



**Universidad
Zaragoza**



Trabajo Fin de Máster Modalidad A

La profesión docente en Ciencias Sociales.
Ámbito teórico- práctico y enfoque hacia
propuestas de innovación
Teaching Social Science. Theoretical and practical
field and approach towards innovative proposals.

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
Especialidad Geografía e Historia

Autor/es

Miriam Artieda Granell

Director/es

Javier Paricio Royo

Facultad de educación. Zaragoza
Año 2016

ÍNDICE

1. Introducción.....	2-3
2. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo.....	4-23
2.1. El marco teórico:.....	5-21
2.1.1. Objetivos del máster	5
2.1.2. Relación de módulos y asignaturas que lo conforman	6
2.1.3. Asignaturas en relación con las competencias	7
2.1.4 Competencias transversales	18
2.1.5. Definición, estatus, funcionalidad y finalidad de las Ciencias Sociales:.....	18
2.2 Las prácticas en un centro educativo	21
3. Justificación de la selección de dos proyectos y su relación.....	24-33
3.1. Unidad didáctica	24
3.2. Proyecto de innovación- evaluación docente	28
3.3 Reflexión crítica sobre la selección de ambos proyectos	31
4. Conclusión y propuestas de futuro.....	34-38
4.1. Conclusiones.....	34
4.2. Propuestas de futuro	36
5. Referencias documentales.....	39-42
5.1 Bibliografía.....	39
5.2 Legislación	41
5.3 Páginas web.....	41
6. Anexos.....	43-107
6.1. Unidad Didáctica.....	44-69
6.2. Proyecto de Innovación Docente.....	70-107

1. Introducción

Con este Trabajo Fin de Máster de modalidad A, se busca realizar una síntesis de todo lo estudiado y aprendido en las asignaturas impartidas durante el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, concretamente en la especialidad de Geografía e Historia del curso académico 2015-2016. De este modo, siguiendo las pautas de la guía docente intentaré reflejar de forma clara la adquisición de conocimientos y competencias tanto en el ámbito teórico como en el práctico, añadiendo una reflexión personal valorando lo aprendido.

Para ello, voy a distribuir el trabajo en una serie de apartados a través de los cuales, y de forma ordenada, iré desarrollando y detallando lo dicho anteriormente.

El primer apartado está dedicado a la reflexión sobre la profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el marco educativo. Aquí, destacaré la importancia que tiene el profesorado de Ciencias Sociales dentro de un ámbito interdisciplinar, ya que el docente de esta rama no sólo imparte Geografía, Historia, Historia del Arte o Economía, sino que hace un cúmulo de todas ellas preparando así al alumnado para vivir en una sociedad democrática, reconociendo sus derechos y deberes, conociendo su pasado y presente, su entorno, manifestaciones y comportamientos de las distintas sociedades con el objeto de poder integrarse y convivir en ellas tanto en el ámbito personal como en el profesional.

El siguiente apartado se centrará en la justificación de selección de dos proyectos realizados durante este máster acompañada de una reflexión crítica. En este caso, los seleccionados son la realización de la Unidad Didáctica en la asignatura de “Diseño, Organización y Desarrollo de Actividades para el Aprendizaje de Geográfica e Historia” y el Proyecto de Innovación, para la asignatura de “Evaluación e Innovación Docente e Investigación Educativa en Geografía e Historia”. Tras explicarlos, analizarlos en mayor profundidad y ver su relación, el siguiente punto estará destinado por un lado a sacar las conclusiones acerca de este trabajo en particular y del máster en general, y por otro a hacer una crítica de la figura del docente en la actualidad acompañado de propuestas de mejora en nuestro futuro como profesores de Ciencias Sociales.

Para finalizar, se recoge en el último apartado toda aquella referencia documental utilizada para la creación y desarrollo del presente trabajo.

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

El máster de Profesorado que he realizado, me ha permitido conocer y aprender sobre la profesión docente tanto a nivel teórico como práctico a través de los distintos módulos y asignaturas que lo componen. Así, ha supuesto para mí un primer acercamiento a mi futuro como profesional docente, formando una fuerte base sobre la que trabajar y avanzar a partir de mi futura experiencia.

Una vez cursadas todas las asignaturas (tanto las de carácter troncal como las específicas y optativas), puedo afirmar que en conjunto, ha sido una formación pedagógica sobre las Ciencias Sociales enfocada a la práctica en los institutos de Secundaria y Bachillerato, valorando por igual los contenidos, objetivos, etc. marcados por el Currículo oficial como la importancia de tener en cuenta a nuestros alumnos, sus conocimientos previos, el entorno, el nivel y la diversidad en las aulas.

Antes de comenzar a describir las distintas materias en relación con los módulos del máster, debemos saber que el punto de partida es la **Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre**, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Es aquí donde encontramos enumerados y detallados aquellos objetivos que han de alcanzar los alumnos que cursen este máster.

Por ello, este apartado voy a dedicarlo a analizar aquellas competencias u objetivos que considero que he adquirido en función de esta Orden, siguiendo los distintos módulos que conforman este Máster.

2.1. El marco teórico:

2.1.1. Objetivos del máster

En el apartado 3 de la recién citada Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, los objetivos que los estudiantes consiguen son:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la

convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

2.1.2. Relación de módulos y asignaturas que lo conforman

Según la guía docente, las asignaturas del máster se reparten en diferentes módulos para cumplir los objetivos anteriores:

Módulos:

1 - Módulo 1: Contexto de la actividad docente
2 - Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula
13 - Optativas relacionadas con Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula
3 - Módulo 3: El proceso de aprendizaje
14 - Optativas relacionadas con Módulo 3: El proceso de aprendizaje
4 - Practicum I
5 - Módulo 4: Diseño curricular en la especialidad
15 - Contenidos disciplinares para la materia de...
6 - Practicum II
7 - Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad
8 - Optativas relacionadas con Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad
9 - Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en la especialidad
10 - Optativas relacionadas con Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en la especialidad
11 - Practicum III
12 - Fin de máster

2.1.3. Asignaturas en relación con las competencias

Además de los objetivos, los módulos de este Máster están enfocados a la adquisición de una serie de **competencias** muy importantes que vienen recogidas en la Guía Docente, basadas a su vez en la Ley Orgánica de Educación y la Orden 3858/2007. Por ello, tras enumerarlas, a continuación resumo brevemente cada una de las asignaturas cursadas en el máster en relación con las competencias citadas.

Debemos saber también que dentro del máster, hay unas asignaturas comunes a todas las especialidades, y otras específicas, en este caso, dentro del área de Ciencias Sociales.

- 1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.**

Dentro de esta competencia, encontramos la asignatura de **“Contexto de la actividad docente”**. Esta es una asignatura común o general de todas las especialidades, y además tiene un carácter obligatorio para todos. Está formada por dos bloques: el primero centrado en el marco teórico en el que se mueve el profesorado a nivel normativo e institucional, y por otro lado en las relaciones entre la educación- sociedad- familia (enmarcadas dentro del área de la sociología). El hecho de que sea de carácter obligatorio indica la importancia que tiene para todos los estudiantes del máster sean de la especialidad que sean, ya que conforma la base fundamental de cualquier futuro docente.

En la primera parte referida al nivel normativo e institucional, trabajamos sobre todo las siglas que hacen referencia a los distintos organismos y programas de los centros escolares, como “ACI”, “PAB”, “PDC”, “CCP”, “PEC” etc. para que comenzásemos a interiorizarlas como base teórica fundamental para comprender el resto del máster, algo muy útil a la hora de entender los documentos del centro que tuvimos que analizar y resumir durante el Prácticum I. Lo mismo hicimos con el estudio de las sucesivas leyes de educación en España, para saber cómo habían evolucionado y qué elementos se iban integrando con el paso de los años. Sin duda, la referencia de las leyes educativas es el pilar sobre el que se asienta todo el máster, ya que si no las entendemos y las tomamos

como punto de partida, es imposible llegar a comprender por qué la educación es como es en la actualidad.

Toda esta teoría la completamos con el libro/manual del profesor que nos impartió la mitad de la asignatura, Jacobo Cano.¹ Algunos de los capítulos que sobre todo trabajamos fueron “Cap.4. Principios generales del sistema educativo” (págs. 47-54) a modo de introducción en la materia, “Cap. 5. Comprender la LOMCE desde la evolución de la legislación” (págs. 55-66) enfocada a comparar la educación actual con las de años anteriores correspondientes a leyes pasadas y “Cap. 6. Estructura y características del sistema educativo español” (págs. 67-112) para conocer las normas, siglas, departamentos, organismos, comisiones y demás elementos que conforman un centro educativo.

El portal web *Educaragón.org* también supuso el descubrimiento de una herramienta muy útil tanto para uso a modo de recurso docente durante el máster como para estar al día de lo que ocurre en el marco educativo a nivel de comunidad autónoma en nuestro futuro como profesores. Vemos así como con los apuntes teóricos del profesor Jacobo Cano, apoyado por su manual de teoría sobre los centros educativos y herramientas como la web de Educaragón, se cumple la competencia 1 de integración en la profesión docente, comprensión del marco legal y participación y organización de los centros educativos.

Por otro lado, para el cumplimiento de la competencia más “sociológica” basada en comprender los condicionantes sociales y familiares que rodean e influyen en el desempeño docente, trabajamos con la profesora Carmen Elboj distintos autores que nos situaban primero en la sociedad actual para poder comprender mejor cómo era la educación influenciada por este contexto. Así, trabajamos conceptos como el de “Globalización” de Ulrich Beck:

“Globalización son los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. Existe una afinidad entre las distintas lógicas de las globalizaciones ecológica, cultural, económica, política y social, que no son reducibles (ni explicables) las unas

¹ José Luis Bernal Agudo, Jacobo Cano Escoriaza y Juan Lorenzo Lacruz, 2014.

a las otras, sino que, antes bien, deben resolverse y entenderse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia"

Beck, U. 1997. *¿Qué es la globalización?*²

O el de *"La sociedad del riesgo"*³.

"Las riquezas se acumulan arriba, los riesgos abajo"

Beck, U. 1998

También analizamos postulados y propósitos surgidos de congresos como es el caso del "Congreso 1994: Nuevas perspectivas críticas en educación" o en la Cimera de Lisboa. (Marzo 2000. La Europa del 2010).

"Uno de los propósitos: - El número de jóvenes entre 18 y 24 años con sólo la educación secundaria obligatoria que no participen en la educación superior ha de haberse reducido a la mitad en el 2010".

En cuanto al apartado de "Institución Social, Función Social y Socialización" siguiendo con la adquisición de la competencia del contexto social, **Peter Berger**⁴ es uno de los autores que mejor explica la génesis de la sociedad como influencia en la evolución del sistema educativo. En relación con él, **Robert K. Merton** hizo una distinción entre una Función social manifiesta y una Función social latente para referirse a la función social de la institución escolar, explicando en lo que contribuye la educación a esta sociedad. A partir de aquí se crearon tres perspectivas de la función social de la educación, las cuales estudiamos en mayor profundidad para comprender la relación existente entre el centro educativo y su contexto, tanto a nivel social general como nivel de entorno-familias de alumnos del centro:

- Sistémicas (Parsons⁵, Merton⁶)
- Del sujeto (Schütz⁷, Berger)
- Duales (Habermas⁸, Giddens⁹, Beck)

Así, a modo de resumen comprobamos cómo a través de toda la teoría vista en clase partiendo de los postulados de estos autores y completándola con toda la teoría de

² Beck, U. 1997.

³ Beck, U. 1998.

⁴ Berger, P. y Luckmann, T., 1966.

⁵ Parsons, T., 1984

⁶ Merton, 1975

⁷ Schütz, Alfred, 1972

⁸ Habermas, J., 1987

⁹ Giddens, A., 1984

normativa y organización de los centros de la primera parte de la asignatura, vemos cómo claramente se cumple la competencia uno de integrarse en la profesión docente, ya que esta es una asignatura de toma de contacto donde a la par que conocemos el ámbito donde deberemos movernos en un futuro, también conocemos las relaciones que influyen en la educación, como son la familia y el entorno del centro y del alumnado.

Esta competencia la llevamos a cabo en el **“Prácticum 1. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula”**, pero en este caso de una forma práctica. Éste se basó en la estancia en un centro de Secundaria durante dos semanas para realizar un análisis de los documentos del centro asignado y de los referentes al marco legal (tal y como habíamos trabajado la teoría en clase). Por otro lado, también asistimos a aquellas reuniones de departamento, sesiones de evaluación, coordinaciones o charlas del Departamento de Orientación que se llevaban a cabo durante esos días en el centro. Para recoger toda esta información en un documento, redactamos una memoria donde explicamos a nuestros tutores del máster asignados para el Prácticum 1, todo lo llevado a cabo.

2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

Dentro del módulo dos y en relación con esta competencia segunda, se encuentra la asignatura de **“Interacción y convivencia en el aula”**, de nuevo una materia general y obligatoria a cursar por todos los alumnos del máster independientemente de la especialidad de cada uno.

Esta asignatura tiene un componente interdisciplinar ya que engloba estudios sobre la psicología evolutiva y de la personalidad y la psicología social de la educación. Así, lo que los alumnos aprendemos en esta materia es a valorar el proceso de construcción de la personalidad a través de nuestra propia evolución y también cómo construimos nuestra identidad, además de tener en cuenta que en la educación hay una serie de elementos muy importantes para la mejora del proceso de E-A como son la interacción, motivación, comunicación o convivencia.

En la primera parte de la asignatura referida a la psicología evolutiva centrada en los adolescentes, estudiamos algunos de los conceptos básicos que se desarrollan durante el periodo adolescente y que son muy interesantes conocer como aspirantes a futuros profesores. Algunos de estos son la diferencia existente entre los términos “adolescencia” y “pubertad” y cómo el proceso evolutivo de la personalidad influye en ambos.

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.¹⁰

También tratamos las distintas fases de la adolescencia de Castillo¹¹ y conceptos como “autoestima”, “auto concepto” e “identidad”¹², elementos fundamentales para poder conocer a nuestros alumnos y procurar un desarrollo de los estudiantes a todos los niveles tal y como dicta esta competencia 2. Por último, con autores como Piaget¹³ valoramos la importancia de fomentar tanto la el desarrollo intelectual (para alcanzar el pensamiento formal) y el desarrollo moral.

Por otro lado, de la parte de Psicología social me gustaría destacar ideas significativas de la asignatura que estudiamos a través la visión teórica de autores/investigadores en el campo de la psicología en la didáctica, y que luego pudimos tomar como referencia en nuestro periodo de prácticas. Es el caso del proceso de interacción y comunicación emocional en una estructura de grupo¹⁴, o las relaciones de poder en el aula¹⁵. La siguiente cita de Bertrand Russell¹⁶ define muy bien estas ideas de poder social:

¹⁰ Guembe, P. y Goñi, C., 2004.

¹¹ Castillo, G., 1999.

¹² Coll, C., Marchesi Ullastres A. y Palacios J. 1990

¹³ Inhelder B. y Piaget, J, 1955

¹⁴ Levy, N., 2010, Pérez, D., et AL., 2003 y Redorta J., Obiols, M., Bisquerra, R. 2006.

¹⁵ Jiménez, F., 2006, Rojas, J., Vivas I Elías, P., 2009, Foucault, M., 1986, Zimbardo, P., 2012.

¹⁶ Russell, B. 1938.

“El amor al poder es el peligro principal del educador, como el del político; el hombre a quien se puede confiar la educación debe cuidar de sus discípulos por sí mismos, y no únicamente como soldados potenciales de un ejército o como propagandistas de una causa”

A través del trabajo de análisis teórico que conforman las dos partes de la asignatura (psicología evolutiva y de la personalidad y la psicología social de la educación) finalmente los alumnos del máster nos damos cuenta de cómo la profesión del docente implica no sólo emitir conocimientos y enseñar técnicas de aprendizaje, sino que también debe ser un buen orientador y conocedor de su alumnado, teniendo en cuenta todas las variables en caso de surgimiento de un conflicto, etc., (enfocado desde la educación secundaria a los alumnos de bachillerato, formación profesional...), es decir, debe ser tanto buen educador como buen psicólogo y sociólogo.

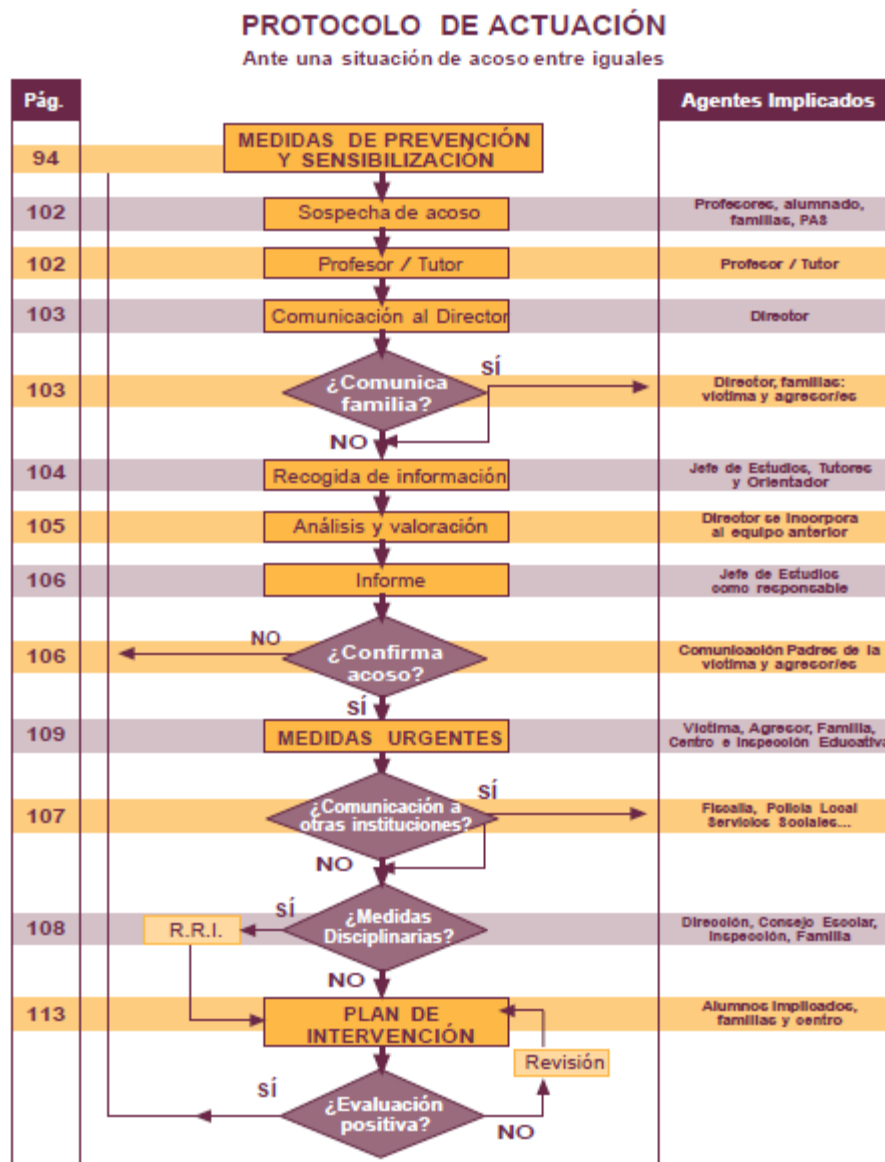
Otra de las materias dentro de esta segunda competencia (segundo módulo), y más centrada en el surgimiento de conflictos y en su tratamiento adecuado, es la optativa de **“Prevención y resolución de conflictos”**. En relación con la competencia de “Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula”, esta asignatura pretende formar al profesorado, tal y como dice el currículo oficial de educación, en campos externos al del conocimiento pero que a su vez influyen directamente en cómo el alumnado aprende.

Así, con esta materia se pretende que los alumnos del máster tengamos unas nociones o bases en el tratamiento adecuado de posibles conflictos en el aula, pero también que contemos con una serie de herramientas para prevenirlos y evitar su evolución a niveles más problemáticos.

De esta forma en esta asignatura aprendemos a impulsar la participación de todos los alumnos en proyectos comunes, a proponer actividades cooperativas, a dar pautas y herramientas para la mejora de la convivencia y a formar “órganos” internos donde los conflictos, en caso de haber sido prevenidos con éxito, puedan resolverse de la forma más pacífica y justa posible, entendiendo el conflicto no como algo negativo, sino como la posibilidad de mejora de la convivencia y el ambiente escolar.

Este tipo de intervenciones a nivel de normativa legal, las estudiamos en profundidad con Jacobo Cano, donde nos fueron muy útiles las pautas de su libro “Organización de

los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales”¹⁷, ya que las propias Leyes LOE y LOMCE establecen un sistema de prevención, intervención y resolución a seguir en coordinación con la normativa de los centros educativos. Destaco el siguiente cuadro de protocolo de actuación ante un caso de acoso escolar, que me pareció muy claro e interesante:



“Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales”

A nivel más centrado en el centro escolar y en el aula, las buenas prácticas docentes enfocadas a la prevención y resolución de conflictos las trabajamos con la profesora Nieves Cuadra, y sobre todo a través de los postulados de Sergi Farré Salvá¹⁸.

¹⁷ José Luis Bernal Agudo, Jacobo Cano Escoriaza y Juan Lorenzo Lacruz, 2014.

¹⁸ Farré Salvá, S., 2004

Así, al terminar la asignatura nos damos cuenta de la importancia que los futuros profesores tenemos como orientadores, educadores de valores y modelos a seguir por nuestro alumnado, dependiendo de nosotros en gran medida, que un buen ambiente y predisposición de todos en clase se puedan explotar todas las capacidades de los alumnos sin excepción, cumpliendo así los objetivos y las competencias marcados por el currículo.

3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.

Esta competencia tiene su expresión en la asignatura de “**Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**” (dentro del módulo 3 del Máster de Profesorado). De nuevo, esta es una asignatura obligatoria y general a todas las especialidades del máster, que pretende abordar la labor y experiencias de E-A del profesorado de un modo crítico y reflexivo a través de las teorías más importantes desarrolladas sobre este proceso. Así es como se crea una base de la teoría psicopedagógica, metodología y recursos para abordar los siguientes módulos 4,5 y 6 en las materias referidas a cada una de nuestras especialidades. Pero sobre todo, esta asignatura se centra en el uso de las TIC para llevar a cabo una enseñanza enfocada a la sociedad de la información actual y un aprendizaje donde el alumnado adquiera las capacidades en TIC necesarias y así pueda ser competente en su futuro profesional.¹⁹

Además, en relación con la asignatura de “Interacción y convivencia en el aula”, tratamos elementos igual de importantes en la enseñanza como son el favorecer el buen clima en el aula, la motivación²⁰, las expectativas del profesor sobre el alumnado, las actividades basadas en el aprendizaje autónomo y constructivista/ participación²², etc. para alejarnos de una educación que use el modelo tradicional positivista. Esto lo pudimos ver en reflexiones como la siguiente:

¹⁹Mayer, R. E., (1998)

²⁰ El “**Efecto Pigmalión**” es la técnica de motivación que más trabajamos en esta asignatura. en psicología y pedagogía, es uno de los sucesos que describe cómo la creencia que tiene una persona puede influir en el rendimiento de otra persona. Esto supone, por tanto, algo importante de conocer y estudiar para los profesionales del ámbito educativo, laboral, social y familiar.

²¹ López Muñoz, L., (2004)

²² Aróstegui, J.L., 2000.

“En la nueva cultura del aprendizaje Pozo (1999, p. 182) afirma que las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera del alumno, en los maestros y compañeros y luego se interiorizan. “Si los demás esperan que tenga éxito, y me lo hacen ver, es más probable que intente tenerlo, y finalmente, que lo tenga”. Pozo (1999, p. 182). De ahí la responsabilidad del maestro respecto a tener altas expectativas respecto a sus aprendices generando además sentimientos de aceptación y autoestima”.²³

Por otro lado, la asignatura también busca hacer un guiño y reflexionar sobre la diversidad en las aulas y su tratamiento en la legislación²⁴ y cómo explotar las máximas capacidades de cada uno a través de valores como la cooperación y el respeto y teniendo en cuenta teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner²⁵ (para cumplir con la parte de la competencia referida a cómo potenciar el aprendizaje de cada alumno al máximo). Por ello, a parte de la formación teórica de esta asignatura, también aprendemos la importancia de la formación en valores para procurar una sociedad de adultos cívicos, tolerantes y respetuosos donde a la vez que procuramos explotar el mayor potencial de cada alumno teniendo en cuenta su tipo de inteligencia y propiciando un aprendizaje innovador, inclusivo y autónomo.

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

Esta cuarta competencia, engloba las tres siguientes asignaturas: **“Diseño Curricular de Geografía e Historia”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia”, y “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”.**

²³ Pozo Municio, J.I., 1999

²⁴ La legislación hace las siguientes referencias en cuanto a diversidad:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por la que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

²⁵ Gardner, H., 1983.

A rasgos generales, estas tres asignaturas nos ayudan a comprender el trabajo docente como profesores de CC.SS²⁶²⁷, sus elementos, las herramientas que nos pueden ser útiles en la enseñanza, las metodologías, actividades y los sistemas de evaluación, siempre todo basado en las necesidades, objetivos y competencias que marca el currículo oficial respecto a educación secundaria.

De esta forma, superadas estas asignaturas nosotros como alumnos tenemos una base para empezar como docentes a planificar, diseñar y evaluar actividades de nuestras materias.

Más concretamente, en la asignatura obligatoria de “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Filosofía, Geografía, Historia, Historia del arte y Economía” se estudia primero la teoría para luego trabajar las metodologías, actividades y recursos de Enseñanza- Aprendizaje para posteriormente proceder a plasmarlas en la elaboración de una programación didáctica propia. Algunos de los métodos de aprendizaje constructivista que trabajamos en profundidad fueron el método deductivo y el inductivo, como por ejemplo el aprendizaje basado en el estudio de objetos planteado por primera vez por María Montessori²⁸. Lo principal según dice ella “son los objetos, y no la enseñanza de la maestra”. Al llevar a cabo en clase esta teoría a la práctica, pudimos comprender de primera mano cómo funcionaba este método de aprendizaje por descubrimiento donde el profesor para a ser un mero guía de la actividad.

Por otro lado, la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” se centra más en la práctica de la elaboración de una Unidad Didáctica tomando como punto de partida dos referencias bibliográficas recomendadas²⁹. De este modo, conseguimos que entre las tres asignaturas complementarias, la elaboración, diseño y plasmación real de un proceso de E-A aprendizaje sea algo completo y realizado por todos los alumnos del máster de forma autónoma.

²⁶ García Ruiz, A. L., (coord), Díaz, A., Fernández M., Galindo R., Jiménez J.A., Licerías Á., Morales A., Plata J., Quesada A. L., Rodríguez J., y Ruiz R., 2007.

²⁷ Pagés i Blanch, J., 2000.

²⁸ El método Montessoriano es aquel en el que los niños aprenden a leer, sumar, contar y escribir por si mismos, sin ayuda de los adultos y donde la pedagogía a través de objetos sustituirían a los maestros.

²⁹ Trepát, C.A. & Rivero, P., 2010. y Trepát, C.S., 1995.

La puesta en práctica de todo este conocimiento se lleva a cabo a través de la realización del Prácticum II.

5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

La última de las competencias se lleva a cabo a través de la asignatura de “**Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia**”, con su correspondiente puesta en práctica de forma experiencial durante el Prácticum III. Esta asignatura se basa en la reflexión de los métodos de E-A de los docentes, partiendo de la continua evolución que tiene la sociedad y su influencia en la profesión docente, la cual ha de estar en constante renovación para que sea efectiva y competente en relación a la sociedad en la que estamos formando. Por ello, la primera parte de la asignatura está basada en la revisión de las teorías enunciadas por investigadores de la educación acerca de cómo se está enseñando y cómo se debería enseñar, para posteriormente pasar a diseñar un método innovador que pueda ser mucho más efectivo y adecuado en las aulas de la actualidad, mejorando tanto nuestra labor docente como el aprendizaje de nuestros alumnos.

Debido a que posteriormente hago un análisis en profundidad del proyecto de innovación citando y referenciando a todos aquellos autores que he utilizado, para no repetirme sólo me gustaría señalar que todas las teorías se basan en su conjunto en tratar de cambiar y mejorar la educación a través de una nueva metodología basada en la creación de conceptos generales que le ayude al alumnado a alcanzar el pensamiento formal. Todo esto, teniendo muy en cuenta nosotros como profesores, los conocimientos previos y capacidades del alumnado para alcanzar este pensamiento objetivo o formal (hay discusiones sobre la edad a la que se alcanza este tipo de pensamiento).

Como he dicho anteriormente, la puesta en práctica de este proyecto se llevó a cabo durante el periodo del prácticum III, en el que recogimos pruebas y resultados de los alumnos para posteriormente analizar el éxito o fracaso del proyecto elaborando planes de mejora para el futuro.

Finalmente, la asignatura optativa de “**Contenidos disciplinares de Historia**” (módulo 6), me ha permitido comprender la Historia desde nuevos enfoques transversales, alejándonos de los tradicionales métodos de comprender la Historia a través de sucesos importantes repartidos a lo largo de un eje cronológico. Es decir, en esta asignatura se trató de idear la forma de impartir una materia de un modo alternativo que fuese más fácil de comprender para el alumnado, acercándoles los contenidos a sus experiencias y a su realidad. También me sirvió para mejorar mi expresión oral y presencia ante el alumnado ya que continuamente estuvimos realizando exposiciones orales en clase.

A través de la asignatura de innovación y de la de Contenidos disciplinares de historia se cumplen pues a la perfección los puntos de esta competencia, centrados en innovar, investigar los procesos de enseñanza con el objetivo de mejorarla y también reflexionar sobre nuestra propia labor docente proponiendo mejoras para el futuro.

Como conclusión, puedo decir que tanto las asignaturas optativas, las generales como las específicas de especialidad, nos ayudan a formarnos en nuestro futuro docente a través de distintas áreas, pero igual de efectivas todas ellas: marco teórico, práctico, dotación de herramientas, metodologías, actividades, recursos, atención a la diversidad, etc.

2.1.4 Competencias transversales

Son aquellas competencias o destrezas desarrolladas en diferentes actividades que incluyen tanto contenidos didácticos como socio-afectivos o psicológicos. Así, las competencias transversales que este máster intenta inculcar son la reflexión sobre la profesión docente, sobre el alumnado, sobre la situación actual de la educación; la motivación y participación del alumnado, la mejora de la autoestima, la mejora de la expresión oral, de resolución de conflictos, de trabajo cooperativo y autónomo, de superación de prejuicios, etc.

2.1.5. Definición, estatus, funcionalidad y finalidad de las Ciencias Sociales:

La docencia en Ciencias Sociales implica cambiar nuestra mentalidad de especialistas en Historia, Historia del arte, Geografía, Filosofía o Economía para comprender la enseñanza como una disciplina en continuo cambio, la cual debemos conocer y dominar

para enseñar los contenidos en las especialidades anteriores de forma adecuada. Es decir, son campos complementarios que debemos poner en práctica de forma conjunta. Para ello, el máster nos forma a través de distintos módulos y asignaturas de cara a nuestro futuro docente como profesores.

Sobre la definición y objetivos de las ciencias sociales han reflexionado muchos autores, como es el caso de **Francisco Martín López**³⁰ ya en los años 80, quien dice que la disciplina de las CC.SS sirve a los docentes para encontrar estrategias y medios necesarios para facilitar el aprendizaje de conceptos complejos de las distintas disciplinas de referencia, y que además ayuda a explicar el comportamiento de los seres humanos tanto en el pasado como en el presente y su relación con el medio físico que habitan.

Otros como **Joaquim Prats**³¹ hacen referencia a las CC.SS como una disciplina científica tomando como punto de partida las ciencias referentes. Por su parte **Xavi Hernández**³² añade que las CC.SS son una subciencia.

En cuanto a su estatus también hay discusiones, como es el caso de **Isidoro González**³³ quien defiende una visión cuádruple de las CC.SS, o **Cristóbal Trepát**³⁴ centrado en la división curricular de la disciplina.

Por otro lado, en referencia a la didáctica debemos adquirir unas pautas para la correcta impartición de las Ciencias Sociales orientadas a alumnos de secundaria.³⁵

A partir de estas teorías sobre la definición y estatus de las Ciencias Sociales, se llevó a cabo una importante corriente de renovación pedagógica, donde podemos distinguir seis enfoques diferentes:

1. **Social Studies**
2. **Interdisciplinaridad** (Prats y otros): no es importante estudiar Geografía e Historia en sí mismo, si no como un mapa conceptual de las ciencias sociales.
3. **Enfoque tecnológico:** como nexo de unión entre las didácticas.
4. **Corriente traspositiva:** Chevaillard³⁶ habla de la didáctica desde la trasposición, donde lo que importa es cómo transformamos el conocimiento en

³⁰ Martín López, F., 1988

³¹ Prats, J., 2001

³² Hernández, F. X., 2000

³³ González Gallego, I., 2002

³⁴ Trepát, C. Y Comes, P., 1998

³⁵ Benejam, P. y Pagés, J., 1997

³⁶ Chevaillard, 1991

Geografía e Historia para que sea adaptado a las características de aprendizaje de las distintas edades de alumnos.

5. **Enfoque crítico (marxismo):** la didáctica de las Ciencias Sociales han de transformar las sociedades para transformar los sistemas de valores. Estos son los mayores propuestas de renovación.
6. **Negacionista:** defiende que no hace falta hacer didáctica, ya que lo que importa es la transmisión de conocimientos científicos puros geográficos o históricos.

Una vez analizadas todas estas teorías y planteamientos acerca de las corrientes de renovación, paso a hacer una referencia general sobre la funcionalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales. Como punto de partida, para conocer su funcionalidad debemos tener en cuenta lo que dicen las actuales leyes de educación LOE y LOMCE acerca de lo que es “Área de Ciencias Sociales”, ya que esto ha cambiado respecto a las asignaturas de Geografía e Historia que se cursaban en BUP y COU.

En la actualidad, el área de Ciencias Sociales tiene funciones enfocadas a entender el mundo que nos rodea: cómo explicar las rápidas transformaciones de la sociedad, conocer y entender las diferentes organizaciones sociales según el territorio y la época, su evolución y organización en la actualidad, el estudio de las sociedades democráticas con derechos y deberes de los ciudadanos, o entender en este mundo globalizado qué es lo que nos une y nos separa de otras sociedades y culturas.

Así podemos pasar a hacer un breve repaso por las finalidades de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que con las sucesivas reformas y leyes de educación éstas han ido variando:

1. Que los alumnos conozcan las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconozcan los modelos históricos y sociales y sus características y sepan aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.
2. Para interesar a los alumnos en la comprensión de quiénes somos y como somos, de manera que sean conscientes de su identidad. No puede afirmar la identidad si tener relación con el pasado que lleva a comprender por qué cada pueblo es único e irrepetible.
3. Para comprender el presente, como hemos llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido. Este conocimiento es necesario para plantear posibles acciones alternativas que sean más adecuadas para construir una sociedad más libre y más justa.

4. Para tener los conocimientos necesarios para que los alumnos no se dejen dominar, de manera que puedan cuestionar lo que se dice sobre la historia y sobre la sociedad y construir su propia interpretación. Esta manera de ver el mundo ha de quedar siempre abierta al diálogo y al contraste con las opiniones de los demás y al cambio de las circunstancias o de los contextos espaciales y temporales.³⁷

2.2 Las prácticas en un centro educativo

Una vez visto y analizado a grandes rasgos el marco educativo que nos proporcionan las distintas asignaturas del máster de profesorado, me dispongo a hacer una reflexión sobre mi periodo de prácticas en un centro educativo de secundaria.

Éste se divide en tres partes y periodos distintos:

- **Prácticum I:** basado en una primera toma de contacto con el centro, sus organismos y departamentos, sus integrantes y posterior proceso de análisis de la documentación orgánica del centro. Una experiencia plasmada de forma escrita en una memoria.
- **Prácticum 2:** en relación con las asignaturas de Diseño curricular y de actividades, y de una Unidad Didáctica, es un periodo de prácticas donde podemos llevar a cabo la parte práctica de estos diseños en dos clases distintas y posteriormente reflexionar y valorar su puesta en práctica a través de la redacción de una memoria en forma de diario.
- **Prácticum 3:** en relación directa con la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”. Se basa en la puesta en práctica de nuestro proyecto de innovación, para posteriormente analizar si ha tenido éxito o ha fracasado y hacer propuestas de mejora para el futuro docente.

En primer lugar, debo decir que estas prácticas suponen una experiencia muy interesante para el alumnado del máster ya que para nosotros es fundamental tener una primera toma de contacto donde podamos verificar que esta es la profesión que queremos ejercer en nuestro futuro, además de ser un periodo donde podemos poner en práctica todo lo recientemente aprendido en las clases del máster, haciendo una

³⁷ Apuntes de la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* del Máster de profesorado. 2016

reflexión autocrítica de lo que ha funcionado y lo que no además de lo que podríamos mejorar de cara a nuestro futuro docente.

En mi caso, las prácticas las realicé en un instituto público del barrio Delicias (Avenida Navarra) de la ciudad de Zaragoza, llamado IES Santiago Hernández. En él se forman alumnos de secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y cursos para adultos.

Como he dicho anteriormente, el primer periodo de prácticas correspondiente al Prácticum I, llevado a cabo durante la última semana de Noviembre y la primera de Diciembre, supuso la primera toma de contacto con el centro y con los integrantes de los distintos departamentos y órganos del instituto. Así, asistí a las diferentes reuniones, sesiones de evaluación y coordinaciones que tuvieron lugar en esos días, y el resto del tiempo estuve, tanto yo como mis compañeros de prácticas, analizando los documentos oficiales del centro para luego hacer una síntesis que formaría de forma conjunta con el diario, una memoria de esta primera etapa de prácticas.

Los Prácticum II y III se desarrollaron de forma conjunta entre los meses de marzo y abril en relación con las asignaturas de “Diseño Curricular de Geografía e Historia”, “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Geografía e Historia”, “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” y “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia”. De este modo, las actividades de realizar una programación, una unidad didáctica y el proyecto de innovación, tuvieron su posterior puesta en práctica en las dos clases del centro. En mi caso concretamente, los alumnos que me asignó mi tutor fueron los de 2º C y 2º Flexible de la etapa ESO.

A lo largo de estos días, pude observar cómo funcionaba un centro, cuáles eran las obligaciones de cada uno, lo fundamental que es una buena organización y coordinación entre todas las partes, y finalmente la importancia de conocer al alumnado y no tratarlos como simples libros en blanco a los que tenemos que llenar de contenidos teóricos.

El hecho de que nosotros todavía seamos alumnos del máster, nos facilitaba el ponernos en el lugar de los alumnos comprendiendo sus necesidades e inquietudes, y sin duda, ponernos delante de ellos como docentes fue un cambio muy grande; una posición donde me di cuenta realmente de lo que había aprendido en el máster y que podía utilizar en esta nueva experiencia.

Pasadas las prácticas también pude hacer una valoración de cómo había funcionado todo y cuánto habían aprendido los alumnos a través de la selección de contenidos,

actividades, metodologías, sistemas de evaluación... y cómo estas tuvieron que ir variando en alguna ocasión para adaptarlas a su nivel.

A modo de conclusión y bajo mi punto de vista, me parece muy interesante y necesaria la realización de periodos de prácticas donde realmente vives lo que quieres ser en un futuro, ya que solamente tratando contenidos teóricos no puedes comprobar cómo todo aplicación directa en aulas reales.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOS PROYECTOS Y SU RELACIÓN

Este apartado lo voy a dedicar a la justificación de elección de dos proyectos realizados durante el máster, en relación a asignaturas cursadas y conectados directamente con los periodos de prácticas, ya que son los momentos en los que pude llevarlos a cabo y reflexionar sobre la adecuación con el curso y aula correspondiente, éxito, fallos y mejoras de cara a un futuro.

Además, la elección de estos proyectos refleja tanto los conocimientos teóricos adquiridos como los enfocados a un ámbito práctico o de experiencia profesional, creando un todo como punto de partida para ejercer mejor nuestra labor de profesorado en el futuro. Incluiré por ello además de la justificación, una reflexión crítica de cada uno exponiendo su funcionalidad durante las prácticas, sus objetivos a la hora de diseñarlos y la relación entre ambos.

Los dos proyectos seleccionados para este trabajo son la unidad didáctica correspondiente a la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” y el trabajo de investigación-innovación correspondiente a la materia de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia” del máster.

3.1. Unidad didáctica³⁸

Comienzo con la justificación de la unidad didáctica. Éste trabajo forma parte del área “más práctico” de la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia”, enfocado como su propio nombre indica a la creación de una unidad didáctica que por funcionalidad, era recomendable hacerla en relación con la unidad desarrollada durante nuestro periodo de prácticas. Por ello, mi Unidad recibe el nombre de “El cambio cultural: Renacimiento y Reforma”, haciendo alusión al tema 10 de los libros de texto que trabajaban los alumnos en clase de CC.SS, y que era el que tenían que estudiar cuando yo llegué al instituto.

³⁸ Documento adjunto en el apartado 6.1 de Anexos. pp.33

La elaboración de este trabajo fue algo muy laborioso ya que suponía cambiar la mentalidad de Historiadora del arte para profundizar en aspectos mucho más didácticos, poniendo en relación las competencias, objetivos, metodologías, actividades y sistemas de evaluación con los contenidos más teóricos. Además, la unidad en conjunto con el trabajo de elaboración de una programación didáctica para las asignaturas de “Diseño curricular y Fundamentos de diseño instruccional” del primer cuatrimestre, proporciona una visión muy completa y detallada de lo que vamos a tener que diseñar en un futuro, sabiendo compaginar los conocimientos sobre nuestra especialidad y los contenidos que vamos a tener que impartir a nuestros alumnos, con los elementos y procedimientos más puramente didácticos a partes iguales. De esta forma, vemos como todas las asignaturas del máster se van relacionando y complementando entre sí para procurarnos una formación íntegra y lo más real posible acerca de la labor del docente.

La unidad didáctica, como he dicho anteriormente, fue un trabajo costoso porque debía incluir todos los puntos o elementos estudiados hasta el momento: ubicarla dentro del centro escolar, de un curso concreto y de la programación didáctica, hacer referencia a los objetivos que buscamos conseguir y a los que vienen marcados por las leyes de educación (de etapa, de la materia de CC.SS, de la unidad didáctica), los contenidos que se van a estudiar (curriculares, específicos de la unidad didáctica y enseñanzas transversales), orientaciones didácticas y metodológicas, actividades para tratar los contenidos y su secuenciación precisa, y finalmente criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, sin olvidarnos claro de las medidas de atención a la diversidad.

Si bien es cierto que fue un trabajo laborioso, también tuvo una parte buena, y es que los contenidos de mi unidad en relación con los del tema correspondiente con el libro de texto del curso de 2º de ESO del IES Santiago Hernández, donde realicé mis prácticas, eran en gran parte contenidos artísticos dejando los elementos más puramente históricos en forma del contexto de la época. Por tanto, dado que mi especialidad es Historia del arte, el desarrollo de este punto teórico fue mucho más sencillo y cómodo para mí, tanto a la hora de desarrollarlo en la unidad didáctica como a la hora de impartir las clases orales a los alumnos que me correspondía en las prácticas.

Así, en mi TFM he seleccionado la unidad didáctica para justificar su importancia ya que considero que reúne todos los conocimientos adquiridos en el máster hasta el momento y está en directa relación con la puesta en práctica durante el periodo de

prácticas, donde también llevaría a cabo mi experiencia con el proyecto de innovación docente.

En general, creo que el alumnado comprendió bastante bien todos los contenidos, ya que previamente les hice un esquema y un resumen destacando lo más importante. Asimismo, bajo mi punto de vista y por la valoración de mi tutor de prácticas en el IES, creo que cumplí tanto con los objetivos curriculares y de departamento como con los míos propios para esa unidad didáctica. En cuanto a las metodologías fueron lo más adaptadas posibles a sus necesidades y capacidades, teniendo que prescindir de algunas actividades dada su dificultad de realización por la mayor parte del alumnado, y los recursos, fueron lo más variados posible incluyendo el uso de las TIC en casi todos ellos.

Por otra parte, los criterios de evaluación fueron lo más justos a mi juicio. Si algo negativo quiero destacar, es el sistema de evaluación que propuse en mi unidad y que llevé a cabo en las prácticas basado en un examen o prueba final escrita. Dado que las clases del máster están enfocadas a inculcarnos nuevas formas de innovación docente usando métodos constructivistas para alejarse de los métodos tradicionales/positivistas, la realización de una prueba final escrita no tiene ningún tipo de coherencia con esta anhelada educación innovadora donde se pretende hacer más hincapié en los procesos de aprendizaje que en la prueba final. De esta forma, voluntaria o involuntariamente se estaba forzando a los alumnos a memorizar la teoría para superar un examen final, propiciando que estuviesen menos motivados en interesarse por la materia.

Así, las pautas dadas en las clases del máster quedan como una especie de utopía frente a lo que se lleva a cabo en la realidad, pero dado que nosotros somos todavía alumnos en prácticas condicionados por la normativa de los centros y del sistema educativo a nivel nacional, la libertad para llevar a cabo proyectos innovadores a la hora de impartir determinadas unidades didácticas, tiene sus límites.

Reflexionando posteriormente a la realización del periodo de prácticas, he podido darme cuenta de que el diseño de una unidad didáctica, por mucho que se busque adecuarla en el mayor grado posible al nivel del alumnado es muy complicado por lo que he dicho sobre los condicionantes externos. También he mencionado anteriormente que a mi juicio, los alumnos comprendieron en general bastante bien los conceptos y la teoría que les impartí, aunque pude comprobar cómo en el momento en que las preguntas que les planteaba estaban fuera del temario obligándoles a reflexionar sobre sucesos históricos del pasado ya estudiados previamente, para así poderlos relacionar

con los del tema que estábamos tratando, ellos se perdían muchísimo e intentaban recordar los números del tema en que se encontraban las respuestas. El hecho de que intenten recordar de qué tema se trata y no de que época, contexto o momento histórico, indica que algo se está haciendo mal a la hora de enseñar. Por ello, las unidades didácticas sobre todo en el campo de Ciencias Sociales, y más concretamente en la materia de Historia, deberían procurar enseñar los momentos y hechos históricos relacionándolos más entre sí, para que los alumnos pudiesen ver las conexiones comprendiendo que la historia es un proceso continuo que evoluciona y varía a través de distintos ritmos, alejándolos de la visión “por temas o por cajas de periodos” que conciben actualmente.

Por otro lado, también tratando la unidad del “Cambio cultural, Renacimiento y Reforma”, pude comprobar cómo para ellos, el arte era un ámbito a parte de la Historia, ya que ellos concebían la historia como la sucesión de hechos acontecidos en una fecha concreta, y el arte como un entretenimiento de una parte de la sociedad. Por ello, a través de mis explicaciones intenté hacerles ver sobre todo que el arte es una manifestación visual de todo lo que ocurre en la sociedad del momento, y cómo este constituye una fuente de información muy potente a la hora de conocer las culturas pasadas y las actuales.

De esta forma pude darme cuenta posteriormente a la prácticas cómo el planteamiento de una Unidad Didáctica que realmente busque el éxito del proceso de E-A para el alumnado y para el docente, ha de ser un trabajo muy minucioso atendiendo a todos los factores que la conforman y relacionándolos entre sí a la perfección: contenidos, actividades, recursos, evaluación...

Otro elemento al que me gustaría hacer referencia para terminar este apartado es el de la diversidad. De nuevo en las clases del máster nos han inculcado la necesidad de abordar la diversidad en las aulas de la forma más rápida posible, y en mi unidad didáctica reflejo aquellos puntos más generales que permiten su tratamiento, como son:

- Diseño del proyecto curricular adaptado al /a alumno/a.
- Diseño de las programaciones de aula.
- Cambios habituales en el estilo de dar la clase:
 - Diferentes metodologías.
 - Diferentes niveles de ayuda.

- Diferentes actividades de aprendizaje.
- Adaptaciones de material didáctico.
- Flexibilidad de los agrupamientos.
- Acelerar/desacelerar la aparición de conocimientos.
- Organizar/secuenciar contenidos de forma distinta.
- Priorizar o profundizar unos u otros.

Lo cierto es que una vez realizado el periodo de prácticas, es mucho más difícil de lo que parece desde fuera afrontar esta diversidad, ya que el contexto, ambiente y los condicionantes que rodean a cada alumno son muy diversos, y muchas veces tratar cada caso de forma personal lo más adaptado posible es difícil con las leyes, recursos y materiales disponibles actualmente en cada centro. En mi caso, la diversidad cultural que tenía en clase representaba un alto porcentaje, siendo uno de los alumnos chinos el más desventajado de la clase al no comprender bien el idioma. Ante una situación como esta, intentar llevar el ritmo normal de la clase a la vez que procuraba la integración del alumno y su comprensión de los contenidos, fue casi imposible.

Aun con todo, lo que me quedó claro es que aparte de problemas y condicionantes existentes, la labor del profesorado en los centros siempre es lo más atenta y personal posible buscando resolver los problemas de forma conjunta por encima de las especialidades de cada uno.

3.2. Proyecto de innovación- evaluación docente³⁹

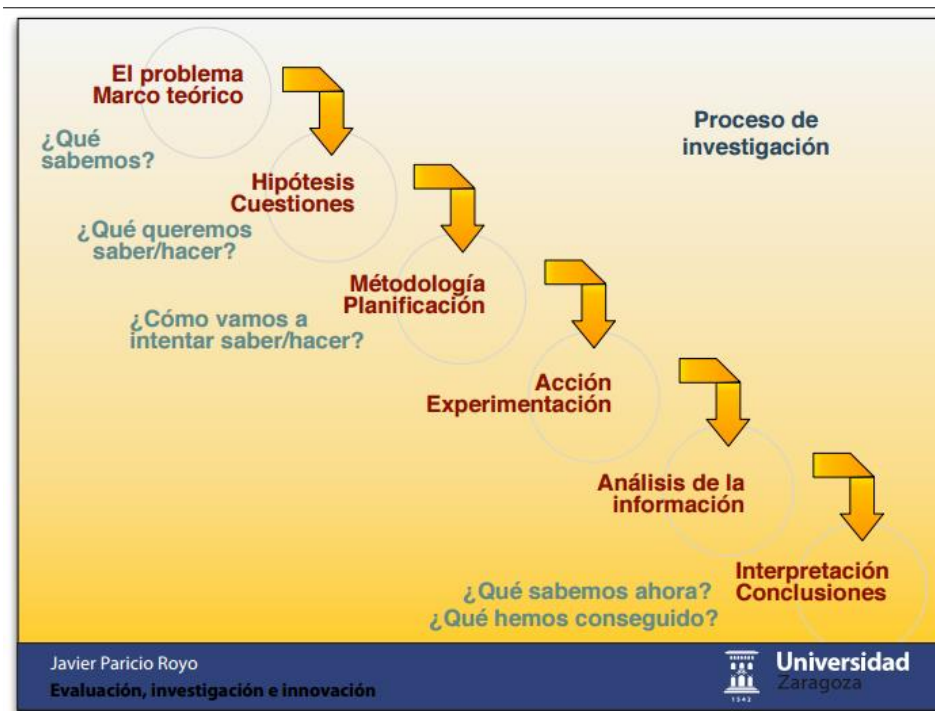
Si la unidad didáctica se centraba en la parte más “teórica” de contenidos y la forma de tratarlos y enseñarlos, el proyecto de innovación busca todo lo que he dicho que fallaba anteriormente: llevar a cabo una propuesta realmente innovadora donde lo importante pasa a ser el alumnado y cómo les enseñamos y aprenden, y no tanto las competencias, objetivos, contenidos y sistemas de evaluación descritos en la unidad.

Para llevar a cabo dicha innovación en las aulas, este proyecto cuenta con una secuencia de fases basadas en el *Learning Cycle*⁴⁰ de **Marek**. Desarrollado con más profundidad en mi trabajo de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en

³⁹ Documento adjunto en el apartado 6.2 de Anexos

⁴⁰ Marek, E. A. (2008)

Geografía e Historia” de los Anexos, él explica que éste método sirve para estructurar la indagación y tiene una secuencia de fases basada en la investigación científica por parte de los estudiantes, para que construyan un concepto y finalmente sepan aplicar esos conocimientos a otras soluciones. Estas fases son la de **exploración, desarrollo del concepto y expansión**, con subpuntos o dimensiones específicas dentro de cada una.



⁴¹ *Plataforma Moodle: fases del Learning Cycle para el proyecto de innovación. Javier Paricio Royo*

Hay muchos otros autores que a través de sus debates y teorías didácticas también proponen la puesta en práctica de proyectos de innovación para mejorar la experiencia educativa, pero siempre atendiendo a las capacidades de aprendizaje del alumnado y a sus conocimientos previos⁴². Es el caso de **Mario Carretero y Margarita Limón**, en “El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión”⁴³ donde aluden a las investigaciones de Piaget sobre la evolución de las capacidades cognitivas del alumnado

⁴¹ Imagen de la plataforma Moodle: fases del Learning Cycle para el proyecto de innovación. Javier Paricio Royo.
https://moodle2.unizar.es/add/pluginfile.php/838718/mod_label/intro/I%2Bi026_procesoInvestigacion.pdf

⁴² Autores y teorías desarrolladas con mayor precisión en el Anexo de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia.”

⁴³ Mario Carretero y Margarita Limón (1993)

según su edad, afirmando lo importante es que el profesor parta de los niveles de desarrollo cognitivo del alumnado para así poder alcanzar el pensamiento formal. Esta idea es la que refuerzan M. Carretero y M. Limón, la de centrarnos en cómo los alumnos procesan y transforman la información más que intentar que memoricen contenidos. **Martin Booth**⁴⁴ añade que los alumnos no alcanzan el pensamiento formal hasta los 16 años.

Profundizando más en el aprendizaje innovador a través de la creación de conceptos, destacan autores como **Bruce A. VanSledright**⁴⁵ quien defiende que existen conceptos para categorizar los hechos históricos o grandes acontecimientos, y luego están los conceptos asociativos o “Colligatory Concepts” que sirven como nexos de relación entre los mismos. Una teoría que está muy en relación con los postulados de **Peter Lee**.⁴⁶

Destaca también **Jon Nichol**⁴⁷ y su propuesta de usar conceptos para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto para profesores como para alumnos, como guía para comprender el mundo y la sociedad actual, acercando los contenidos al entorno del alumnado.

Personalmente, puedo decir que yo aprendí tanto como mis alumnos con el diseño y la puesta en práctica de este proyecto. Ya en el planteamiento, pude analizar mi capacidad de síntesis a la hora de elegir lo que sería el concepto y sus dimensiones, para luego proceder a plantear todas aquellas preguntas que me servirían para averiguar en qué medida los alumnos habían alcanzado la comprensión formal o total del concepto. El esquema que trabajamos en clase del Learning Cycle y el tratamiento profundo de cada una de las dimensiones me facilitó mucho el diseño.

También pude darme cuenta de cómo los contenidos que plantea el currículo son extensísimos, produciendo muchas veces que el alumno más que aclarar sus ideas básicas y saber relacionarlas, se confunda todavía más. De ahí la importancia de plantear el concepto como un elemento en lo alto de una escala a la que hay que llegar a través de una comprensión previa de dimensiones que están siempre en relación.

Los alumnos no fueron conscientes de este proceso de aprendizaje, aunque los contenidos, metodologías, recursos y actividades estuvieron tremendamente estudiados

⁴⁴ Martin Booth (1983)

⁴⁵ Bruce A. VanSledright (2013)

⁴⁶ Peter Lee (2011)

⁴⁷ Jon Nichol & Jacqi Dean (1997)

y enfocados a la comprensión del concepto. Si algo falló, fue por factores predecibles como mi falta de experiencia, el breve periodo de tiempo en las sesiones dedicado a las actividades del proyecto de innovación y el sistema de evaluación que seguía los métodos tradicionales (no conté con total libertad al plantear el examen final de la unidad didáctica ya que el departamento de Ciencias Sociales tenía establecido una especie de esquema en su sistema de evaluación).

Aun así, al final de cada clase y aunque los alumnos me mostraban su agotamiento después de ver la teoría, las actividades fueron realizadas en su mayor parte (algunas tuve que eliminarlas por la dificultad que planteaban a partir de sus conocimientos previos) y así pude obtener unas respuestas que a través de su análisis me servirían para la obtención de resultados. Debo decir que tuve que estar muy pendiente de que todos realizaran los ejercicios, así como tuve que darles muchas pistas y ayudas para que pudiesen resolverlos, ya que estaban acostumbrados a que mi tutor del centro les ayudase en parte.

Por último, me gustaría señalar algo que me hubiese gustado hacer y que por falta de tiempo no pude llevar a cabo. Esto es la corrección de los ejercicios y actividades en clase en los días posteriores a su realización, pero por la extensión de los contenidos mínimos a impartir y la brevedad de las sesiones, no pude abordarlo todo.

3.3 Reflexión crítica sobre la selección de ambos proyectos

Habiendo hecho así un breve repaso por las fases del proyecto y por algunos de los teóricos que se suman a la importancia y necesidad de innovar en las aulas a través de nuevas metodologías (proponiendo en muchos casos el uso de conceptos como la forma más clara y fácil de que los alumnos lleguen a la comprensión formal de los contenidos de un modo constructivista y autónomo), voy a pasar a justificar la elección de este proyecto en mi TFM y su relación con la unidad didáctica.

Como sucede en la unidad didáctica, la elección del proyecto de innovación viene porque en él quedan representados todos los conocimientos que hemos adquirido durante este máster, pasando a interiorizarlos y a plasmarlos posteriormente en un proyecto propio de innovación en el proceso de E-A en las aulas.

Sin duda, a mi juicio ha sido el trabajo del máster más personal que hemos hecho, ya que nosotros mismos hemos sido autores y partícipes en todo el proceso, desde el diseño de conceptos y dimensiones, la planificación, metodología para llevarlo a cabo

de la mejor manera posible, la elección, selección y modificación de actividades y recursos, hasta los sistemas de evaluación.

De esta forma, partiendo del punto de vista teórico en el que nos han formado, hemos podido experimentar en la práctica evaluando tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, como el nuestro, ya que si algo hemos podido valorar al final sobre los resultados, es darnos cuenta de lo que hemos hecho bien, lo que ha fallado y lo que se podría mejorar dentro de las posibilidades del centro, de la normativa y de nuestra propia experiencia.

Resulta obvio con este último punto, que nosotros como alumnos de prácticas no dominamos todas las “herramientas” que puede tener un docente con experiencia, y que por lo tanto, las cosas a mejorar en nuestro proyecto finalmente podrían haber sido muchas.

Por ejemplo, el hecho de llegar a un aula de forma repentina, ya en la tercera evaluación pretendiendo enseñar una unidad sin conocer previamente al alumnado, sus capacidades, necesidades y conocimientos previos, es algo muy difícil y fundamental a la vez si queremos enseñar con éxito. También estuvimos condicionados por el tiempo de docencia repartido en sesiones debido a que las horas del prácticum vienen establecidas por el máser. Y por último, algo de lo que me di cuenta es que aunque nosotros sigamos siendo alumnos, con nuestra edad y con una carrera universitaria recién terminada, tenemos una mentalidad de que los alumnos de secundaria pueden llevar nuestro mismo ritmo de aprendizaje, crítica y reflexión, cuando la realidad es que hay que seleccionar mucho los conceptos para que sean lo más claros posibles, así como los recursos y actividades, fomentando su participación, motivación, trabajo autónomo y cooperativo para llegar a alcanzar al final el pensamiento formal del que hablan la mayoría de autores/investigadores sobre la didáctica de las CC.SS.

En este proceso, nosotros debemos de ser sus guías ayudándoles a desarrollar las capacidades de reflexión, autocrítica y argumentación propia para evolucionar de un aprendizaje tradicional memorístico a uno autónomo e innovador.

Por todo ello, he elegido justificar en mi trabajo fin de máster este proyecto, viendo así por un lado los contenidos a tratar a través de la posición de objetivos, metodologías, actividades, recursos y sistemas de evaluación desarrollados en la Unidad Didáctica, y por otro lado, analizando este proceso de aprendizaje a través del proyecto de

innovación, valorando hasta qué punto ha sido efectiva esta forma de E-A y haciendo una reflexión autocrítica sobre los puntos a mejorar de cara a nuestro futuro docente.

Con la selección de ambos trabajos, he pretendido reflejar que toda la teoría y práctica que hemos aprendido en este máster a través de las distintas asignaturas la hemos podido llevar a cabo en los periodos de prácticas, sacando de esta experiencia conclusiones propias acerca de cómo ha sido la docencia hasta el momento, cómo es en la actualidad y cómo se pretende enseñar en un futuro, valorando los pros y los contras de cada una de ellas y haciéndonos una autocrítica para poder enriquecer nuestra profesión en el futuro.

Así, la relación entre ambos trabajos también radica en que se complementan entre sí, pudiendo incluir el proyecto de innovación dentro de la unidad didáctica, que a su vez conforma un proceso propio enfocado a la obtención de resultados para su posterior evaluación. De esta forma podemos ver cómo la unidad didáctica se centraría más en el diseño de elección de contenidos y la metodología e indicadores de evaluación, mientras que el proyecto de innovación sería una experiencia a modo de “extensión” para valorar tanto este proceso de E-A como si se han conseguido los objetivos y se han asimilado los conocimientos propuestos en la unidad didáctica, añadiendo juicios autocríticos a modo de plan mejora.

Otro elemento en común y que he mencionado con anterioridad, es el uso de las TIC como punto de partida para formar al alumnado hacia una sociedad caracterizada por un desarrollo tecnológico en constante evolución. Además, el uso de las TIC favorece la motivación y participación del alumnado, quien encuentra en objetos cotidianos que les rodean en su día a día un recurso donde buscar y seleccionar información a un solo “click”.

Como conclusión, podemos ver como ambos trabajos están fuertemente ligados, complementándose el uno al otro y mostrando los conocimientos que hemos adquirido durante el máster, siendo capaces de llevarlos a la práctica y analizar su éxito.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Termino mi trabajo con las conclusiones generales sobre todo lo aprendido a través del conjunto de asignaturas del máster de profesorado, para finalmente acabar con algunas propuestas de mejora para el futuro docente.

4.1. Conclusiones

Aunque a mi juicio la elección de la unidad didáctica y el trabajo de innovación reflejan todos los conocimientos y habilidades adquiridas durante el curso, me gustaría señalar que todas y cada una de las asignaturas nos ha formado en un aspecto distinto para ayudarnos a desempeñar nuestra futura labor docente.

Por un lado, las asignaturas que por mi formación anterior como historiadora del arte desconocía más, son las generales enfocadas al ámbito didáctico. Sin duda, el poder aprender de las teorías didácticas existentes hasta este momento y el poder trabajar en asignaturas como "Prevención y resolución de conflictos" técnicas enfocadas directamente a su puesta en práctica en las aulas, ha sido una experiencia muy gratificante, ya que de cara a nuestro futuro docente creo que lo más importante, aparte de tener conocimientos teóricos sobre Geografía e Historia que enseñarles a nuestros alumnos, es el poder formarles en buenas conductas, valores, respeto, interés por la cultura y el conocimiento es uno de los logros más importantes de la educación hoy en día.

De hecho, en varias de las asignaturas hemos tratado el "problema" de que la educación es un ámbito en continua evolución, y por tanto, las reflexiones sobre ella y la forma de orientarlas también deben ir cambiando. Como desarrollan muchos investigadores en sus obras, en la sociedad actual no importa tanto el hecho de memorizar la mayor cantidad de información posible⁴⁸, porque ésta ya les rodea en páginas de internet, en móviles, tablets, Ipads... Lo que importa hoy, es enseñarles a interesarse por conocer, que sientan inquietud en nuestro caso de las CC.SS, aprender de su pasado y su presente, su entorno, las distintas culturas existentes, sus costumbres y manifestaciones, las semejanzas y diferencias entre cada una, etc. de forma que acerquemos la teoría al

⁴⁸ Bruce Vansledright (2002)

alumnado para que transforme este conocimiento en algo propio, cercano, y que construya su pensamiento formal desde sus experiencias.⁴⁹

En este proceso y como he comentado anteriormente, el uso de las TIC es fundamental, y por ello asignaturas cursadas en el máster como la de “Procesos de enseñanza-aprendizaje” o la materia optativa de “Tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje” han sido fundamentales en nuestra formación orientada a la enseñanza a través de materiales y recursos tecnológicos. De hecho, a mi llegada al centro de prácticas, la primera advertencia de mi tutor fue que casi todas las aulas del instituto contaban con pizarras digitales, cañones, Ipads y ordenadores portátiles para cumplir con los objetivos curriculares de enseñar a través de las TIC, con la finalidad de que nuestro alumnado sea competente en una sociedad de la información a la vez que mejoramos su motivación y participación en las aulas con este tipo de dispositivos. De ahí la utilidad de estas asignaturas en el máster donde podemos ver su directa aplicación en aulas reales.

Por otro lado, el resto de asignaturas generales de didáctica nos han enseñado a intentar explorar a través de metodologías activas, donde la educación basada en la memorización del positivismo deje paso a una nueva educación constructivista, utilizando actividades de inducción/deducción, experiencias, participación activa y debates, para que nuestros alumnos aprendan de forma más efectiva y dinámica.

En cuanto a la parte específica del máster, ha sido intensa pero muy enriquecedora, ya que hemos aprendido tanto a hacer programaciones, unidades didácticas y proyectos de innovación (algo que desconocíamos por completo hasta este máster y que tendremos que diseñar durante las oposiciones), y también se nos ha dado la oportunidad de profundizar más en las disciplinas de CC.SS que en la carrera no hemos dado. En mi caso, asignaturas como “Contenidos disciplinares de Historia” o “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia” me han permitido enfocar los contenidos desde un punto de vista alternativo en comparación a cuando yo las cursé en la E.S.O, debido a que lo que hemos trabajado en ellas es cómo idear nuevas actividades y recursos para enseñar la teoría de una forma más dinámica e innovadora, siempre cumpliendo con los objetivos curriculares.

⁴⁹ Marton, Rusesson y Tsui (2004)

Para finalizar, concluyo afirmando que todas y cada una de las materias cursadas en el máster de profesorado, ya sean enfocadas más a la parte didáctica o más a la de contenidos de la especialidad de Geografía e Historia, me han servido por igual para adquirir de forma progresiva conocimientos, recursos y herramientas que puedan serme útiles en mi futuro docente, y las cuales he tenido la posibilidad de llevarlas a cabo en los distintos periodos de prácticas. A mi juicio, han sido las etapas más enriquecedoras de todo el máster, pudiendo comprobar en primera persona cómo todas las competencias adquiridas durante las clases era capaz de ponerlas en práctica posteriormente.

Por ello, valoro mucho que a diferencia del anterior CAP, el máster actual tenga mayor duración debido a la inserción de prácticas, permitiéndonos experimentar en aulas reales lo que significa la profesión docente, porque al fin y al cabo, el objetivo del máster no es otro que formarnos en el ámbito teórico-práctico para llegar a ser docentes cualificados dentro del marco educativo.

Por otro lado, aunque en relación con la práctica docente dentro de las aulas, este máster también nos ha introducido en las teorías y reflexiones más profundas acerca de cómo evoluciona la educación y la necesidad de cambiar tanto nuestra práctica como de crear nuevas metodologías más constructivistas. Por tanto, de alguna manera, también nos ha abierto las puertas hacia la investigación en el campo didáctico para conseguir lograr esta innovación de mejora.

4.2. Propuestas de futuro

En general, tal y como he desarrollado en el punto anterior, el balance de este máster a mi juicio ha sido muy positivo, permitiéndome dar un salto de la formación teórica de la carrera a una didáctica enfocada al marco de la educación, concretamente de en la docencia de Ciencias Sociales. Aun así, siempre hay cosas que mejorar, y por ello voy a pasar a exponer alguna de mis propuestas a continuación.

En primer lugar, si bien es cierto que cada una de las asignaturas del máster nos ha formado en un aspecto distinto e igual de necesario para nuestro futuro docente, muchas veces ocurría que los contenidos se solapaban en varias materias a la vez. Por ello aprovechando el hecho de que en la didáctica existen tantos enfoques, sería interesante

que aunque se hiciesen referencias o guiños a mismos autores, teorías o metodologías, los contenidos no se repitiesen de forma tan extensa como ha ocurrido en varias clases. Si algo positivo ha podido tener este hecho, es que hemos podido comprobar cómo la educación en sus distintas vertientes o especialidades sigue un mismo pilar teórico, compartiendo los mismos autores, objetivos e inquietudes muchas veces.

Por otra parte y como ya he reiterado a lo largo del trabajo, que todas las asignaturas estuviesen en parte orientadas a facilitarnos nuestra experiencia durante las prácticas, ha sido algo muy positivo a tener en cuenta. En relación con esto, me gustaría añadir que para mí ha sido un periodo donde he aprendido muchísimo, y por ello mi propuesta sería la breve ampliación de estos días de prácticas en un centro educativo.

Algo negativo a destacar bajo mi punto de vista, es la incoherencia entre los postulados más novedosos en educación buscando explotar el método constructivista, frente al currículum oficial que sigue siendo extensísimo y donde la mayor importancia recae en cumplir unos objetivos cuantificables a partir de las notas de los exámenes finales.

De este modo, es muy difícil llevar a cabo un aprendizaje innovador en el que hace tanto hincapié todo el máster, porque por un lado sientes la necesidad de usar nuevos métodos y recursos donde el alumno sea partícipe y artífice de su educación, y por otro te encuentras limitado por un currículum que fuerza a enseñar de forma tradicional con métodos positivistas, donde el aprendizaje se basa en la memorización de la teoría. En la sociedad globalizada y digital en la que vivimos, estos métodos tradicionales no tienen sentido ya que la información está al alcance de todos, por lo que tendríamos que centrarnos en enseñar a seleccionar esta información, a criticarla, a reconocer la que es verídica, a poder cuestionar la que no lo es y a memorizar solamente lo estrictamente necesario.

En síntesis, aunque sí que es cierto que los currículos cada vez intentan acercarse más a la realidad social buscando cubrir las necesidades educativas del momento a través del fomento de las TIC, de la atención a la diversidad etc., todavía está muy lejos de conseguirlo con de las leyes actuales. Por tanto, aunque el profesorado no deje de formarse y este máster pretenda formar educadores de calidad, si las leyes que nos condicionan no cambian y se adaptan a los condicionantes y necesidades existentes, la educación tampoco lo puede hacer a mejor.

Por tanto lo único que podemos hacer es, dentro del marco legal, intentar plantear debates en clase, actividades que usen el método hipotético deductivo, potenciar el uso de las TIC, generar mayor participación en clase, acercar los contenidos teóricos a las necesidades y experiencias del alumnado... para que este alcance los conocimientos sin la necesidad de memorizarlo todo a la fuerza, y donde nosotros tenemos que ser meros guías de este proceso de enseñanza- aprendizaje.

En relación con esta reflexión y como punto de cierre de este trabajo, hago también alusión a los sistemas de evaluación del máster, donde incongruentemente nos están formando para enseñar superando el método tradicional y positivista poniendo en funcionamiento un método constructivista (donde lo importante es el proceso de aprendizaje y no tanto la memorización de contenidos de cara a plasmarlos y superar un examen final), y al final de la mayoría de asignaturas nos han evaluado mediante una prueba escrita los conocimientos adquiridos que hemos tenido que memorizar previamente.

5. Referencias documentales

5.1. Bibliografía

- ARÓSTEGUI, J.L., (2000), *Democracia y currículo: la participación del alumnado en el aula de música*. Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada.
- BECK, U., (1997), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- BECK, U., (1998), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Ediciones Paidós Ibérica, (p. 41), Barcelona
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J., (Coord.), (1997), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horsori-ICE Universidad de Barcelona, Barcelona.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., (1966), *La construcción social de la realidad*, Editorial Penguin Random House, Buenos Aires.
- BERNAL AGUDO, J.L., CANO ESCORIAZA, J. y LORENZO LACRUZ, J., (2014), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, Mira Editores, Zaragoza.
- BOOTH, M., (1983). “¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?” Extraído de Booth, M. B. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993). “El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión”, en Carretero, M., y Limón, M., 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.
- CASTILLO, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Pirámide, Madrid.
- CASTILLO, G. (2007). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- COLL SALVADOR, C., MARCHESI ULLASTRES, A. y PALACIOS, J., (1990), *Psicología evolutiva, Vol. 1*. ISBN 84-206-8684-0, págs. 433-452.
- CHEVALLARD, (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires.
- FARRÉ, SALVÁ, S., (2004), *Gestión de conflictos, taller de mediación: un enfoque socioafectivo*, Ariel, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, Madrid.
- GARCÍA RUIZ, A. L., (COORD), DÍAZ, A., FERNÁNDEZ M., GALINDO R., JIMÉNEZ J.A., LICERAS Á., MORALES A., PLATA J., QUESADA A. L., RODRÍGUEZ J., Y RUIZ R., (2007), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*, Grupo Editorial Universitario.
- GARDNER, H., (1983), *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, Basic books.
- GIDDENS, A., (1984) “La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración”, Polity Press, Cambridge.

- GONZÁLEZ GALLEGU, I., (2002), “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”. Publicado en *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GUEMBE, P. y GOÑI, C. (2004). *No se lo digas a mis padres*. Barcelona: Ariel
- HABERMAS, J., ([1981], 1987). “Teoría de la acción comunicativa”, Taurus, Madrid.
- HERNÁNDEZ, F. X., (2000), “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales”, en *ÍBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 24.
- HERNÁNDEZ, F. X., (2002), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Graó, Barcelona.
- INHELDER B. y PIAGET, J., (1955/1972), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós, Buenos Aires.
- JIMÉNEZ, F. (Coord.) (2006). Psicología de las relaciones de autoridad y de poder. UOC, Barcelona.
- KING MERTON, R., (1975), “El análisis estructural en la sociología”
- LEE, P. (2011). Los conceptos asociativos [*colligatory concepts*]. Extraído y traducido de: Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- LEVY, N. (2010). *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Debolsillo.
- LÓPEZ MUÑOZ, L., (2004), Artículo “*La motivación en el aula*”, Pulso.
- MAREK, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3). Pág. 64.
- MARTÍN LÓPEZ, F., (1988), “Investigación en innovación escolar. Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Investigación en la escuela*, nº4
- MARTON, RUNESSON Y TSUI, (2004) , “Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'”, en, Marton, F., Runesson, U., y Tsui, A. B. M., *The Space of Learning*, en F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*.: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey & London.
- MAYER, R.E., (1998). *A cognitive Theory of multimedia learning: Implications for design principles*, University of California, Santa Barbara.
- 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.
- PÁEZ, D., et AL. (2003). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- PAGÈS, J. (2000): *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*, Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 24, 33-44
- PARSONS, T., ([1952]1984), “El sistema social”, Alianza Universidad, Madrid.
- POZO MUNICIO, J.I., (1999), *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*, Alianza Editorial, Madrid.
- PRATS, J., (2001), *Enseñar Historia. Notas para una didáctica innovadora*, Junta de Extremadura. Mérida.
- REDORTA, J, OBIOLS, M., BISQUERRA, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

- ROJAS, J., VIVAS I ELIAS, P. (2009). “Liderazgo”. En Vivas I Elias, P., Rojas, J., Torras, M. E. Dinámica de grupos (pp. 34-38). UOC, Barcelona.
- RUSSELL, B., (1938), *Power: A New Social Analysis*, George Allen & Udwin, Londres.
- SCHÜTZ, A., (1972), *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- TREPAT, C. A. y RIVERO, P., (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Graò. Barcelona.
- TREPAT, C. Y COMES, P., (1998), *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Graó, Barcelona.
- TREPAT, C.S., (1995). *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Graò Barceclona.
- VANSLEDRIGHT, B., (2013). “Los colligatory concepts como primera línea de interpretación”. Extraído y traducido de: VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B., (2002), “El razonamiento histórico frente al relato identitario”, en VanSledright, B. *Search of America's Past. Learning to Read, History in Elementary School*, Teachers College Press, Columbia University, Nueva York y Londres.
- ZIMBARDO, P. (2012). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Paidós, Barcelona.

5.2. Legislación

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden de 9 de mayo de 2007, BOA nº 65, que establece el currículum de Educación Secundario en la Comunidad autónoma de Aragón.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- Real Decreto de enseñanzas mínimas 1834/2008, de 8 de noviembre.

5.3. Páginas Web

- Normativa Máster Universitario en Profesorado. Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Consultada el 23 de junio de 2015: <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/normativamaster-profesorado>
- BOE. ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
Consultada el 16 de Junio de 2016:

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>

- Currículo de Educación Secundaria Obligatoria, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Consultada el 16 de junio de 2016:
[http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=&guiaeducativa=41&strSeccion=a1a36&titpadre=Desarrollo+de+Ense%F1anzas&arpadres=\\$Educaci%F3n+Secundaria+Obligatoria&arides=\\$1161&aridesvin=\\$&lngArbol=1925&lngArbolvinculado](http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=&guiaeducativa=41&strSeccion=a1a36&titpadre=Desarrollo+de+Ense%F1anzas&arpadres=$Educaci%F3n+Secundaria+Obligatoria&arides=$1161&aridesvin=$&lngArbol=1925&lngArbolvinculado)
- **BOA.** 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. Consultada el 16 de Junio de 2016:
<http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201255412828>
- Página web Educaragón
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

6. Anexos

6.1. Unidad Didáctica

6.2. Proyecto de Innovación Docente

UNIDAD DIDÁCTICA

“EL CAMBIO CULTURAL, RENACIMIENTO Y REFORMA”

IES SANTIAGO HERNÁNDEZ, ZARAGOZA
Curso: 2º ESO. Especialidad: Geografía e Historia
Miriam Artieda Granell
2016

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	46-47
1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica.....	46
1.2. Inserción de la unidad didáctica en el contexto del IES Santiago Hernández.....	46
2. OBJETIVOS.....	48-53
2.1. Objetivos de Etapa.....	48
2.2. Objetivos de la materia de ciencias sociales en 2º de ESO.....	50
2.3. Objetivos de la unidad didáctica.....	52
2.4. Competencias básicas de la unidad didáctica.....	52
3. CONTENIDOS.....	53-56
3.1. Contenidos curriculares.....	53
3.2. Contenidos específicos de la unidad didáctica.....	54
* Enseñanzas transversales.....	55
4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.....	56-58
5. ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	58-62
6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	62-63
6.1 Indicadores de evaluación.....	63
7. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	63-64
7.1 Criterios de calificación.....	63
8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	64
9. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS WEB.....	65

ANEXOS:

1- Examen final o prueba escrita.....	66-69
--	--------------

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Esta unidad queda ubicada en la etapa de la ESO, concretamente a los grupos de 2º C y segundo Flexible, y se integra dentro de la materia de Geografía e Historia cuya impartición tiene carácter obligatorio para todos los alumnos de segundo de la ESO. Con carácter general esta unidad didáctica está dirigida a alumnos que habitualmente tienen entre 13 y 14 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 psico-cognitivo del alumnado.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a los Reales Decretos 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, además de los sucesivos niveles de concreción curricular (proyecto curricular del centro y programación anual del Departamento de Ciencias Sociales).

1.2. INSERCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL CONTEXTO DEL IES SANTIAGO HERNÁNDEZ

El alumnado del IES Santiago Hernández es de clase media o media-baja. Hay una elevada tasa de alumnado inmigrante. Muchos de estos alumnos llegan al centro con un desconocimiento total del español y con un nivel curricular inferior al propio de su curso. Además también hay alumnos con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta esto, para que todos alumnos consigan alcanzar los objetivos marcados por la LOE/LOMCE en esta etapa, así como las competencias básicas, el instituto centra su actuación docente en dotar a sus alumnos de una formación integral. Para ello se desarrollan distintos programas de atención a la diversidad, llevando a cabo diversas estrategias de animación a la lectura y de motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, fomentando en los alumnos el desarrollo de la expresión oral y escrita, y de las habilidades sociales.

En este proceso de adecuar los objetivos que marca la legislación a las características del centro, se debe prestar una especial atención al tratamiento de los temas transversales y a la educación en valores democráticos, que se integra como un tema trasversal más a lo largo de toda la etapa educativa en todas las materias, si bien, estos contenidos adquieren mayor relevancia en la etapa a través de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

El IES Santiago Hernández es un centro educativo que por el número de alumnos matriculados (1.202), el número de grupos (49) y el número de profesores (106) puede ser considerado grande, con lo que ello implica de labor organizativa, de gestión y de coordinación entre los diferentes órganos de gobierno, de coordinación docente, así como de la propia actividad de enseñanza. Mención especial merece el Departamento de Ciencias Sociales, compuesto por cuatro profesores, encargados de la impartición del área de **Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria** (así como diversas optativas), de las materias de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Geografía de España, Historia del Arte) de las asignaturas del Curso de Orientación Universitaria y de los módulos de la Formación Básica de Adultos.

En lo que a la unidad didáctica se refiere, existen unos condicionantes de partida que ayudan a contextualizarla correctamente, como son los datos de matrícula que se recogen en la programación anual del centro, para el presente curso 2.015-2016. Los alumnos matriculados totales en segundo de ESO son 73.

En general puede decirse que se trata de alumnos que se encuentran dentro de los márgenes normales de edad de 13-14 años, sin excesiva presencia de alumnos repetidores y con una representación mínima de A.A.C.C.N.N.E.E.E.E., de manera que las medidas de atención a la diversidad deben considerarse como ordinarias (metodologías diversas, actividades diferenciadas y adaptaciones no significativas).

Por otro lado, cabe hacer mención especial a los conocimientos previos que los alumnos deben tener antes de entrar a trabajar los nuevos contenidos de esta unidad didáctica, para poder adaptarla de la mejor forma posible facilitando su aprendizaje. Así, debemos comenzar haciendo referencia a ideas ya estudiadas como fin de la Edad Media, descubrimientos geográficos, botánicos etc. y elementos del estilo gótico, para así

proceder a introducir contenidos como Edad Moderna, estilo renacentista, mentalidad humanista, etc.

2. OBJETIVOS.

2.1. OBJETIVOS DE ETAPA.

Según la orden del 9 de mayo de 2007 **los objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria** son:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de autodisciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para la 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 los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.
- e) Desarrollar destrezas básicas de recogida, selección organización y análisis de la información, usando las fuentes apropiadas disponibles, para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos y trasmitirla a los demás de manera organizada e inteligente.
- f) Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación, utilizarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar críticamente la influencia de su uso sobre la sociedad.

- g)** Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar, plantear y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, contratándolos mediante el uso de procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico.
- h)** Conocer y analizar las leyes y procesos básicos que rigen el funcionamiento de la naturaleza, así como valorar los avances científicos-tecnológicos, sus aplicaciones y su repercusión en el medio físico y social para contribuir a su conservación y mejora.
- i)** 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, saber superar las dificultades y asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las propias capacidades, necesidades e intereses.
- j)** Comprender y expresar con corrección, propiedad, autonomía y creatividad, oralmente y por escrito, en lengua castellana y, en su caso, en las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. Utilizar los mensajes para comunicarse, organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- k)** Comprender y expresarse oralmente y por escrito con propiedad, autonomía y creatividad en las lenguas extranjeras objeto de estudio, a fin de ampliar las posibilidades de comunicación y facilitar el acceso a otras culturas.
- l)** Conocer, valorar y respetar las creencias, actitudes y valores y los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, valorando aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo de una sociedad más justa.
- m)** Conocer y apreciar el patrimonio natural, histórico-artístico y lingüístico de Aragón y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, siendo partícipes en su conservación y mejora desde el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.
- n)** Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de sus distintas manifestaciones, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.2. OBJETIVOS DE LA MATERIA DE CIENCIAS SOCIALES EN 2º DE ESO

Según la orden del 9 de mayo de 2007 (BOA) **los objetivos generales en la enseñanza** de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y de España.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Conocer la realidad territorial aragonesa, identificando los aspectos geográficos que la caracterizan y los factores que la articulan, para comprender el origen de las desigualdades, desequilibrios y problemas que la definen.
7. Conocer los hechos y procesos relevantes del devenir histórico aragonés, identificando sus peculiaridades, para poder comprender la realidad económica, social y política en la que desarrolla su vida cotidiana.

8. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
9. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
10. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
12. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
13. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Tras la revisión de estos objetivos específicos, podemos afirmar que los que más hacen referencia a esta unidad didáctica son los números 1, 5, 8, 9, 10, 12 y 13, es decir, los que pasan por alto los objetivos más geográficos para atender a la comprensión de las sociedades y su evolución en el tiempo y en el espacio, valorar la diversidad cultural resultante de éstas, respetar los restos patrimoniales que nos han llegado, hacer un buen uso del vocabulario específico de la unidad, saber reconocer, recopilar, trabajar e

investigar con fuentes primarias y secundarias, así como la realización de debates en clase argumentando adecuadamente y respetando otras ideas.

2.3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

1. Identificar las características principales de los Estados modernos en Europa.
2. Conocer los descubrimientos geográficos de los siglos XV y XVI, comprender los motivos que los impulsaron y valorar sus consecuencias.
3. Definir las características esenciales del Humanismo.
4. Distinguir las principales reformas religiosas del siglo XVI.
5. Identificar las características del arte del Renacimiento, conocer a los artistas más importantes y las actividades artísticas en las que destacaron.
6. Valorar la obra de arte para comprender la sociedad que la produce.

2.4 COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Social y ciudadana:

- Conocer hechos relevantes de los siglos XV y XVI en Europa.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico
- Reflexionar sobre el impacto de los avances científicos y tecnológicos de la Edad Moderna.

Cultural y artística:

- Identificar el arte del Renacimiento y relacionarlo con la sociedad y la mentalidad de la época

Comunicación lingüística:

- Disfrutar de la lectura de un texto y valorar su utilidad para comprender la mentalidad de la época.
- Definir conceptos y elaborar los textos argumentativos sobre las características del Humanismo y del Renacimiento.

Digital y en el tratamiento de la información:

- En esta materia, para que el alumno comprenda los fenómenos sociales e históricos, es fundamental que sepa trabajar con la información (obtención, selección, tratamiento, análisis...), procedente de muy diversas fuentes (escritas, orales, audiovisuales...), y no todas con el mismo grado de fiabilidad y objetividad. Por ello, la información, obtenida bien en soportes escritos tradicionales, bien mediante nuevas tecnologías, debe ser analizada desde parámetros exigentes, los que permiten la comparación exhaustiva y crítica de las fuentes.

Aprender a aprender:

- Analizar las ciudades y el arte de la Europa renacentista.

Autonomía e iniciativa personal:

- Definir conceptos y elaborar textos argumentativos sobre las características del Humanismo y del Renacimiento.
- Identificar las causas y las consecuencias de los hechos históricos.
- Analizar obras de arte renacentista.

3. CONTENIDOS.

3.1. CONTENIDOS CURRICULARES:

En la orden del 9 de mayo de 2007, el Departamento de Educación, Cultura Y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y autoriza su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón, los contenidos referidos a las Ciencias Sociales del Segundo curso de ESO quedan divididos en tres bloques de contenidos: Contenidos conceptuales, Población y sociedad, Las sociedades preindustriales.

3.2. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

A. Contenidos conceptuales:

- El fin de la crisis medieval.
- La monarquía autoritaria: origen del Estado moderno, basado en la centralización política y la unificación territorial.
- Las potencias europeas en los siglos XV y XVI.
- Las consecuencias de los descubrimientos.
- Difusión del Humanismo como movimiento cultural en el continente europeo. Características.
- Innovaciones científicas y técnicas de sabios y astrónomos: L. da Vinci, N. Copérnico y M. Servet.
- Temas fundamentales: sociedad, educación y religión.
- Nuevas Iglesias protestantes: luteranismo, calvinismo y anglicanismo.
- La Contrarreforma: movimiento de renovación de la Iglesia católica.
- Aplicación de los ideales humanistas a las manifestaciones artísticas: el Renacimiento.
- Características principales y etapas del arte renacentista.
- Arquitectos, escultores y pintores renacentistas.
- Arquitectura. Autores y obras principales.
- Escultura. Autores y obras principales.
- Pintura. Autores y obras principales.

B. Contenidos procedimentales:

- Interpretación de gráficas y de mapas temáticos históricos (realización e interpretación de líneas temporales).
- Lectura, interpretación y resolución de textos históricos (fuentes primarias o secundarias)
- Lectura e interpretación de imágenes (obras de arte del estilo renacentista: arquitectura, escultura y pintura)
- Comprensión del cambio de mentalidad y su consecuente aparición de nuevas y poderosas figuras dentro de la sociedad, como son los mecenas y los artistas.

- Relación de influencias pasadas influyentes en el arte renacentista así como influencias de éste en el estilo posterior Barroco.
- Trabajos en grupo para motivar el respeto hacia el patrimonio.

C. Actitudinales:

- Valoración y respeto hacia la diversidad religiosa que originó la crisis de la Iglesia.
- Valoración de la obra de arte para comprender la sociedad que la produce.
- Interés por conocer y valorar las distintas manifestaciones artísticas del Renacimiento.
- Respeto por el patrimonio tanto de este estilo como del resto que ha perdurado hasta la actualidad.

*** Enseñanzas transversales:**

Tanto en la etapa de la ESO como en este curso en concreto, es evidente la necesidad de educar al alumnado para la sociedad cada vez más plural en el mundo que le toca vivir y, además, en cambio permanente. Por todo ello se hace preciso estimular una serie de hábitos necesarios, imprescindibles, en el momento actual y la educación en una serie de valores necesarios en una sociedad democrática como la nuestra.

Es necesario, por una parte, potenciar capacidades y valores como tales como las siguientes:

- La educación para la paz y para la convivencia.
- La educación ética y cívica y solidaria.
- La educación medioambiental, la del consumidor y para el desarrollo sostenible.
- La igualdad de género y la educación afectivo - sexual.

También podemos fomentar valores de rechazo y crítica ante discriminaciones sexistas, raciales, etc. así como premiar actitudes participativas y de respeto a otras opiniones.

Por otro lado, en relación con el amplio contenido artístico de este tema, se pueden trabajar actitudes como:

- El interés por conocer y disfrutar de obras y objetos artísticos.
- La contribución a la conservación del patrimonio histórico - artístico.
- El interés por descubrir y conocer territorios y paisajes de distinto tipo.
- Disposición activa a la cooperación por conservar el patrimonio, restos y vestigios del pasado.

Concretando todavía más, en esta unidad didáctica del “Humanismo. Renacimiento y Reforma”, podemos trabajar entre otras cosas la educación moral y cívica. También el análisis de la formación del Estado moderno, los descubrimientos geográficos y las reformas religiosas permite entender los rasgos de un contexto histórico determinado y emitir un juicio crítico sobre las transformaciones de la Edad Moderna. El conocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del Renacimiento permite comprender la importancia de la conservación del patrimonio artístico y cultural para entender mejor nuestro pasado.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS.

Para empezar, teniendo en cuenta que el trabajo en la motivación y participación del alumnado en la fase escolar de la ESO es fundamental para que desarrollen su capacidad de auto aprendizaje, todos los ejercicios, actividades y clases en general estarán planteados de forma que se fomente la actitud activa de los alumnos en todas ellas.

Para ello, la metodología a seguir será la realización de clases teóricas en su primera parte, con lecturas en voz alta por parte de los alumnos y explicaciones del profesor. Más tarde se procederá a realizar ejercicios relacionados con estos contenidos, aumentando su dificultad progresivamente a medida que avancen los días. De este modo el aprendizaje estará basado en la explicación de la teoría, para su posterior tratamiento a través de actividades variadas secuenciadas. Asimismo, se estará fomentando el auto aprendizaje y autonomía de los estudiantes, aunque siempre estarán guiados y tutorizados por el profesor, que será quien proponga los contenidos, actividades y ejercicios en clase y en casa.

Otras estrategias serán el desarrollo en clase de lluvia de ideas, debates entre ellos, diálogos etc. para que ellos puedan desarrollar su sentido crítico y su capacidad de argumentación.

Debido a la naturaleza del tema, se proponen tres tipos de orientaciones didácticas: por una parte, la unidad requiere de un enfoque rigurosamente cronológico, no sólo como medio de establecer una ordenación lógica de los contenidos, sino especialmente como instrumento de verificación de la complejidad de los hechos históricos. En segundo lugar, se exige una metodología selectiva puesto que la época del Renacimiento, y en concreto los movimientos culturales de Humanismo, Reforma y Contrarreforma son tan complejos y extensos que sirven como condicionante del desarrollo y de la evolución histórica y de conciencia de los territorios europeos en la posteridad.

Es por ello que se presta una atención al tema, preferentemente desde la óptica del desarrollo de una nueva mentalidad centrada en la figura del hombre y su capacidad de razonar y conocer el mundo, desplazando la figura de Dios tan arraigada en toda la población respecto a la Edad Media. Esto permitirá a los alumnos relacionar los hechos históricos y obras artísticas como consecuencia directa de la mentalidad de cada época, así como establecer conexiones de semejanzas y diferencias respecto a la mentalidad actual.

Finalmente, la importancia del análisis de obras y textos (utilizando una terminología adecuada) en relación con la teoría resulta muy apropiada como material didáctico extra para que aprendan de forma más práctica y dinámica los contenidos.

Además de todo lo anterior, es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones metodológicas relativas a la organización de espacios y tiempos y al agrupamiento de alumnos. En este caso, las características del alumnado exigen plantear un desdoble. Es el caso de los segundos B y C, con 23 alumnos cada uno, de los cuales algunos de ellos han sido introducidos en el 2º Flexible (donde los contenidos son más breves y sencillos). De 2º B son cinco los alumnos dirigidos al grupo Flexible, y de 2º C, 6. En cuanto al número medio de alumnos asistentes a clase en segundo de la ESO está en torno a 20- 25, lo que permite desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje con total normalidad. Incluso la realización de algunas de éstas en grupo posibilita una mayor integración de los alumnos que requieran un refuerzo.

Por otro lado, la utilización de espacios se basa en aulas que tienen asignadas los grupos, incluyendo un aula de audiovisuales de gran capacidad situada en la planta calle del Edificio B del centro para la realización de diversas actividades.

El diseño de esta unidad didáctica se hace en función de un desarrollo de las actividades adecuado al cumplimiento de los objetivos, y en cualquier, caso para una duración de **12 horas lectivas o sesiones en el grupo de 2ºC**, cuya temporalización y distribución de actividades se desarrolla a continuación. [Debo concretar que la Unidad Didáctica en sí se referirá a 6 de estas doce sesiones, ya que las otras seis se basan en la explicación de los mismos contenidos pero al grupo flexible].

5. ACTIVIDADES. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

1ª Fase: Evaluación inicial, introducción, motivación.

➤ 1ª Sesión:

- Evaluación inicial basada en lo que se recuerdan sobre la época de la Edad Media (contexto socio- histórico y artístico con el Gótico y Románico) y lo que saben sobre los siglos, inventos, personajes ilustres y estilos artísticos que comprende la Edad Moderna.
- Introducción al tema del Renacimiento, Reforma y Humanismo. Repartición de fotocopias a los alumnos con los contenidos teóricos del tema a trabajar durante las 6 sesiones, con un resumen en la primera página a modo aclaratorio y breve explicación de lo que se trabajará en clase.
- Visión general de la época y cambio de mentalidad respecto de la Edad Media. Definición y características más destacadas del Humanismo.
- Introducción a la figura de Leonardo Da Vinci como ejemplo de Humanista del momento. Visión de sus inventos a través de imágenes en fotocopias previamente preparadas por el profesor y la búsqueda en ordenadores portátiles por parte de los alumnos. Visualización de un fragmento de vídeo sobre la vida e inventos de Leonardo Da Vinci por encargo de la familia Médici.
[<https://www.youtube.com/watch?v=gYqwBLinMN0> (min. 13.50)]

Reconocimiento de las Academias e Imprentas como los dos medios fundamentales de expansión del Humanismo por Europa. Visión de un mapa de Europa y localización

entre todos de los nuevos talleres de impresión repartidos por todo el continente. Introducción a la figura de Gutenberg y visionado de un vídeo sobre la creación de la Imprenta. [<https://www.youtube.com/watch?v=Vtvdcq4YVfI> (10 mins.)]

– Estudio de las dos figuras más destacadas dentro de la corriente del desarrollo científico: Nicolás Copérnico y su Teoría Heliocéntrica y Miguel Servet con sus estudios sobre la circulación sanguínea. Saber que también hubo otro tipo de descubrimientos en la época como son los geográficos, botánicos...

2ª Fase: Definición y descripción de los contenidos: Humanismo, Renacimiento, Reforma y Contrarreforma

➤ 2ª Sesión:

- Repaso entre todos de lo visto el día anterior.
- Introducción al cambio religioso que se produce al comienzo de la Edad Moderna con la entrada el Humanismo.
- Explicación de la Reforma a través de su impulsor Martín Lutero. Explicación de las 95 tesis luteranas y su consecuencia directa: la creación de los protestantes y conocimiento de los distintos nombres que reciben en según los distintos países europeos donde surjan. Definición de indulgencias.
- Contrarreforma como respuesta de la Iglesia. Definición, características y conocimiento de las tres consecuencias que generó: Guerras de religión europeas entre católicos y protestantes, intolerancia religiosa y persecución a protestantes y creación de la Inquisición (definición de ésta).
- Trabajo de análisis, comentario escrito y corrección en clase de un texto sobre las 95 tesis contra las indulgencias de Lutero.

3ª Fase: explicación del arte Renacentista, reconocimiento de autores y análisis de obras (arquitectura, escultura y pintura). Aplicación de conocimientos a través de varias actividades.

➤ 3ª Sesión:

- Repaso entre todos de lo visto el día anterior.
- Repaso de lo que recuerdan sobre el arte Gótico para introducir las diferencias respecto al nuevo estilo, el estilo renacentista.
- Definición de Renacimiento y Renacimiento artístico.

- Cambio de visión de los artistas: paso de meros artesanos a figuras reconocidas entre sociedad por su capacidad creativa. Firma de las todas las obras. Surgimiento de mecenas como nuevos personajes apoderados y protectores de los artistas. Visión exterior e interior del palacio Médici (mecenas de Roma) para situarnos en el contexto.
- Uso de Ipads por parejas para buscar la familia Uffizi, dónde vivían, cómo era su palacio y a qué artistas protegían.
- Explicación teórica por parte del profesor de las principales características de la arquitectura renacentista.
- Dibujo en la pizarra de una portada arquitectónica por parte de un alumno con ayuda de las indicaciones del resto
- Diferencias entre arquitectura civil y religiosa a modo de debate
- Reconocimiento, contextualización y localización de las dos corrientes existentes: Quattrocento y Cinquecento. Estudio de los artistas más reconocidos de cada corriente y análisis de sus obras más representativas.

Visualización de un vídeo sobre el método constructivo de la gran cúpula de Brunelleschi en la Catedral de Florencia.
[\[https://www.youtube.com/watch?v=C83OKYj5GEw min. 29.33 y 48.20\]](https://www.youtube.com/watch?v=C83OKYj5GEw)
Comentario entre todos de las novedades introducidas por Brunelleschi.

➤ **4ª sesión:**

- Repaso entre todos de lo visto el día anterior
- Explicación teórica por parte del profesor de las principales características de la escultura renacentista.
- Visionado de dos vídeos como explicación práctica de los materiales utilizados para realizar esculturas: bronce a la cera perdida y talla de mármol.
<https://www.youtube.com/watch?v=WmQCbo23yG8>
https://www.youtube.com/watch?v=x6j7Wk_qB1I
- Estudio de los artistas más reconocidos de cada corriente y análisis de sus obras más representativas.
- Debate para encontrar todas las diferencias entre el David de Donatello y el David de Miguel Ángel.
- Dos ejercicios de deberes: diferenciar entre escultura de bulto redondo y relieve escultórico, y diferenciar entre esculturas de temática religiosa y temática mitológica.

➤ **5º Sesión:**

Primera parte de la clase:

- Repaso entre todos de lo visto el día anterior

- Explicación teórica por parte del profesor de las principales características de la pintura renacentista.

- Conocimiento de las dos corrientes existentes: Quattrocento y Cinquecento. Estudio de los artistas más reconocidos de cada corriente y análisis de sus obras más representativas.

- Análisis y comentario entre todos de algunas obras más representativas de la pintura renacentista.

- Con Ipads y por parejas, búsqueda de la página web donde puede hacerse una visita virtual a la Capilla Sixtina, con la finalidad de conocer los magníficos frescos que hizo allí Miguel Ángel. [http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html]
Después, búsqueda de otra página web donde pueden verse pinturas renacentistas antes y después de la restauración (como por ejemplo la Mona Lisa).
[http://cultura.elpais.com/cultura/2012/02/01/actualidad/1328094691_560118.html#comparador:]

- Visualización de un vídeo sobre las pinturas de la Capilla Sixtina por M.A.:
[<https://www.youtube.com/watch?v=esqxJM9sfzA>]

- Breve explicación teórica sobre la expansión del estilo renacentista por Europa, con especial mención en España: estilos herreriano y plateresco.

Segunda parte de la clase: Repaso

- A partir de la hoja resumen repartida el primer día, repaso y orientación acerca de las cuestiones más importantes de cara al examen.
- Tiempo para resolver dudas y aclarar cuestiones
- Formación de grupos heterogéneos formados por 3 ó 4 personas para la realización y resolución de distintas actividades preparadas previamente por el profesor en relación con lo visto y trabajado en clase:
 - Puzzle de arquitectura
 - Puzzle de escultura
 - Puzzle de pintura

- Relación de términos con sus definiciones
- Relación de autores con su obra más representativa
- Resolución de una sopa de letras con términos del Humanismo.

4ª Fase: Evaluación.

➤ 6ª sesión:

- Realización por parte de los alumnos de un examen escrito basado en ejercicios con contenidos teóricos trabajados en clase.
- Corrección por parte del profesor de los ejercicios realizados durante las clases, así como la asistencia y participación.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

La evaluación será formativa, continua, individual e integral, teniendo en cuenta la evolución y progresión del alumnado en el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje (inicial, procesual y final). En todo caso se proponen con carácter específico los siguientes criterios de evaluación:

1. La asistencia continua a clase, orden y disciplina en los comportamientos.
2. Participación durante las cuestiones planteadas en clase.
3. Buena actitud, defendiendo las ideas propias y atendiendo con respeto a las del resto.
4. Extraer información relevante a partir de diferentes fuentes (textos, mapas, imágenes) y comunicarla por escrito de forma correcta utilizando el vocabulario artístico.
5. Identificar las diversas causas que produce el paso socio-cultural de la Edad Media a la Moderna, y la inminente entrada del Humanismo como nueva mentalidad. Valorar también las consecuencias posteriores que producen estos cambios en las sociedades.
6. Relacionar el arte renacentista con la sociedad, la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época
7. Investigar sobre las reformas religiosas a partir de diversas fuentes, analizar la información obtenida y extraer conclusiones relevantes.

8. Señalar y explicar la diversidad de temas, formas y materiales en la representación de obras renacentistas, atendiendo a las distintas localizaciones geográficas europeas donde nos centremos.
9. Identificar y describir los principales rasgos de las obras arquitectónicas, escultóricas y pictóricas de los autores más reconocidos del estilo renacentista.
10. Utilizar correctamente los procedimientos y técnicas básicas de aprendizaje y del tratamiento de la información, espacialmente la correcta ubicación espacio-temporal del fenómeno estudiado.
11. Respetar y reconocer el valor del legado patrimonial que ha llegado a la actualidad.

6.1 INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Conoce los hechos más relevantes de los siglos XV y XVI en Europa.
- Reflexiona sobre el impacto de los avances científicos y tecnológicos de la Edad Moderna.
- Define conceptos y elabora textos argumentativos sobre las características del Humanismo y del Renacimiento.
- Identifica las causas y las consecuencias de los hechos históricos.
- Analiza obras de arte renacentista.
- Disfruta de la lectura de un texto y valora su utilidad para comprender la mentalidad de la época.
- Identifica el arte del Renacimiento y lo relaciona con la sociedad y la mentalidad de la época.

7. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

A. Asistencia a clase a diario y puntualidad. 10%

B. Orales: participación en las preguntas planteadas en clase, tanto a nivel individual como colectivo. **10%**

C. Escritas:

- Tareas diversas realizadas al final de la clase como informe individual de si se ha comprendido lo trabajado en clase. **10%**
- Examen o prueba escrita al final de las clases. **70%**

7.1 CRITERIOS DE CALIFICACIÓN:

- Uso correcto de los conceptos y vocabulario histórico- artístico
- Correcta formación de enunciados y argumentación de respuestas.
- Grado de comprensión y comunicación o expresión de la información
- Capacidad de relación y comparación de contenidos

8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El objetivo principal para atender la diversidad será: “consideración de capacidades tradicionalmente no explícitas en el currículo”.

Materializaremos la diversidad a través de:

- Diseño del proyecto curricular adaptado al /a alumno/a.
- Diseño de las programaciones de aula.
- Cambios habituales en el estilo de dar la clase:
 - Diferentes metodologías.
 - Diferentes niveles de ayuda.
 - Diferentes actividades de aprendizaje.
 - Adaptaciones de material didáctico.
 - Flexibilidad de los agrupamientos.
 - Acelerar/desacelerar la aparición de conocimientos.
 - Organizar/secuenciar contenidos de forma distinta.
 - Priorizar o profundizar unos u otros.

9. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS WEB:

BIBLIOGRAFÍA:

PDF:

- Dr. Rafael de Miguel González. *Unidad Didáctica “Imperialismo y expansión colonial”*. Máster profesorado secundaria. Especialidad Geografía e Historia. Marzo 2014.
- José Javier Melús Serón. *Unidad didáctica. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El arte de la Europa cristiana en la Edad Media*.
- Dr. Rafael de Miguel González. *Geografía e Historia. Diseño de la Unidad. La unidad didáctica en el marco del proyecto curricular del centro y su vinculación con el diseño curricular base*.

RECURSOS WEB:

- Recursos actividades del Renacimiento:
<http://globalhistoria.wikispaces.com/Unidad+Did%C3%A1ctica+07.+Renacimiento+y+Reforma>
- Contenidos, Evaluación, competencias básicas...
<http://f.se-todo.com/doc/2715/index.html?page=12>
- Currículo, objetivos de etapa ESO. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Currículo, objetivos de la materia de CC.SS en 2º de ESO. BOA:
https://www.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1064840

ANEXO 1: EXAMEN FINAL O PRUEBA ESCRITA

EXAMEN DE CICENCIAS SOCIALES -2º ESO C -EL CAMBIO CULTURAL. RENACIMIENTO Y REFORMA- NOMBRE:..... Fecha: / /2016	
---	--

- 1. ¿Qué es el Humanismo y cuáles fueron sus 4 principales características?
Desarrollalas brevemente y nombra a un reconocido humanista de la época.
(2 puntos)**

- 2. Define los siguientes conceptos: (2 puntos)**

- Renacimiento y Renacimiento artístico:

- Indulgencias:

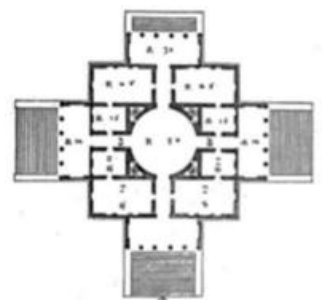
- Contrarreforma:

- Inquisición:

3. Completa el texto: (0,5 puntos)

Dentro de esta ansia investigadora promovida por el Humanismo, la ciencia tuvo un gran desarrollo a cargo de reconocidas figuras como **N.....**, quien desarrolló la Teoría Heliocéntrica (el es el centro del Universo y todos los planetas giran alrededor de él); o **M.....** con sus estudios sobre la circulación sanguínea. También tuvieron gran desarrollo los descubrimientos geográficos, botánicos...

4. Nombra cuál es el título de la siguiente obra y su autor. Explica también brevemente cuáles son las principales características de la arquitectura renacentista. (1 punto)



Título:

Autor:

Características arquitectura renacentista:

5. Nombra el autor de las siguientes obras escultóricas y sus respectivos títulos. Explica también brevemente cuáles son las características de la escultura renacentista (las imágenes pueden darte muchas pistas). (1,5 puntos)



Autor:

Título:

Título:

Características de la escultura renacentista:



6. Indica si los siguientes enunciados sobre la pintura renacentista son verdaderos o falsos. Si son incorrectos modifícalos para que sean correctos según lo explicado en clase. (1,5 puntos)

- En sus representaciones espaciales, se nota el dominio cada vez más perfecto de la perspectiva y profundidad. V/F

- Como pasa también en el caso de la arquitectura y escultura, su modelo fue la pintura gótica, con la representación de figuras alargadas, con nada de movimiento y con colores muy planos. V/F
- Como en el caso de la arquitectura y escultura, también en pintura encontramos dos grandes corrientes con artistas reconocidos: el Quattrocento y el Cinquecento. V/F
- Las pinturas, al igual que en siglos anteriores, no se firman. V/F
- La famosa técnica del *Sfumato* se atribuye a Tiziano. V/F

7. Lee atentamente el siguiente texto y responde a las preguntas: (1,5 puntos)

“95 tesis contra las indulgencias”

“¿Por qué el Papa cuya riqueza es mayor que la de muchos ricos no edifica al menos la Basílica de San Pedro con sus propios dineros, en vez de hacerlo con el de los pobres fieles?

Las indulgencias, por las que los predicadores prometen grandes méritos, no tienen más que uno, el de entregar dinero. Hay que enseñar a los cristianos que lo que se da a los pobres o presta a los necesitados es mejor que ganar indulgencias”.

- ¿Quién es el autor de este texto?
- ¿En qué siglo fue escrito?
- ¿Quién era el destinatario de estas tesis?
- ¿Qué pretendía el autor con la publicación de estos escritos? ¿Tuvo consecuencias en la iglesia la publicación de éstos? Desarrolla brevemente tu respuesta.

Proyecto de innovación- investigación

**Diseño, implementación y análisis de una
experiencia innovadora de aprendizaje de un
concepto**

**Evaluación e innovación docente e investigación educativa en
Geografía e Historia.**

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



**Universidad
Zaragoza**



Miriam Artieda Granell

0. ÍNDICE:

1. Introducción.....	72
2. Planteamiento general y marco teórico.....	73-77
3. Presentación del problema objeto de estudio.....	77-84
– Análisis del concepto que va a ser objeto de la innovación/Investigación.....	77
– Previsiones/hipótesis o cuestiones que quieren estudiarse.....	84
4. Metodología.....	85-92
5. Presentación de resultados.....	93-98
6. Discusión de resultados y conclusiones.....	98-101
7. Bibliografía.....	102-104
 ANEXOS.....	 104-106
- Algunas respuestas del alumnado a la actividad de análisis del texto de Martín Lutero	

1. INTRODUCCIÓN:

Este trabajo se basa en la puesta en práctica de un proyecto de innovación e investigación durante el último periodo de prácticas en un centro escolar de secundaria del Máster de Profesorado denominado *Prácticum III*, abarcando los meses de Marzo (segunda quincena) y Abril de 2016. Concretamente, fue un proyecto experiencial realizado en el curso de 2º de la ESO, del IES público Santiago Hernández de la ciudad de Zaragoza.

El proyecto ha consistido en trabajar con los alumnos de la clase de 2ºC un concepto correspondiente a la Unidad Didáctica que debía explicar en las 6 sesiones que me fueron asignadas por mi tutor, y éste lo llevé a cabo a través de diferentes recursos como son el uso del libro de texto seleccionado por el departamento de Geografía e Historia para ese curso, teoría complementaria preparada previamente por mí en relación con los contenidos del libro, un Power Point como ayuda visual correspondiente el marco teórico, soporte tecnológico para el trabajo de conceptos claves a través de la gamificación, textos e imágenes gráficas para analizar y la visualización de vídeos y finalmente mis explicaciones como guía para abarcar todos los contenidos y procurar la participación de la totalidad del alumnado.

Una vez llevado a cabo este proceso, el siguiente se basa en la recopilación de datos (a través de las respuestas recibidas tras la realización de ejercicios, comentarios, encuestas...) para finalmente proceder a su interpretación y así poder reflejar estos resultados en este trabajo, observando y valorando si el proyecto de innovación ha tenido éxito y los alumnos han llegado a la comprensión total del concepto a través de las distintas dimensiones, si ha fracasado por motivos de tiempo, de falta de recursos, por falta de adquisición de habilidades o conocimientos previos en Historia... y cómo podría mejorarlos de cara a mi futuro para mejorar la práctica docente.

De este modo, a continuación, a lo largo del trabajo desarrollaré por apartados cuál ha sido mi concepto seleccionado, sus dimensiones, la metodología, recursos y métodos que he utilizado para que los alumnos alcanzasen su comprensión; su justificación, y cuáles han sido finalmente los resultados obtenidos tanto a nivel textual como gráfico-estadístico, para terminar con una reflexión sobre los problemas acontecidos y su posible solución de cara a un futuro docente.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y MARCO TEÓRICO

Ya que en este trabajo se trata de experimentar a través de un proceso o proyecto de innovación, cabe señalar que los métodos llevados a cabo en las aulas hasta el momento han sido los tradicionales, tanto positivistas como conductistas basados en la explicación teórica por parte del profesorado apoyado en los contenidos descritos en el libro de texto, mermando por completo la participación y motivación del alumnado, quien se limita simplemente a recibir toda esta información para proceder a memorizarla sin reflexionar sobre ella o sin llegar a comprenderla, con la única finalidad de aprobar un examen escrito al terminar.

Lo cierto es que en la actualidad, aunque las clases magistrales siguen dominando el panorama educativo en primaria y sobre todo en secundaria, las continuas reformas plasmadas en las leyes de educación y la multitud de cursos y seminarios de formación al docente en métodos innovadores y alternativos pretenden ir cambiando poco a poco este panorama para llegar a lograr la participación y motivación de todo el alumnado, haciendo que el profesor se convierta en una guía en el proceso de aprendizaje y deje de ser una figura de autoridad que alberga todo el conocimiento. De hecho, con la entrada de las TIC y las investigaciones por parte de docentes, investigadores y psicólogos se ha podido comprobar que ahora vivimos en la sociedad de la información dominados por los Mass Media y que nuestros alumnos tienen a un golpe de click toda la información que deseen. Por ello, nuestros métodos de enseñanza deben evolucionar adaptándose a la realidad, enseñando a nuestros alumnos a buscar esta información, a seleccionarla, a contrastarla, a buscarla, analizarla, explicarla y transmitirla.

Es decir, se trata de ir introduciendo el método constructivista, donde a través de procedimientos inductivos, atención a la diversidad, análisis de los conocimientos previos del alumnado, completar los contenidos con sus experiencias y el desarrollo en las habilidades de TIC, se logre llegar a la comprensión total de los contenidos a través de la participación y del aprendizaje autónomo y cooperativo.

Como conclusión a esta reflexión propia, añado que la puesta en práctica de este proyecto de innovación en una unidad didáctica concreta dentro de la asignatura de

Historia, pretende fomentar este aprendizaje constructivista, participativo y autónomo/cooperativo a partir de metodologías y actividades alternativas con el fin de mejorar la práctica en el proceso de E-A tanto para alumnado como para el profesor. Aun así, hay que tener en cuenta que dado que es un periodo de prácticas, este proyecto tuvo que adaptarse a muchos condicionantes como es el número de sesiones, las capacidades cognitivas del alumnado, las directrices del tutor, la unidad didáctica que tocaba explicar, los recursos tecnológicos del aula... por lo que en realidad no hubo libertad total de desarrollo, que sería lo idóneo en cualquier caso.

Toda esta reflexión también queda plasmada en los debates y desarrollos teóricos de muchos autores, los cuales paso a nombrar y detallar brevemente a continuación.

Mario Carretero y Margarita Limón, en “El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión”⁵⁰ comienzan haciendo alusión a las investigaciones de Piaget sobre la evolución de las capacidades cognitivas del alumnado según su edad, afirmando que no basta con que reciban del profesor contenidos teóricos e instrucciones, sino que hace falta que éste parta de sus niveles de desarrollo cognitivo, para así poder alcanzar el pensamiento formal. De esta forma Mario Carretero y Margarita Limón refuerzan la idea de que es más importante centrarnos en cómo los alumnos procesan y transforman la información que la acumulación de contenidos como tal a memorizar.

Concluyen su investigación citando a autores que defienden la idea de que los alumnos en general no alcanzan el pensamiento concreto hasta los doce años, y el formal hasta los 16.

En relación, encontramos también el texto de **Martin Booth**⁵¹ “¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?”, donde de nuevo comienza aludiendo a las teorías de aprendizaje de Piaget y su afirmación que el desarrollo intelectual del niño depende

⁵⁰ **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.

⁵¹ **Martin Booth (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?** Extraído de Booth, M. B. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.

de la interacción de este con su entorno, pero en este caso para hablar de las teorías alternativas que han sacado a partir de la suya explicando la dificultad del alumnado para pensar de forma hipotética y deductiva hasta la edad de los 16,5 años (alcance del “pensamiento formal” frente a los 11 que planteaba Piaget). También aluden a que el método de enseñanza que el profesor debe usar para llegar a este pensamiento es el de las metodologías activas basadas en el empleo de evidencias visuales así como el generar debates en clase para asentar los nuevos conocimientos y donde el profesor pueda evaluar este proceso de asimilación y transformación de contenidos.

En el texto “Actividades para el desarrollo conceptual” de **Jon Nichol & Jacqi Dean**⁵² profundizan un poco más y pasan a desarrollar el aprendizaje a través de conceptos generales que sirven tanto a profesores como a alumnos para dar sentido al mundo que nos rodea. Explican que éstos son individuales ya que cada uno los asimila y los percibe desde un punto de vista propio, aunque existen relaciones entre ellos (“dimensiones”) que son comunes a todos. El aprendizaje pues a través de la trata de éstos es fundamental para los alumnos, debiendo ser tomados como punto de partida para alcanzar el pensamiento abstracto.

Bruce A. VanSledright⁵³ en “Los colligatory concepts como primera línea de interpretación” añade que existen los conceptos para categorizar los hechos históricos o grandes acontecimientos, y luego están los conceptos asociativos o “Colligatory Concepts” que sirven como nexos de relación entre los mismos.

Por otro lado, **Bruce Vansledright** en “El razonamiento histórico frente al relato identitario” dice que los conceptos sólo pueden construirse investigando y razonando sobre ellos, y así es como se llega al conocimiento abstracto. Es decir, plantea métodos

⁵² **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.

⁵³ **Bruce A. VanSledright (2013). Los colligatory concepts como primera línea de interpretación.** Extraído y traducido de: VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.

constructivos frente al aprendizaje positivista basado en la memorización. Argumentaciones muy parecidas presenta **Peter Lee**⁵⁴ en “Los conceptos asociativos”. **Juan Ignacio Pozo**⁵⁵ en “Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas” dice que el aprendizaje no se trata de enseñar a los alumnos unos esquemas básicos representativos del mundo, sino que tenemos que ayudarles a construir esquemas en contextos específicos como planteamientos de respuestas a determinados problemas para que luego éstos sean transferibles a otros nuevos problemas o contextos. Es decir, nuestra labor consiste en investigar y guiar a los alumnos para que sean capaces de argumentar y contrastar contenidos y no quedarse sólo en la simple memorización.

Por último, tratamos el método del “**Learning Cycle**” a través del texto de **Edmund A. Marek**⁵⁶ “Presentación del Learning Cycle”. Él explica que éste método sirve para estructurar la indagación y tiene una secuencia de fases basada en la investigación científica por parte de los estudiantes, para que luego pasen a construir un concepto y finalmente sepan aplicarlo a otras soluciones. Estas fases son la de exploración, desarrollo del concepto y expansión, con subpuntos específicos dentro de cada una.

Así, este método se basa en el aprendizaje de conceptos a través de un proceso progresivo y personal, a través del razonamiento y relación de elementos con el objeto de aprender a través de forma más sencilla acercando los contenidos a la experiencia y contexto del alumnado, favoreciendo su participación y motivación.

Aunque existe un gran número de textos sobre estos temas, por la naturaleza del trabajo y por no desbordar su extensión analizando cada uno de ellos, he destacado las ideas principales de los más representativos, aunque las indagaciones en el resto también plantean reflexiones y conclusiones interesantes.

⁵⁴ **Peter Lee (2011). Los conceptos asociativos [colligatory concepts].** Extraído y traducido de: Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.

⁵⁵ **Juan Ignacio Pozo (1999). Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas.** Extraído de Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), 513-520.

⁵⁶ Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3). Pág. 64.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

3.1. ANÁLISIS DEL CONCEPTO QUE VA A SER OBJETO DE LA INNOVACIÓNINVESTIGACIÓN

Tal y como he mencionado anteriormente, por ser este un proyecto de innovación y adecuando la metodología a la planteada en los textos anteriores y en la asignatura de Evaluación-Innovación docente, se plantea a partir de un concepto que viene condicionado por la Unidad Didáctica que tocaba estudiar cuando llegué a la clase de 2ºC del IES Santiago Hernández de Zaragoza, con la **denominación “Renacimiento y Reforma. El cambio cultural”**. Así, el concepto seleccionado es **“El Renacimiento”**, clarificando que se trata de un periodo histórico en concreto, que englobará cambios de mentalidad, reformas religiosas y culturales, supondrá la creación de un nuevo estilo artístico y la creación de nuevos y poderosos grupos sociales como son la burguesía y los mecenas.

Para ello una vez establecido este concepto, iré desarrollando las distintas dimensiones a trabajar que nos servirán de guía para alcanzar la comprensión total del concepto, así como los distintos elementos o ideas que conformarán las diversas dimensiones.

0. Concepto de Renacimiento:

Este concepto es muy global, ya que se refiere tanto a un periodo histórico concreto como al estilo artístico que surge ligado a este nuevo movimiento socio cultural. Así, es fundamental que nuestros alumnos sepan localizarlo en un eje cronológico para comprender en qué momento nos encontramos.

Lo primero que les debe quedar claro es que vamos a estudiar un periodo histórico socio-cultural denominado Renacimiento que comprende los siglos XV y XVI, basado fundamentalmente en la ruptura con la época anterior.

Para entender esto, antes debemos saber que con el anterior periodo denominado Gótico, se cierra la Edad Media y la llegada del Renacimiento propicia la apertura de la

Edad Moderna, que generará cambios en todos los ámbitos: mentalidad, sociedad, arte y cultura, ámbito científico, etc. y cuyo movimiento sucesor será el Barroco. Por ello, el tratamiento de estos contextos está planteado a través de las distintas dimensiones, ya que en el fondo todo está influido por la nueva mentalidad renacentista-humanista.

El arte jugará aquí un papel importante, ya que el nuevo estilo recibe el nombre de Renacimiento y va a ser una expresión o reflejo visual de todos estos cambios que están ocurriendo en la sociedad. La justificación, aparte de esto, también viene porque mi especialidad es Historia del Arte y coincidió con que esta Unidad Didáctica dentro de los libros de texto que llevaban en este curso (2º ESO) tenían un gran desarrollo y profundización de la parte artística. Por ello la última dimensión se va a centrar en la explicación de las tres manifestaciones del arte (arquitectura, escultura y pintura) y también veremos el nuevo papel que juegan los artistas en la dimensión social.



Figura 1. El concepto y sus cuatro dimensiones

Una vez establecido el concepto de Renacimiento, las cuatro dimensiones seleccionadas para llegar a su total comprensión en todos los aspectos y contextos que engloba, serán las siguientes, ordenadas de mayor a menor importancia para alcanzar el pensamiento formal: **Humanismo, Reforma religiosa y Contrarreforma, Burguesía, mecenas y artistas, y Arte**. Paso seguidamente a explicar cada una de ellas para justificar su elección como elementos de relación que tienen con el concepto y cómo sirven para su comprensión.

1. Humanismo:

El Humanismo es la primera y la principal de las dimensiones a tratar, ya que tanto el concepto como el resto de dimensiones van a estar fuertemente influidas por ésta, incluso podría decirse que el Humanismo como movimiento sociocultural es el factor que lleva a la aparición de la reforma religiosa, al surgimiento de nuevos estamentos poderosos y a las formas del nuevo estilo artístico.

Para llegar a su comprensión, hay algunas ideas esenciales que nos sirven de guía, como es la definición de Humanismo (corriente cultural que alcanzó su pleno desarrollo en el siglo XV) y el análisis de sus cuatro principales características:

- El ser **humano es ahora el centro de todo**, desplazando la figura de Dios como el centro, causa y consecuencia de todo lo que sucedía. Por ello, tanto las investigaciones como el modelo a seguir y la representación en el arte se van a basar en el ser humano.
- El punto de partida para estas investigaciones era la **Antigüedad**: estudiaron su literatura, su arte, su filosofía, etc.
- El Humanismo defendió la búsqueda de la verdad a través de la **razón** y la **experiencia**
- Esto lleva a la sociedad de la época a sentir gran **curiosidad** por todo comenzando a interesarse y estudiar un poco de cada materia.

Tras el trabajo de estas cuatro características, pasaríamos a ver sus dos medios de difusión, las Academias y la Imprenta (un invento de Gutenberg), así como el auge y gran desarrollo de las investigaciones científicas en diversos campos, con personajes destacados como son Nicolás Copérnico con la Teoría Heliocéntrica o Miguel Servet con sus estudios de la circulación sanguínea.

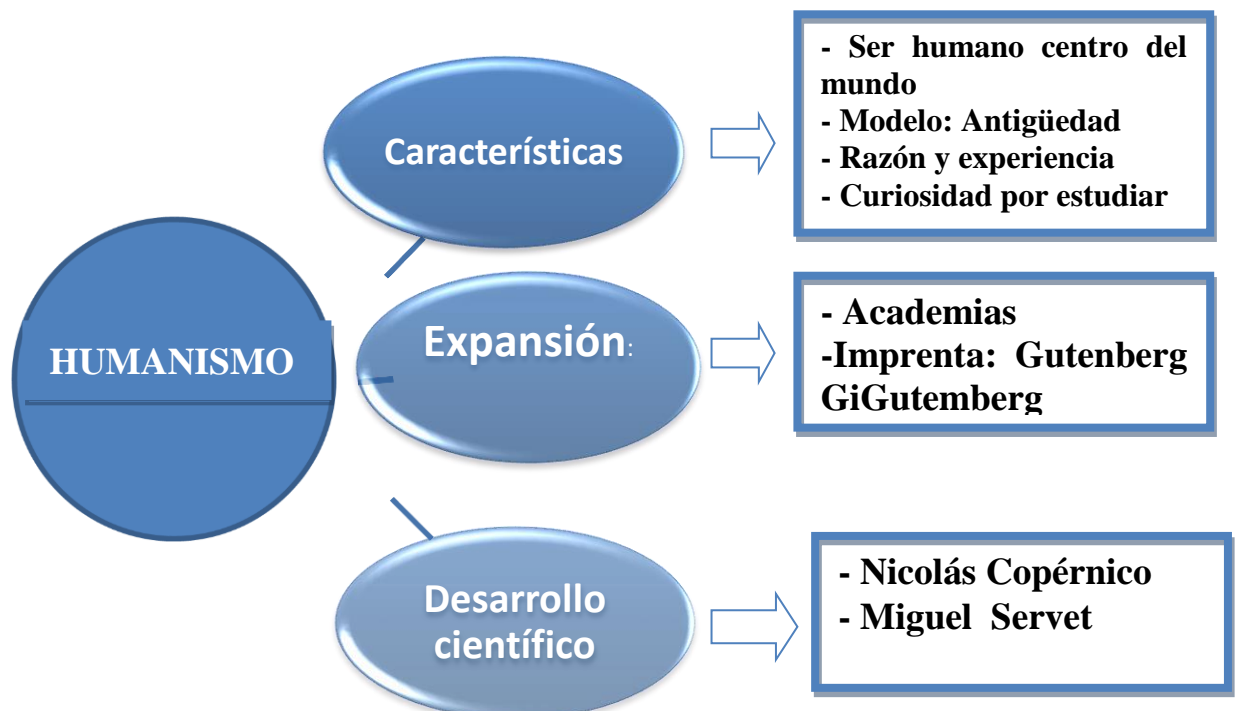


Figura 2. Dimensión del Humanismo y sus principales ideas

2. Reforma religiosa y Contrarreforma:

Esta es la segunda de las dimensiones, pero no por ello mucho menos importante. Si bien es cierto que en el Renacimiento todo gira en torno al pensamiento del Humanismo, la principal de sus “consecuencias” fue la puesta en marcha de la llamada “Reforma católica”. Ésta se produjo tras la publicación por parte del monje Martín Lutero de las 95 tesis contra las Indulgencias, en protesta por la creación de estos documentos basados en el cobro de dinero a los fieles más pobres de la sociedad por parte de la Iglesia con la excusa de que así perdonarían sus pecados y recibirían la salvación. Una vez publicadas, tras el enfado de la sociedad, se creó el protestantismo con Martín Lutero a la cabeza, recibiendo este movimiento el nombre de Reforma Religiosa.

La iglesia, para terminar con esta situación viendo que los protestantes se estaban expandiendo por distintos lugares de Europa, creó la Contrarreforma, que a su vez tuvo tres principales consecuencias:

- Numerosas y sangrientas guerras de religión
- Intolerancia religiosa de los católicos hacia los protestantes
- Creación de la institución denominada “Inquisición” con los Reyes Católicos al frente, para procurar el control y sometimiento de la sociedad protestante.

Por tanto, estas son las ideas principales que deberán quedar claras en los alumnos para poder llegar a comprender el cambio condicionó el fin de la Edad Media y la entrada del Renacimiento en la Edad Moderna, y las grandes consecuencias que tuvo.



Figura 3. Dimensión de la Reforma religiosa y Contrarreforma y sus principales ideas

3. Sociedad: Surgimiento de nuevas clases poderosas como son la burguesía, mecenas y artistas.

Con este cambio de mentalidad que trae el humanismo, se va a crear una nueva clase social que poco a poco va a ir ganando poder y generando más economía; la llamada clase burguesa o burguesía, formada tanto por una clase media acomodada como por nobles con más poder adquisitivo. Además, ligado a la creación de la imprenta, va a ser un estamento cada vez con más conocimientos sobre las diversas materias, por lo que van a saber desenvolverse bien en distintos ámbitos de la vida.

Como método de propaganda y exhibición de su cada vez mayor poderío, comenzaron a contratar artistas para que creasen obras que perpetuasen su memoria en el tiempo y además pudiese ver el resto de la sociedad. Por ello, van a convertirse en sus protectores y en los de sus obras artísticas.

Como consecuencia, los artistas comenzaron a reivindicar su papel de artista frente al de mero artesano, y para ello, empezaron a firmar todas sus obras como símbolo de prestigio social. Desde este momento y de forma continuada hasta la actualidad, los artistas no han dejado de firmar sus obras orgullosos mostrándolas como una creación propia y original.

Las familias de mecenas más importantes de Italia fueron los Médici y los Uffizi, destacando como modelos constructivos el Palacio Médici y la Galería Uffizi.

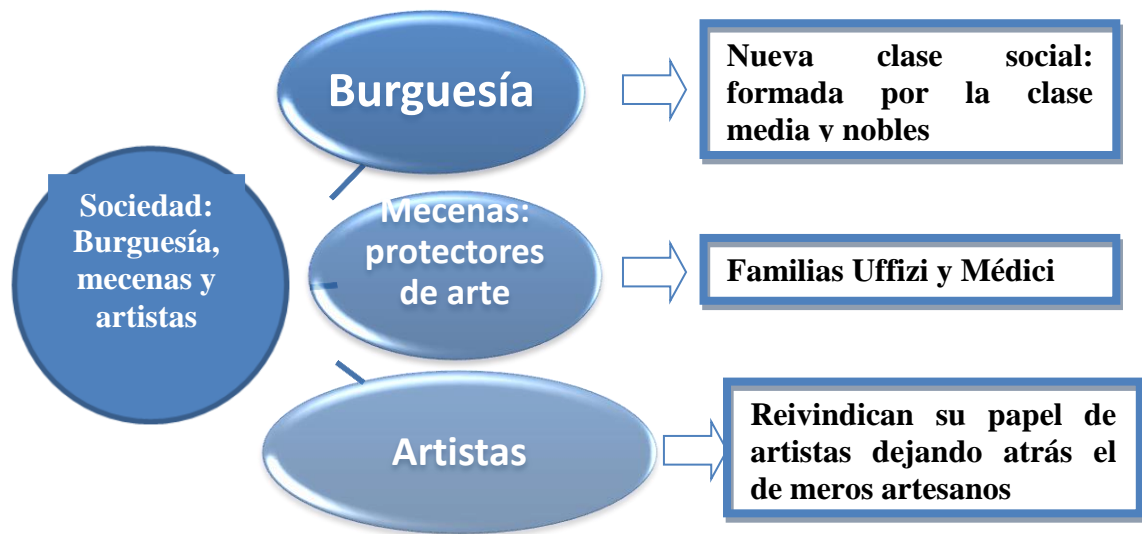


Figura 4. Dimensión de la Sociedad, burguesía, mecenas, artistas y sus principales ideas

En conclusión, esta dimensión nos sirve tanto para comprobar cómo influye el Humanismo en la sociedad generando grandes cambios sociales, como para ver la importancia en el arte que trae la llegada del Renacimiento, ya que va a ser el primer arte donde el artista y su creación va a estar valorada.

4. Arte: el ser humano como punto de partida o modelo en las distintas manifestaciones artísticas (Arquitectura, Escultura y Pintura)

Llegados a la cuarta y última dimensión y en relación con las dimensiones anteriores, el estilo de arte renacentista es el que muestra como he dicho anteriormente, la expresión visual de todos estos cambios culturales, de pensamiento, religiosos, científicos y sociales.

Por ejemplo, vamos a ver que las tres manifestaciones artísticas, tanto la arquitectura como la escultura y la pintura van a estar al servicio de los más poderosos en este momento: la iglesia y la nobleza/burguesía. Por tanto, las temáticas aunque variadas, sobre todo van a centrarse en la representación de temática religiosa y en retratos tanto en forma de bustos como ecuestres de la nobleza y burguesía.

En relación con el Humanismo, éste movimiento le influye muchísimo, ya que vamos a ver cómo la representación del hombre va a ser el punto de partida, tomando como modelo el arte clásico (Grecia y Roma) tanto a nivel de proporciones como de ideal de belleza. Además, la representación de desnudos va a ser numerosísima ya que es ahí donde los artistas podían alardear de su maestría en la representación de la anatomía humana, tras haber realizado numerosos estudios anatómicos antes.

Por otro lado y como también he explicado anteriormente, todas las obras a partir de ahora van a estar firmadas.

Así, esta dimensión nos va a servir para comprobar de una forma visual y más sencilla todos los cambios que genera la entrada del Renacimiento y la corriente Humanista, además de servirnos para asentar los conocimientos de los alumnos en un formato alternativo al de la teoría.

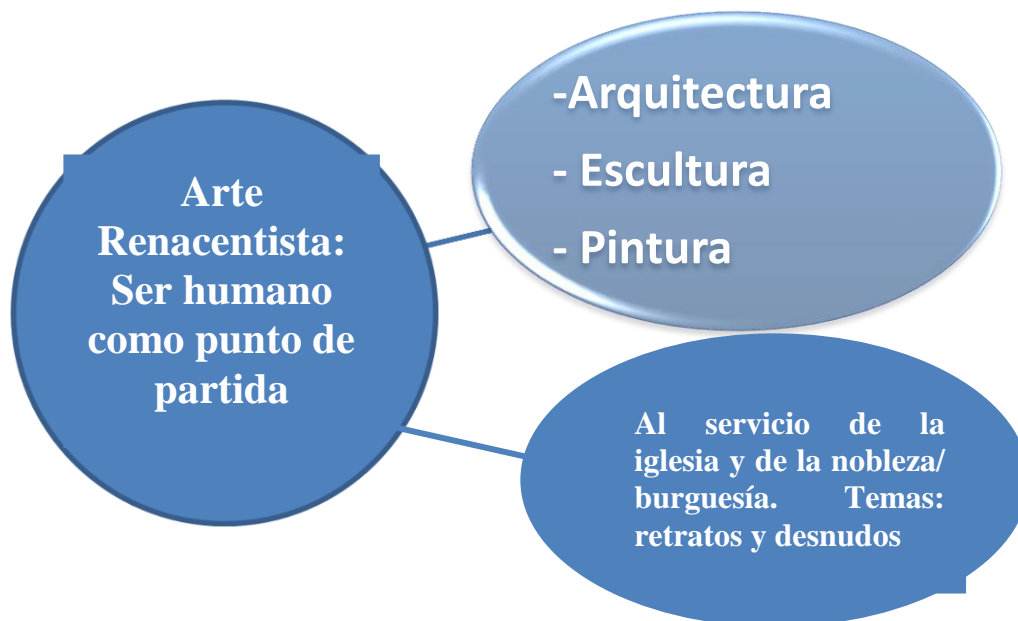


Figura 5. Dimensión de Arte del Renacimiento: Ser humano centro de todo

3.2. PREVISIONES/HIPÓTESIS O CUESTIONES QUE QUIEREN ESTUDIARSE:

Un paso previo antes de empezar con el desarrollo de la metodología es el planteamiento de una serie de cuestiones que queremos destacar o alcanzar para llegar a la comprensión total concepto, siempre llevado a cabo por un método inductivo, yendo de lo particular –ideas de las dimensiones- a lo general –comprensión del concepto-.

Este planteamiento sirve para definir a grandes rasgos los objetivos que pretendemos que alcancen, cómo queremos que trabajen los aspectos más importantes de las dimensiones para llegar a entender el concepto en todas sus variantes.

- ¿Comprenden que el término Renacimiento hace referencia por un lado a un periodo histórico que abarca los siglos XV - XVI y por otro al estilo artístico correspondiente a este periodo?

- ¿Comprenden que el Humanismo es la corriente socio-cultural e intelectual que define el panorama general de la época del Renacimiento? ¿Reconocen en los distintos ámbitos trabajados en clase (social, intelectual, artístico) esta influencia?

- ¿Entienden el papel controlador que seguía teniendo la iglesia y las grandes reformas que se llevaron a cabo en esta época? ¿Saben cuáles fueron las principales consecuencias de la Contrarreforma?

- ¿Saben reconocer los cambios que hubo en la sociedad? ¿Y el papel de los mecenas en la protección de artistas y obras para promocionarse y fomentar su creación?

- ¿Reconocen que las distintas manifestaciones artísticas estaban al servicio de las clases apoderadas? ¿Saben relacionar el hecho de que las manifestaciones artísticas son fruto de todos los cambios acontecidos en su contexto?

4. METODOLOGÍA:



Figura 6. Método de aprendizaje basado en el Learning Cycle⁵⁷

La metodología que he utilizado está basada en el **método del Learning Cycle de E. A. Marek**. Éste se centra en la implicación y participación activa del alumnado, donde además va construyendo poco a poco su comprensión teniendo en cuenta sus conocimientos previos además de ir construyendo los nuevos de forma autónoma. Por tanto, estamos pasando de una metodología positivista basada en la memorización a una autónoma, participativa y donde además vamos a ir de lo particular y cercano a los alumnos para llegar a la comprensión del concepto general; es decir, utilizando el método inductivo para que este proceso de E-A sea mucho más sencillo y dinámico para profesor y alumno.

Así, a los alumno primero se les explican una serie de contenidos teórico-visuales para tener una base sobre la que trabajar, para luego proceder a que ellos interioricen e investiguen estos contenidos de forma autónoma, a través de la planificación de una serie de actividades basadas en el trabajo con una batería de recursos. El proceso finalizaría con la recogida de datos o pruebas escritas por parte de los alumnos acerca de estas actividades planteadas, para luego pasar realizar estudio dividido en categorías sobre aquellos alumnos que han llegado a la comprensión de determinadas ideas y a

⁵⁷ Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? Journal of Elementary Science Education, 20(3). Pág. 64.

través de ellas ser capaces de reconocer si se han acercado a la comprensión total del concepto o se han quedado estancados en algún punto de la dimensión.

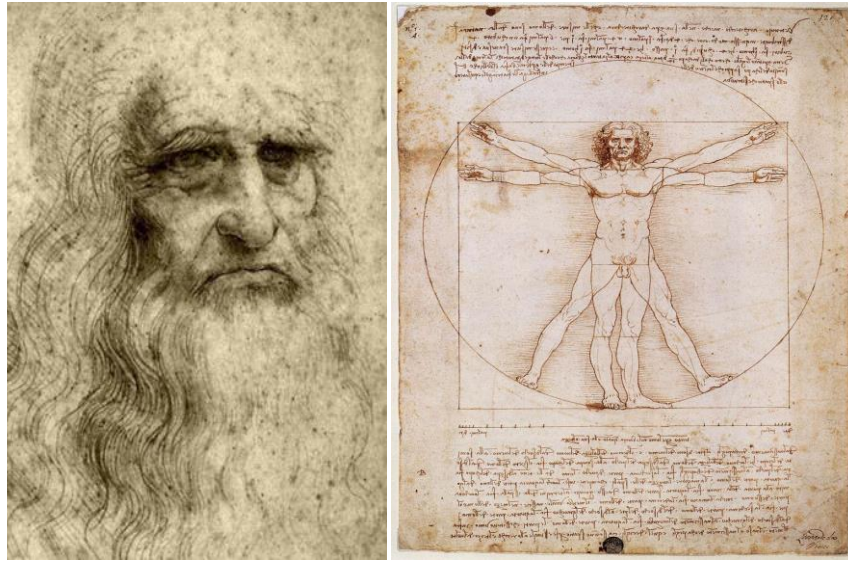


Figura 7. Proceso de investigación-acción

Para llevar a cabo todo este proceso, el inicio y desarrollo de las clases estaba centrado en la explicación teórica, para dedicar los últimos 10-15 minutos a trabajar las actividades de forma dinámica a través de recursos y así poder obtener esta recogida de datos o respuestas escritas. Éste se desarrolla en los finales de clase de 5 sesiones lectivas (la sexta sesión estuvo dedicada íntegramente al examen o prueba escrita).

Paso a continuación a detallar cada una de estas actividades para el trabajo las dimensiones:

1. Dimensión del Humanismo:



Figuras 7 y 8. Retrato de Leonardo Da Vinci y dibujo del Hombre Vitruviano

Una vez explicada toda la teoría acerca del movimiento socio- cultural e intelectual que vino de la mano del Renacimiento, denominado Humanismo, los últimos minutos de la clase los dedicamos a analizar las siguientes imágenes: el retrato de Leonardo da Vinci y su dibujo de las proporciones del Hombre Vitruviano. A partir de ellas, les pedí que explicasen por escrito en un folio la definición de Humanismo, y a rasgos generales que explicasen sus características principales a través del ejemplo del mayor humanista de la época: Leonardo Da Vinci. Con la imagen del Hombre Vitruviano, la actividad estaba enfocada a que comprendiesen que lo más importante era saber que ahora el hombre era el centro de todo, y todo por tanto giraba en torno a él: los estudios anatómicos, las proporciones, el arte, la capacidad para razonar (el intelecto) y que comparasen todos estos cambios con la sociedad y mentalidad tan religiosa y analfabeta de la Edad Media para reconocer la gran evolución que supuso en todos los ámbitos la entrada del Renacimiento.

Además, la finalidad de esta actividad estaba orientada a que asentasen bien este primer concepto de Renacimiento y Humanismo para poder posteriormente trabajar la relación e influencia en el resto de dimensiones.

2. Dimensión de Reforma religiosa y Contrarreforma:

Para trabajar esta dimensión, en este caso los recursos utilizados fueron un texto para proceder a su análisis y una serie de imágenes.

El texto, tenía preguntas formuladas al final para que contestasen los alumnos, estableciendo una guía para que el análisis no les resultara tan difícil teniendo en cuenta que estamos en 2º de la ESO y su capacidad crítica y analítica todavía no está del todo desarrollada.

Texto: 95 tesis contra las indulgencias

“¿Por qué el Papa cuya riqueza es mayor que la de muchos ricos no edifica al menos la Basílica de San Pedro con sus propios dineros, en vez de hacerlo con el de los pobres fieles?

Las indulgencias, por las que los predicadores prometen grandes méritos, no tienen más que uno, el de entregar dinero. Hay que enseñar a los cristianos que lo que se da a los pobres o presta a los necesitados es mejor que ganar indulgencias”.

M. LUTERO, 95 tesis

De esta forma, trabajando el análisis del texto junto con el planteamiento de preguntas relacionadas, pretendía que el alumnado reconociese la influencia de la nueva mentalidad llegada a través del Humanismo y el Renacimiento, haciendo tambalear todos los sistemas e instituciones tan consolidados e influyentes sobre la sociedad hasta esta época, cuando incluso monjes religiosos como Martín Lutero se revelaron ante la iglesia, llegando a crear un movimiento protestante por toda Europa que ha perdurado hasta la actualidad.

Para facilitar el aprendizaje, en esta actividad también utilicé como recurso la siguiente imagen, donde se representa a Martín Lutero clavando en las puertas de la iglesia ante todos los creyentes, sus 95 tesis en contra de las indulgencias.

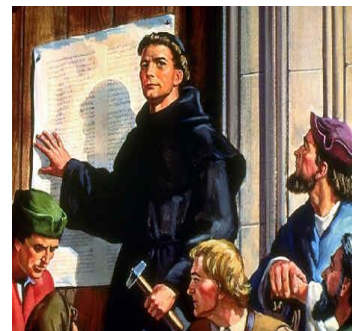
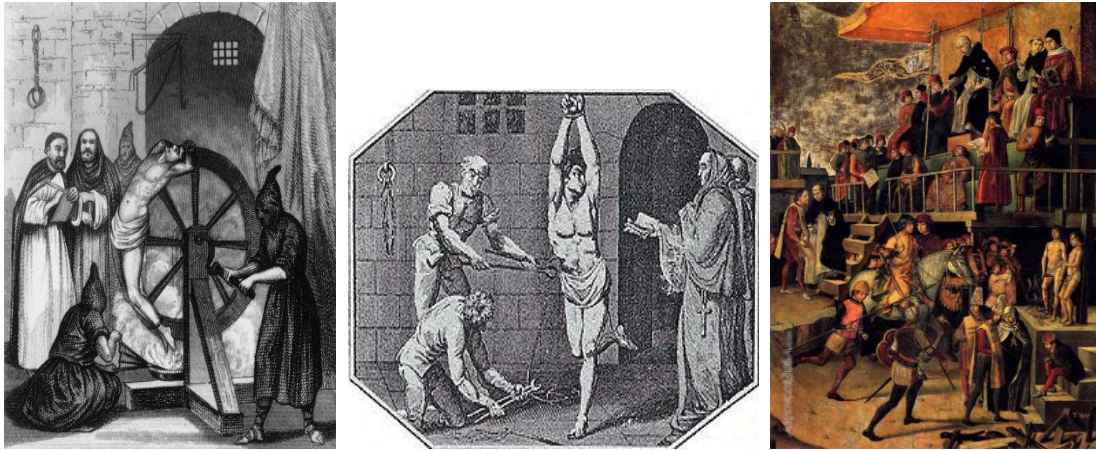


Figura 9. M. Lutero y sus 95 tesis

También comentamos estas imágenes sobre las consecuencias de la Contrarreforma, como fue el método de torturas llevado a cabo por la Inquisición (algo que por su impacto visual les llamó mucho la atención, haciéndoles reflexionar sobre la importancia que tuvo el surgimiento del protestantismo y los métodos que se llevaron a cabo para controlar, someter y erradicar a esta parte de la población):



Figuras 10, 11 y 12: Métodos de tortura de la Inquisición

3. Dimensión de Sociedad: Surgimiento de nuevas clases poderosas como son la burguesía, mecenas y artistas.

Para trabajar esta dimensión tras la explicación teórica, los recursos utilizados fueron la proyección de un vídeo donde aparecía Leonardo Da Vinci creando inventos y obras para la familia de mecenas Médici, los protectores de este artista, teórico e inventor.



Figura 13. Lorenzo de Médici dando instrucciones a Leonardo da Vinci

La actividad consistió en hacer un comentario de lo visualizado en relación con la teoría trabajada anteriormente, relacionándolo con los burgueses y mecenas que existen en la actualidad (como es el caso de la Baronesa Thyssen con la colección pública en el Museo Thyssen) para lograr acercarles los contenidos a su entorno y época intentando facilitarles el aprendizaje.

La misma comparación hicimos con los palacios de Mecenas renacentistas de la época y los que se conservan en la actualidad en la ciudad de Zaragoza (son numerosos los ejemplos zaragozanos y excepcional su estado de conservación).



Figuras 14 y 15. Patio del Palacio Médici y Patio del palacio de la Infanta.

Por otro lado, para tratar el paso de los artistas como meros artesanos a personas reconocidas por su creatividad y habilidad dentro de la sociedad, analizamos las firmas que se comenzaron a hacer en las tres manifestaciones artísticas: arquitectura (marcas de cantero), escultura y pintura:



Figuras 16, 17 y 18: Firmas de cantero, en escultura y en pintura.

A través del trabajo con estas imágenes el objetivo era que los alumnos entendiesen los principales cambios que se estaban produciendo en el contexto social del renacimiento: la aparición de la denominada burguesía formada por nobles y clase media apoderada, la protección de estos hacia los artistas y su creación, y el consecuente comienzo de firma de obras manifestando su voluntad de ser respetados y reconocidos entre la sociedad.

4. Dimensión del Arte: el ser humano como punto de partida o modelo en las distintas manifestaciones artísticas (Arquitectura, Escultura y Pintura)

Por último, y como he explicado anteriormente en el punto anterior de la dimensión del arte, esta es una dimensión que sirve para ejemplificar y relacionar todas las dimensiones anteriores, ya que el arte es la manifestación visual de los grandes cambios que estaban sucediendo en todos los ámbitos de la época del Renacimiento.

En relación con la principal categoría del Humanismo, vimos como tanto arquitectura, como escultura y pintura compartían unas mismas características que van a conformar el estilo Renacentista, denominado así porque significa el renacer del arte clásico, donde la mayor parte de la atención estaba puesta en el ser humano, en la representación bella y lo más naturalista posible de éste, en ser el centro de todos los elementos, un ser intelectual y cuyas proporciones eran el punto de partida para crear las composiciones.

Para entender esto, antes de nada comenzamos haciendo una actividad de comparación entre el arte gótico estudiado en la Unidad Didáctica inmediatamente anterior, y el nuevo estilo Renacentista, identificando sus principales diferencias. Un ejemplo:



Figura 19. Diferencias entre la arquitectura gótica y renacentista

Para analizar también el paso de mentalidad medieval a la moderna con la entrada del Renacimiento, vimos como en las tres manifestaciones artísticas los temas que antes se

centraban en su mayoría en representaciones religiosas, ahora con el surgimiento del Humanismo, la expansión intelectual y el ascendente poderío de burgueses que encargaban obras a artistas, los temas comienzan cambiar para pasar a construir arquitectura civil (aunque continuará la construcción de iglesias), escultura basada en los retratos de busto y ecuestres de nobles y burgueses, y pinturas donde la mitología y el aspecto intelectual cada vez tiene más salida en el mercado de arte.



Figuras 20, 21 y 22. Biblioteca Laureana, Escultura Ecuestre Gattamelata y fresco de la Escuela de Atenas.

Una vez desarrollada cada una de las dimensiones, cuatro en total coincidiendo con los últimos minutos de 4 sesiones, la quinta sesión estuvo dedicada en su totalidad de 50 minutos a la realización de actividades en grupos donde debían resolver una serie de puzzles y enigmas previamente preparados por mí. Así, conseguimos asentar los conocimientos a través de un repaso general, encontrar y resolver las posibles dudas de cara al examen (realizado en la sexta sesión), crear una visión más gamificada y divertida de la teoría, y relacionar todas las partes para alcanzar la comprensión total del concepto de Renacimiento.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Tras haber desarrollado todo el proceso de actividades, este punto voy a dedicarlo al análisis más general de cómo ha sido, las cosas que han ido bien y las que han fallado, para luego pasar a un análisis más pormenorizado donde veremos de forma gráfica el grado de comprensión de cada una de las dimensiones, que finalmente les acercaría más o menos a la comprensión final del concepto.

Para empezar, debo señalar que dentro de la clase de 18 alumnos la división entre los que participaban, los que lo hacían al principio pero luego perdían la atención, y los que desde un principio no colaboraban, era evidente. Sí es cierto que por la novedad de mi llegada a su centro, el primer día obtuve una actitud muy receptiva y atención casi total por parte de todos ellos. A partir de la segunda sesión, es cuando realmente comencé a ver las diferencias de actitud y a darme cuenta de cómo la participación iba decayendo un poco con el paso de cada sesión.

El primer día, con mi llegada les expliqué la unidad didáctica que íbamos a tratar, y les repartí una serie de fotocopias con toda la teoría organizada por sesiones que incluía un resumen con los términos más importantes al principio. El desarrollo de las clases a partir de aquí se basaba en la lectura participativa de esta teoría para luego pasar yo a resaltar lo más importante con ayuda de imágenes proyectadas y en fotocopias, y luego pasar a proponer una serie de actividades lanzando preguntas que les pudiesen guiar. Como digo, en general la actitud fue buena y la participación también (más al principio), aunque a mitad-final de las sesiones era yo la que tenía que “obligar” al alumnado a pensar un poco las respuestas, relacionando los contenidos de la unidad con las vistas anteriormente y con la teoría interna de la misma unidad, para que viesen la relación y entendiesen todo en su conjunto.

A continuación, vamos a ver el grado de adquisición o comprensión de las 4 dimensiones:

1. Dimensión del Humanismo:

El primer día tras haber trabajado toda la teoría, comenzamos viendo la dimensión del Humanismo a través de imágenes de Leonardo Da Vinci, su dibujo del Hombre Vitruviano, los inventos, la expansión de la nueva mentalidad a través de las academias e imprenta, el desarrollo científico... Durante el desarrollo de las actividades, la participación fue buena en general, donde todos querían dar su opinión y visión de las cosas sin tener que elegir yo voluntarios.

Cuando lancé la pregunta de qué cambios se habían producido respecto lo estudiado sobre la Edad Media en comparación con la nueva mentalidad de la Edad Moderna a través de la llegada del Renacimiento, sí que tuve que dirigirme directamente a alumnos concretos para que me respondiesen, ya que cuando se trataba de responder algo que implicase recordar lo estudiado en temas anteriores o tener que relacionarlos, la participación bajaba muchísimo. Con esto me di cuenta de que plantearles preguntas con un poco más de nivel provocaba un silencio compartido por todo el alumnado.

Pasamos a ver el gráfico de las categorías establecidas según su grado de comprensión y adquisición de la dimensión del Humanismo:

- **CAT 0** – No queda reflejado que haya alcanzado la comprensión de este movimiento
- **CAT 1** – Conoce que el Humanismo fue un movimiento socio- cultural e intelectual que nació en relación al Renacimiento durante el siglo XV, pero no comprende bien las características que lo conforman
- **CAT 2** – Comprende la definición de Humanismo, lo reconoce como movimiento socio-cultural e intelectual de la época y entiende sus características principales.
- **CAT 3** – Comprende la definición de Humanismo, lo reconoce como movimiento socio-cultural e intelectual de la época, entiende sus características principales y sabe relacionarlas con la influencia generada en el resto de dimensiones.

Como he dicho anteriormente, el resto de días la participación fue mermando poco a poco, por lo que fui yo quien tuve que elegir voluntarios para responder a mis preguntas y también forzarles un poco a que realizaran las actividades escritas. Aquí debo señalar que todo lo que era participación oral era recibida por ellos como una actividad de mayor agrado que tener que escribir en relación con las actividades planteadas al final de la clase, ya que según ellos “estaban cansados” y nunca les apetecía escribir, a pesar que durante la clase no debían copiar la teoría en sus cuadernos porque la tenían toda recogida en las fotocopias y en sus libros de texto.

Por ello a continuación simplemente pasamos a analizar las categorías que se han generado según su grado de comprensión sobre cada dimensión.

2. Reforma religiosa y Contrarreforma:

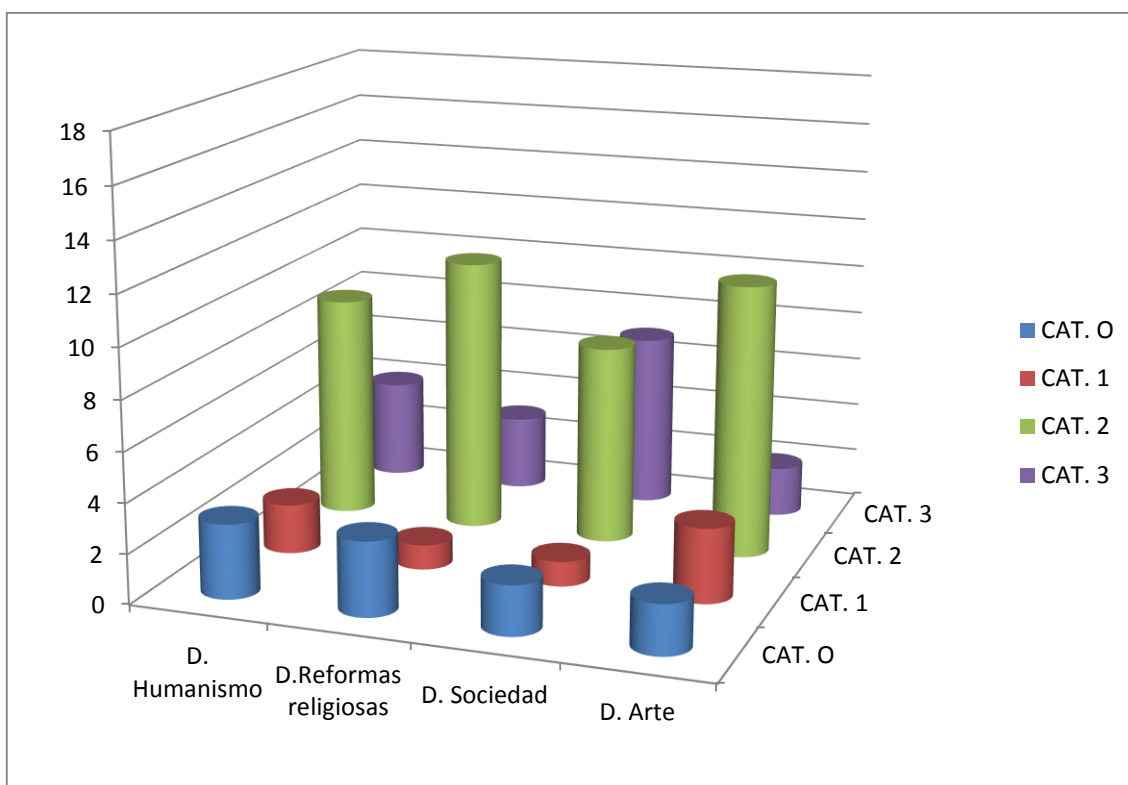
- **CAT 0** – No queda reflejado que haya alcanzado la comprensión de estos cambios religiosos
- **CAT 1** – Conoce que hubo reformas religiosas en esta época pero no comprende bien el proceso
- **CAT 2** – Comprende que hubo reformas religiosas en esta época, que estuvieron ligadas a la llegada del Humanismo y que fueron cambios muy significativos para una institución tan consolidada como es la iglesia
- **CAT 3** – Comprende que hubo reformas religiosas en esta época, que estuvieron ligadas a la llegada del Humanismo y que fueron cambios muy significativos para una institución tan consolidada como es la iglesia, además de comprender la importancia de las consecuencias provocadas por el estallido de la Contrarreforma en todos los ámbitos.

3. Sociedad: Surgimiento de nuevas clases poderosas como son la burguesía, mecenas y artistas:

- **CAT 0** – No queda reflejado que haya alcanzado la comprensión de este los cambios en la sociedad
- **CAT 1** – Conoce que los cambios que hubo en la sociedad fueron el surgimiento de nuevas clases y el paso de artistas de artesanos a personas reconocidas en la sociedad, pero sin llegar a profundizar más en cada uno
- **CAT 2** – Comprende tanto el surgimiento de las nuevas clases sociales como el del paso de artesanos a artistas, y cómo eran estas clases adineradas los que se convirtieron en protectores de los artistas y sus creaciones
- **CAT 3** – Comprende tanto el surgimiento de las nuevas clases sociales como el del paso de artesanos a artistas, y cómo eran estas clases adineradas los que se convirtieron en protectores de los artistas y sus creaciones. Además, relaciona estos cambios con la influencia del humanismo y saben relacionar el hecho de que empezar a firmar las obras y la existencia de mecenas/galeristas es algo que ha perdurado hasta la actualidad.

4. Dimensión del Arte: el ser humano como punto de partida o modelo en las distintas manifestaciones artísticas (Arquitectura, Escultura y Pintura):

- **CAT 0** – No queda reflejado que haya alcanzado la comprensión de que el ser humano pasa a ser el centro y causa de todo, incluso en el arte.
- **CAT 1** – Reconoce que el ser humano ahora es el centro y causa de todo, que esto se expresa también en el arte pero no sabe reconocer bien de qué forma.
- **CAT 2** – Reconoce que el ser humano ahora es el centro y causa de todo, que esto se expresa también en las tres manifestaciones artísticas: arquitectura, escultura y pintura, y sabe de qué forma lo hace.
- **CAT 3** – Reconoce que el ser humano ahora es el centro y causa de todo, que esto se expresa también en las tres manifestaciones artísticas: arquitectura, escultura y pintura, y reconoce de qué forma lo hace. Además, lo relaciona con el resto de dimensiones siendo consciente de que el arte es la expresión visual de los cambios acontecidos en la época (sociedad, mentalidad, y cambios religiosos).



Como podemos apreciar en este gráfico, la dimensión que mejor comprensión ha tenido es la de la Sociedad, sus cambios y el surgimiento de la nueva clase burguesa, la aparición de mecenas como clase adinerada y protectores de los artistas y el paso de estos últimos de meros artesanos a personas apreciadas y valoradas en la sociedad. Seguidamente, la comprensión de las dimensiones de las reformas religiosas y la de arte como expresión visual de todos estos cambios acontecidos en esta época son las comprendidas en general de una forma correcta.

Por otro lado, aunque la comprensión de la categoría dos es bastante numerosa, no ocurre lo mismo si analizamos la representación de número que ha alcanzado la categoría 3. Sólo en el caso de la dimensión de la sociedad los alumnos dentro de la categoría 3 representa a 7 alumnos. Esto es debido a que la dimensión de la sociedad es la que refleja quizás de forma más sencilla los nuevos cambios que se producen en la época, y por el estudio que hicimos más general y no tan pormenorizado como en otras dimensiones.

Por ello podemos hacer una valoración final donde comprobamos que los alumnos que conforman la categoría 0 son aquellos que no mostraban ningún tipo de interés en la

materia, correspondiente a aquellos que pasaban las clases en las mesas del fondo sin ni siquiera sacar las fotocopias y el libro en sus mesas. La categoría uno por su sencillez era alcanzada por la mayoría, y la dos también muy numerosa por ser aquella que representa a los que comprenden la dimensión con sus características básicas.

En el caso de la categoría 3, al representar a aquellos alumnos que comprenden todo y que además saben relacionarlo con el resto de teoría de la unidad y de otras unidades ya estudiadas, es la menos alcanzada. Así, podemos observar que el relacionar las cosas es lo que más esfuerzo intelectual requiere y lo que más les cuesta hacer.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez visto el proceso o metodología usado para llevar a cabo el proyecto de innovación, establecidas las categorías y analizados los resultados, paso a hacer una breve reflexión sobre el conjunto de éstos refiriéndome al contexto donde el alumnado de esta clase estaba aprendiendo.

El instituto se enmarca dentro de un barrio de clase media de Zaragoza, y el alumnado está compuesto tanto por españoles como por inmigrantes. De hecho, la clase de 2º C donde llevé a cabo este proyecto, tenía alumnos de procedencia rumana, china, africana...los cuales estaban integrados en mayor o menor medida según el tiempo que llevaban en España. En mi clase, el único alumno que no sabía nada de español y que por lo tanto no podía llegar a la mínima comprensión de lo que explicaba, era un alumno chino. Por otro lado, una alumna española, aunque venía a clase obligada porque era menor de edad, no prestaba ningún tipo de atención ni mostraba interés por la materia. Con esto quiero referirme a que todas las dimensiones tienen un mínimo de dos alumnos que no alcanzan a profundizar ni siquiera a la categoría 0, siendo éstos alumnos los que la conforman: uno por no comprender el idioma, y otro por la falta de interés absoluta.

A parte del factor social, también el proyecto podía estar condicionado por el material y recursos disponibles en el instituto. En mi caso, no tuve ningún problema de falta de

instrumental ya que en la misma clase de 2º C había un proyector, un ordenador, una pizarra digital, y también el instituto tenía a disposición, previa reserva, de un carro con Ipads y ordenadores portátiles listos para usar, por lo que el aprendizaje a través de la proyección de imágenes, textos, vídeos etc. fueron planteadas de forma muy interactiva logrando mantener atento y participativo al alumnado en casi todo momento. En el caso de los ordenadores, eran insuficientes para usarse de forma individual, por lo que como las relaciones entre alumnos eran buenas, se trabajaba en parejas, y así se incentivaba también la creación de debates y de confrontación de argumentos.

Dicho todo esto, paso a analizar los problemas que fui encontrando durante el desarrollo de las sesiones. En primer lugar, pude observar cómo debido a la edad que tienen los alumnos en el 2º curso de ESO, sumado al hecho de que la mayoría del resto de materias seguían un método positivista basado en la memorización, los alumnos llegaban a mis clases cansados. Además, este método es el que se había seguido hasta el momento de mi llegada en las clases de la asignatura de Historia en la que yo iba a explicar mi Unidad Didáctica, por lo que al principio los alumnos sólo manifestaban su preocupación por los contenidos que aparecerían en el examen final y la cantidad y dificultad de éstos. Por tanto, en seguida me di cuenta de que ponían más interés en intentar aprobar un examen que en tratar de comprender la teoría.

Cuando les expliqué que los últimos minutos de cada clase estarían reservados para trabajar la comprensión del concepto del Renacimiento a través de textos, imágenes, vídeos etc. no entendían bien la finalidad, ya que para ellos esas tareas “no les iban a servir para aprobar el examen”. Más tarde se dieron cuenta de que todo lo trabajado les había servido y mucho para aprender a reflexionar y relacionar puntos que en el examen sabrían hacer gracias a estas actividades previas.

Lo que falló quizás fue mi falta de experiencia en la docencia, ya que al preparar las clases y las actividades pensaba que cosas muy sencillas a mi parecer a ellos también les resultarían fáciles, y lo cierto es que algunas les parecieron complicadas. Por ejemplo, a la hora de analizar el texto de Martín Lutero dentro de la dimensión de las Reformas religiosas, tuve que recurrir al planteamiento de preguntas concretas que les permitiesen tener una guía que seguir para resolverlo, ya que no sabían analizar textos por ellos mismos. O también al pedirles que encontrasen los cambios entre la ya estudiada Edad Media y la recién estudiada Edad Moderna, no sabían seguir un orden de analizar por un

lado hechos importantes, por otro lado personajes ilustres, sociedad, mentalidad... si no que sólo se acordaban de cosas muy generales y muy significativas en la historia, pero no sabían relacionarlos a menos que yo les fuera dando pistas o preguntas guía.

Otro problema fue la falta de motivación que demostraban ante el estudio de hechos históricos concretos, ya que al tener que estudiar hechos acontecidos en los siglos XV y XV, los contenidos se les hacían un poco extraños a su contexto, por eso en las siguientes sesiones intenté relacionar elementos como los palacios de los mecenas en el Renacimiento y los que perduran hoy día en la ciudad de Zaragoza de esa época.

Por otro lado y como he manifestado anteriormente, las actividades de este proyecto al realizarse al final de las clases y al tener que pedirles las respuestas por escrito para poder analizar posteriormente los resultados, mostraron una falta de motivación que tuve que solventar estando muy encima de ellos animándoles a escribir de forma continua. Por este motivo el trabajo al final de cada sesión se ralentizaba, y tuve que suprimir alguna actividad extra que tenía preparada, seleccionando solamente las que directamente trataban con la dimensión enfocada al concepto, y las que veía más adecuadas a su edad y a sus conocimientos previos para que pudiesen resolverlas de la forma más autónoma posible.

Como conclusión, pienso que este proyecto de innovación podría haber sido más exitoso sabiendo con anterioridad las capacidades, habilidades y conocimientos previos del alumnado, ya que llegar de repente a una clase y pretender dar unos contenidos sin saber cómo trabajan y cómo están acostumbrados a aprender, es bastante difícil. Por otro lado, pienso que es algo incompatible el estar trabajando un método de innovación donde no hay mucha libertad a la hora de elegir los métodos de enseñanza-aprendizaje ya que los centros obligan a hacer un examen al final de la UD., lo que condiciona que en menor o mayor medida estamos “forzándoles” a pasar más tiempo memorizando los contenidos de cara al examen que comprendiéndolos y aprendiendo a relacionarlos, para finalmente llegar a la adquisición de un concepto. Sería más adecuado bajo mi punto de vista que se diesen cuenta del valor de realizar actividades con las que pueden aprender más que memorizando para una prueba final.

Aun con todo y tras el análisis de los resultados de categorías y dimensiones, pienso que en general el alumnado se acercó bastante a la comprensión del concepto, sabiendo profundizar en muchas de las facetas del Renacimiento (personajes ilustres, cambios en la sociedad, cambios religiosos, de mentalidad, nuevos movimientos intelectuales y manifestaciones artísticas); aunque también puede observarse cómo en el grado de comprensión total de las dimensiones, fueron pocos los que lo lograron. Es decir, entendieron todo pero les faltó el saber relacionarlo mejor entre sí para darse cuenta de cómo todos los ámbitos del Renacimiento van unidos entre sí.

7. BIBLIOGRAFÍA

- **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.
- **Ana Cecilia Salgado (2007). La perspicacia y la calidad en el análisis de los datos.** Extraído de: Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de psicología*, 13, 71-78.
- **Barbara B. Kawulich (2005). Claves de la observación participante.** Extraído y traducido de: Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- **Bruce A. VanSledright (2013). Los colligatory concepts como primera línea de interpretación.** Extraído y traducido de: VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York & London: Routledge.
- **Bruce VanSledright (2002). El razonamiento histórico frente al relato identitario.** Extraído y traducido de: VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- **Daneel Rossouw (2009). Profesionalidad docente e investigación-acción [Action Research].** Extraído y traducido de: Rossouw, D. (2009). Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29, 1-16.
- **Edmund A. Marek (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
- **James McKernan (1996). El concepto de triangulación.** Extraído y traducido de: McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Págs 205-208. (Original: *Curriculum Action Research*, 1996).
- **John Elliott (2011). El sentido y validez de la investigación-acción.** Extraído y traducido de: Elliott, J. (2011) The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3
- **Juan Ignacio Pozo (1999). Aprender requiere hacer explícitas y contrastar las representaciones previas.** Extraído de Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), 513-520.
- **Lee S. Shulman (1999). Investigación, profesionalidad y 'sabiduría de la práctica'.** Extraído y traducido de: Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 11-17.
- **Marie C. Hoepfl (1997). Claves de la investigación cualitativa.** Extraído y traducido de: Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1).

- **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.
- **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.
- **Martin Booth (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?** Extraído de Booth, M. B. (1983). *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- **Marton, Runesson y Tsui (2004). Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'.** Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- **Micheline T. H. Chi & Rod. D. Roscoe (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.
- **Miguel Martínez Miguélez (2000) Categorización y teorización.** Extraído de: Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1).
- **Peter Lee (2011). Los conceptos asociativos [colligatory concepts].** Extraído y traducido de: Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). Oxon & New York: Routledge.
- **Peter Seixas (1993). Historia significa cuestionar, debatir.** Extraído y traducido de: Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- **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.
- **S. J. Taylor y R. Bogdan (1984) Positivismo y fenomenología.** Extraído y traducido de: Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Pág. 5
- **S. J. Taylor y R. Bogdan (1984). Decálogo de la investigación cualitativa.** Extraído y traducido de: Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos*

cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Ediciones Paidós. Original: Nueva York, John Wiley and Sons, 1984. Págs. 19-23

ANEXOS

Algunas respuestas del alumnado a la actividad de análisis del texto de Martín Lutero

Tema 10. El cambio cultural, Renacimiento y Reforma.

Análisis texto: M. Lutero, 95 tesis contra las indulgencias

"¿Por qué el Papa cuya riqueza es mayor que la de muchos ricos no edifica al menos la Basílica de San Pedro con sus propios dineros, en vez de hacerlo con el de los pobres fieles?"

Las indulgencias, por las que los predicadores prometen grandes méritos, no tienen más que uno, el de entregar dinero. Hay que enseñar a los cristianos que lo que se da a los pobres o presta a los necesitados es mejor que ganar indulgencias".



- ✓ - ¿Quién es el autor de este texto?
M. Lutero
- ✓ - ¿En qué siglo fue escrito?
XVI
- ✓ - ¿Quién era el destinatario de estas tesis?
Papa, Pape y iglesias todo el católico de Europa
- ✓ - Define "indulgencia" por el pape
unos documentos creados por el pape de dinero a la iglesia se perdían los pecados de la gente
- ✓ - ¿Qué pretendía el autor con la publicación de estos escritos? ¿Tuvo consecuencias en la iglesia la publicación de éstos? Desarrolla brevemente tu respuesta.
la gente se salva por su fe y no por su dinero como decía el papa
la iglesia (que la sociedad más pobre se diese cuenta de que se salvaban por su fe y no por pagar dinero)
iglesia católica para poner mano a los protestantes y mejorar su propia situación
Lutero creó un nuevo movimiento alternativo al católico llamado reforma.

Tema 10. El cambio cultural, Renacimiento y Reforma

Análisis texto: M. Lutero, 95 tesis contra las indulgencias

"¿Por qué el Papa cuya riqueza es mayor que la de muchos ricos no edifica al menos la Basílica de San Pedro con sus propios dineros, en vez de hacerlo con el de los pobres fieles?"

Las indulgencias, por las que los predicadores prometen grandes méritos, no tienen más que uno, el de entregar dinero. Hay que enseñar a los cristianos que lo que se da a los pobres o presta a los necesitados es mejor que ganar indulgencias".



- ✓ ¿Quién es el autor de este texto?
Martin Lutero
- ✓ - ¿En qué siglo fue escrito?
XVI
- ¿Quién era el destinatario de estas tesis?
Todos los católicos y la Iglesia
- ✓ - Define "indulgencia"
Eran unos documentos creados por el ^{papa} a través de pago a la iglesia se perdían los pecados de la gente.
- ✓ - ¿Qué pretendía el autor con la publicación de estos escritos? ¿Tuvo consecuencias en la iglesia la publicación de éstos? Desarrolla brevemente tu respuesta.
 - Que la gente se diera cuenta de porque no tenían que pagar.
 - * Guerras entre la religión
 - + Intolerancia religiosa
 - * Inquisición