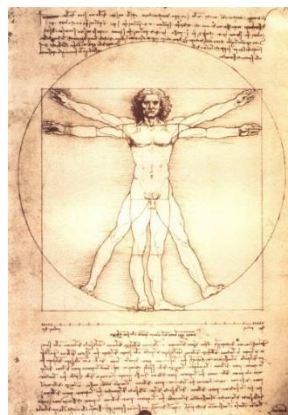
Texto: Oración acerca de la dignidad del hombre. Giovanni Pico della Mirandola, 1496.

Así, pues (Dios) creó al hombre cual obra de la naturaleza infinita y colocándolo en el centro del mundo, le habló de este modo: “No te he dotado, oh Adán, ni de un lugar determinado, ni de aspecto propio, ni de virtud concreta alguna, porque el lugar, características y virtudes que desees han de venir dados por tu propia decisión y consejo. La naturaleza limitada de los otros lo está por leyes que yo he prescrito. Tú las determinarás todas, sin ninguna barrera que te constriña, según tu libre arbitrio, a cuya potestad te entrego. Te coloco en el centro del mundo, para que, desde allí, mejor puedas vislumbrar todo lo que hay en el mundo.(...). Podrás degenerar (en el nivel de) las cosas inferiores, podrás, según tu voluntad, regenerarte en las cosas superiores, que son divinas [...]”

Dividamos al hombre en tres partes: la más alta es la cabeza, después viene la que empieza en el cuello y va hasta el ombligo y, por último, la tercera que se extiende del ombligo a los pies. Dichas partes del hombre son, asimismo, diferentes y separadas entre sí por unas ciertas características. Resulta admirable, no obstante, la belleza y perfección con que, por una muy precisa ley, se corresponde con las tres partes del mundo. El cerebro, manantial del conocimiento, se halla en la cabeza. El corazón, fuente de vida, movimiento y calor, en el pecho. Los órganos genitales, principio de la reproducción, están en la última parte. De igual forma en el mundo, la parte más alta, que corresponde a la morada de los ángeles o del intelecto, es el manantial del conocimiento, porque su naturaleza está hecha para entender. La parte media, el cielo, es el principio de la vida, del movimiento y del calor, y en ella, domina el sol como el corazón en el pecho. Bajo la luna se encuentra, como todos saben, el principio de la procreación y la corrupción. Os dais cuenta con qué exactitud se corresponden recíprocamente las partes del mundo y las del hombre.

DOC. 5:

Hombre de Vitrubio. Leonardo da Vinci, 1490.



DOC. 6:

Cuestionario en relación al hombre de Vitrubio y el texto *La Oración acerca del hombre*.

¿Qué cualidades tiene el hombre?

El hombre, ¿es capaz de llegar al conocimiento a través de sus propios razonamientos?

DOC. 7:

Fragmentos de Utopía, de Tomás Moro, 1516.

Los príncipes (...) se ocupan con más gusto de los asuntos militares (...) que de las artes de la buena paz; y más se preocupan de discurrir procedimientos para conquistar...nuevos reinos, que de administrar bien los que poseen. [...]

Grande es el número de los nobles que, ociosos como zánganos, no sólo viven del trabajo de los demás, sino que los esquilman como a los colonos de sus fincas y los desuellan hasta la carne viva para aumentar sus rentas.

[...]

La realidad enseña cuán equivocados están los que piensan que la pobreza del pueblo es garantía de paz...no es propio de la dignidad real gobernar a mendigos, sino a gentes felices.

1. Tras leer el texto. ¿Se observa que se pretenden cambios en la sociedad? ¿Cuáles?
¿Qué piensan de la Edad Media?

DOC. 8:

La Escuela de Atenas, Rafael, 1510-1512.



DOC. 9:

1. Hemos visto la obra La escuela de Atenas, pintada por Rafael. ¿Creéis ahora que el Humanismo sólo es propio del Renacimiento? O también es clásico.
2. Tras observar la obra, ¿consideráis que el Humanismo era parte de las clases altas o de las clases bajas?
3. ¿Por qué creéis que Rafael se retrata al lado de los pensadores clásicos más importantes?

DOC. 10:

Platón: “Tener curiosidad por lo que no me concierne, mientras permanezco en la ignorancia de mí mismo, sería ridículo”.

Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”.

Sócrates: “Conócete a ti mismo”.

Aristóteles: “La naturaleza no hace nada en vano”.

DOC. 11:

1. Tras el debate en clase sobre los clásicos. ¿Pensáis ahora que existió también un Humanismo clásico?
2. Elige la opción de definición que creas que por ahora se acerca más al humanismo.
 - a) Movimiento renacentista y clásico que tienen en común las mismas características.
 - b) Cualquier pensamiento que reflexiona sobre el ser humano.
 - c) Aquel que acentúa al hombre como sujeto transformados de sus condiciones de existencia.
 - d) Movimiento renacentista que se fundamenta en el antropocentrismo, la mimesis y la recuperación de los clásicos.

DOC. 12:

1. Tras leer las afirmaciones de Nietzsche y ver el fragmento de la película Tiempos modernos de Charles Chaplin, ¿creéis que el antropocentrismo ha terminado? ¿Por qué creéis que se ha producido o no el final del antropocentrismo?
2. ¿Qué relación encontráis entre el humanismo actual y el tráiler de Avatar?
3. ¿Deseáis la vida de hombre del anuncio?
4. ¿Qué añadirías a su vida?

