



## Trabajo Fin de Máster

### **Impulsar la Relevancia Histórica del Concepto de Soberanía en el Alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria**

### **Promote the Historical Relevance of the Concept of Sovereignty in the Students of Third Year of Compulsory Secondary Education**

Autor/es:

Oleksandr Chernenko Suslik

Director/es:

Iñaki Navarro Neri

## **RESUMEN / SUMMARY**

### **Impulsar la Relevancia Histórica del Concepto de Soberanía en el Alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria:**

Esta investigación, hecha en el contexto de un aula de historia no bilingüe de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria, tenía por objetivo principal, potenciar entre los alumnos la percepción de relevancia que tiene el concepto de soberanía en nuestra historia y actualidad. Esto se acompañaba del objetivo secundario de potenciar entre los discentes una mejor percepción de la asignatura de Geografía e Historia. Para ello, se ha trabajado una unidad didáctica relacionada con el poder político en las sociedades a través de metodologías didácticas activas para fomentar el interés de los discentes en la asignatura de Geografía e Historia. Una forma de proceder que inevitablemente debía acudir, de forma complementaria, a la clase expositiva tradicional. Un proyecto cuyos resultados han terminado por ser levemente satisfactorios en el primer objetivo y casi imperceptibles en para el segundo de los objetivos, con lo que se concluye la necesidad de seguir trabajando ambos aspectos.

**Palabras clave:** soberanía, motivación, metodologías activas e historia.

### **Promote the Historical Relevance of the Concept of Sovereignty in the Students of Third Year of Compulsory Secondary Education:**

This research, carried out in the context of a non-bilingual history classroom of 3rd year of compulsory secondary education, aims to enhance among students the perception of relevance of the concept of sovereignty in our history and present. This is accompanied by the secondary objective of promoting a better perception of the Geography and History subject among students. For this purpose, a didactic unit related to political power in societies is worked on through active didactic methodologies to encourage the interest of the students in the subject of Geography and History. A way of proceeding that must inevitably make use of the traditional expository class, in a complementary way. A project whose results have ended up being slightly satisfactory in the first objective and almost imperceptible in the second of the objectives, which concludes the need to continue working on both aspects.

**Key words:** sovereignty, motivation, active methodologies and history.

# **ÍNDICE**

<u>I. Introducción</u>	2
<u>II. Estado de la cuestión</u>	4
<u>III. Metodología</u>	11
<u>3.1. Objetivos de la investigación.</u>	11
<u>3.2. Características de la muestra</u>	11
<u>3.3. Aproximación de la investigación</u>	11
<u>3.4. Planteamiento metodológico.</u>	13
<u>3.5. Propuesta de actuación</u>	15
<u>3.6. Herramientas de análisis</u>	16
<u>IV. Análisis y discusión de los resultados</u>	21
<u>4.1. Cuestionario inicial</u>	21
<u>4.2. Actividad 2</u>	26
<u>4.3. Actividad 3</u>	29
<u>4.4. Actividad 4</u>	34
<u>4.5. Cuestionario final</u>	37
<u>4.6. Percepción y motivación</u>	43
<u>V. Conclusión</u>	48
<u>VI. Bibliografía</u>	51
<u>VII. Anexo I: materiales de la intervención</u>	57
• <u>Cuestionario inicial</u>	58
• <u>Actividad 1</u>	62
• <u>Actividad 2</u>	65
• <u>Actividad 3</u>	67
• <u>Actividad 4</u>	77
• <u>Cuestionario final</u>	79

## I. INTRODUCCIÓN

El pasado que atañe al ser humano y a partir del que se construye su historia es extremadamente amplio. No debemos quedarnos únicamente en el 3.500 a.C. con la génesis de los primeros sistemas de escritura (Lara Peinado 1989, pp. 21-30; Redman 1990, pp. 326-334 y Stone 1995, pp. 235-248), sino que debemos de mirar mucho más atrás. El *homo sapiens*, habría aparecido hace unos 100.000 años aproximadamente (entre 120.000-100.000 según Valdebenito 2007, p. 73 o hace unos 155.000 aproximadamente según Bisso Machado *et al.* 2016, p. 469) pero, no surge de la nada, sino que evoluciona de unos antepasados que, por consiguiente, también son los nuestros y nos interesa conocer acerca de los mismos. Esto lleva nuestro interés como mínimo hasta hace unos 4.7 millones de años (Bisso Machado *et al.* 2016, p. 468). De toda esta extensa cronología, los investigadores han podido acercarse a parte importante de la misma y construir a partir de ella, una historia del ser humano incompleta, aunque potente. Pero este relato, esta interpretación humana del pasado a partir de unas determinadas evidencias e inferencias lógicas (Carr, 1984; Gómez-Carrasco *et al.* 2014; y Seixas y Morton, 2012), sigue siendo demasiado amplio como para poder abarcarlo por completo a lo largo de toda la escolarización de los jóvenes (de los 6 a los 16 años de educación obligatoria).

Esto ha generado en todos aquellos que pretendemos dedicarnos a la enseñanza de nuestra historia, un debate muy importante ¿Qué enseñar? ¿Nos centramos en la cantidad o buscamos una alternativa que deje de lado ciertos asuntos, pero permita profundizar y comprender mejor otros? Este es un debate que tiene cierto recorrido y sobre el que han apuntado sus propias observaciones muchos de los autores que se mencionan en el estado de la cuestión de esta investigación. En cualquier caso, son unas dudas que no vienen solas, sino que deben acompañarse de otras reflexiones relacionadas con los motivos o criterios de selección de los contenidos a tratar en el caso de optar por la vertiente cualitativa de la didáctica. Y estos motivos o criterios de selección no solo se refieren a las opciones escogidas por el docente a la hora de impartir según que contenidos, sino que también es interesante observar la opinión o punto de vista del alumnado respecto a aquello que se le presenta en el aula o fuera de ella.

Este debate no nos es algo ajeno pues en nuestro rol de docentes también nos tenemos que enfrentar a esta tesis. En este sentido, se ha pretendido por nuestra parte intentar ofrecer al alumnado una experiencia enfocada más en intentar que los discentes adquieran un aprendizaje de calidad, un aprendizaje profundo, aunque eso signifique sacrificar cantidad de información a trabajar. La imposición de la temática de trabajo por parte del centro educativo en que se va a llevar a cabo este estudio nos obligó a tratar el tema de la organización política en las sociedades. Esto realmente no suponía ningún problema, pero abordar este contenido podía hacerse listando y describiendo los diferentes sistemas políticos que han existido a lo largo de nuestra historia u optar por otra vía. Esta otra vía es la que se ha escogido en este trabajo, intentando educar al alumnado no tanto en saberse los diferentes sistemas políticos a lo largo del tiempo, sino en hacer que los discentes reflexionasen y comprendiesen los entresijos que llevan a los seres humanos a organizarse y cómo y por qué se construye dicha organización. Y precisamente debido a que este ha sido el enfoque elegido, es que el concepto de soberanía ha sido el punto central de toda la intervención al ser, desde nuestro punto de vista, el factor fundamental en la construcción de las relaciones interpersonales que constituyen la organización de las sociedades.

Y este asunto se ha querido acompañar del intento de potenciar en el alumnado el interés por nuestra materia (tradicionalmente bajo), para lo que se ha optado por un cambio metodológico respecto a experiencias previas que hayan podido tener los discentes en el estudio de la historia. No obstante, estos aspectos que se adelantan en este momento se tratarán en mayor profundidad en los siguientes apartados.

## II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Volviendo al mencionado debate sobre qué enseñar, sobre si optar por cuanto más mejor o primar enseñar mejor que enseñar más, esto se liga directamente con el trabajo de la relevancia histórica y también con la búsqueda de potenciar la motivación del alumnado hacia la asignatura de historia. Y todo ello parte de una misma situación, la crítica a la enseñanza tradicional basada fundamentalmente en la exposición por parte de un maestro, de contenidos prestablecidos que el alumnado deberá de recibir, memorizar y luego repetir en una prueba final o bien a otros oyentes. Una manera de proceder que lo único que consigue es incrustar en el alumnado una pequeña parte de toda la información que se les ha transmitido, no generando un entendimiento ni una comprensión real de los procesos históricos pues los discípulos solo retendrían una fracción mínima de una serie de datos descontextualizados e irrelevantes por sí mismos.

Podríamos llevar estas críticas y conocer algunos intentos de cambio acudiendo al pasado, a las tendencias innovadoras del llamado movimiento de la escuela nueva. La escuela nueva podríamos definirla como un movimiento pedagógico e incluso intelectual que surge a finales del siglo XIX que,

«no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social» (Filho, 1964, p. 4, citado por Narváez, 2006).

Dentro de las tendencias de la escuela nueva, podría tratarse una buena variedad de autores o figuras de referencia, que fueron una inspiración en su momento y lo siguen siendo en la actualidad: Rousseau, Tolstoi, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Freinet, Freire, etc (Narváez, 2006). Ahora bien, estas ideas críticas con la educación tradicional han tenido su tiempo para madurar y poder implementarse en buena parte de los sistemas

educativos de los diferentes países ¿no? Desde luego tiempo ha habido para llevar a cabo ciertos cambios, pero ¿realmente la educación hoy en día es tan diferente a lo que se criticaba ya en el siglo XIX? Bueno, pues realmente tampoco ha habido demasiado cambio, la memoria y el trabajo de puros datos (conceptos de primer orden) sigue estando a la orden del día y esto hace que muchas asignaturas, como es la historia en nuestro caso, sean percibidas por el alumnado como asignaturas aburridas y sin valor, que se imparten de formas poco llamativas y generan el desinterés de los discentes. Y esto no lo decimos únicamente nosotros, sino que diferentes autores han respaldado esta misma visión.

Así pues, James Loewen (1996), comenta que el ambiente del aula en la asignatura de historia resulta desmoralizante. Según Loewen, el alumnado ve la asignatura de historia aburrida, irrelevante e innecesaria, y este ambiente tan tóxico inunda el aula, desmotivando también a los docentes, que ya de por si tienen mucho trabajo encima como para, desmotivados, intentar cambiar el ritmo. Loewen critica los libros de texto (y entendemos que el currículo educativo tradicional) como elementos que tienen buena parte de culpa en esta situación, por continuar siguiendo el modelo educativo clásico. Unos libros de texto abarrotados de información, que abruma al docente y a los discentes. El primero de ellos, sin tiempo para remodelar el contenido y ofrecer al alumnado opciones más atractivas, y a los segundos, enfrentándoles a un sinfín de información soltada sin más objetivo que su mera memorización. Otro que se suma a la crítica es Alan Booth (2000) comentando que, durante la primera mitad del siglo XX, la metodología de enseñanza seguía siendo la tradicional, basada en recitar, memorizar y reproducir. Booth también se atreve a ofrecer su propia perspectiva respecto a los cambios en la didáctica que se habrían producido hasta finales del mismo siglo, reconociendo que la aproximación tradicional a la enseñanza sigue siendo predominante. Pero este autor apunta que se comienzan a ver atisbos de cambio que buscan lo que realmente ya buscaban las tendencias pedagógicas de la escuela nueva, un aumento de la participación del alumnado en su propia educación y una aproximación más dinámica a la enseñanza. Y, por mencionar a algunos autores más, comentar el aporte de Carrasco y Miralles (2016), quienes nuevamente critican el cómo se imparte la asignatura de historia en la actualidad, un modelo nuevamente tradicional seleccionado fundamentalmente por su objetividad y facilidad de evaluar y calificar. Esto resulta evidente, se presentan una serie de contenidos inmutables y certeros, con el objetivo de hacer que el alumnado los recuerde y repita en una prueba final. Una aproximación objetiva pues a todo el alumnado se le inculca lo

misimo y una aproximación fácil de evaluar y calificar, si se recuerda, se aprueba y si no se recuerda, se suspende. Para estos autores, este modelo didáctico resulta inadecuado pues ofrece al alumnado una información basada en el recuerdo de conceptos, sin entendimiento real de lo que se enseña, sin profundidad alguna, que previsiblemente devenga en una imagen denostada de estas asignaturas, con calificativos despectivos como aburrida e inútil. Una aproximación similar a la de estos dos autores, también la tiene Iglesias (2007).

Por lo tanto, tenemos una asignatura (y un modelo educativo) que sigue anclada en el pasado y que no ofrece al alumnado unas enseñanzas realmente útiles y que perduren en sus mentes. Esta sería la crítica, pero ¿cuál es la solución? Al igual que los autores de la escuela nueva, también algunos investigadores actuales apuntan un posible camino a seguir tanto para favorecer la motivación del alumnado respecto a la asignatura de historia y educación en general, como para hacer que el alumnado adquiera realmente enseñanzas útiles. Y en la asignatura de historia, la tendencia actual es apuntar a un cambio en la forma de proceder y en los objetivos a conseguir. Se busca no tanto enseñar unos contenidos estáticos y certeros, sino intentar utilizar la historia para enseñar a los discentes una serie de habilidades, una serie de competencias que les sean útiles tanto para afrontar el pasado como para vivir el presente.

En este sentido, se establece el foco en la enseñanza de las habilidades/técnicas y herramientas propias de aquellos quienes se encargan de transformar los vestigios del pasado en nuestra historia, los historiadores. Una idea que definen a la perfección Gómez-Carrasco, Ortuño y Molina-Puche (2014, p. 14) apuntando que «la enseñanza de la historia exige un esfuerzo que va más allá de la memorización de un producto dado. Exige la comprensión de la naturaleza propia de la disciplina y de la actitud propia del investigador que reflexiona sobre el pasado». Y esta idea de enseñar habilidades o herramientas propias del mundo de la ciencia histórica, se traduce en lo que se conoce como aprender a pensar históricamente, algo que estos mismos autores (Gómez-Carrasco *et al.*, 2014, p.12), influenciados por Seixas y Morton (2012), definen como «el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas». Este acercamiento al pensamiento histórico es extremadamente simple y convendría apoyarse en otras lecturas más extensas, complejas y reflexivas sobre el oficio del historiador para poder comprender la verdadera profundidad de dicho

concepto. En este sentido, recomendar una lectura ya citada con anterioridad: *¿Qué es la historia?* (Carr, 1984).

En cualquier caso, pensar históricamente implica el trabajo de lo que llamamos conceptos de segundo orden:

«éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica» (Gómez-Carrasco *et al.*, 2014, pp. 9-10).

Y estos conceptos de segundo orden podríamos resumirlos en; relevancia histórica; cambio y continuidad; causas y consecuencias; trabajo de fuentes, empatía histórica y multiperspectiva. Unos conceptos que han trabajado y siguen trabajando diferentes autores. Los mencionan Gómez-Carrasco, Ortúñoz y Molina-Puche (2014), pero también Seixas y Morton (2012), Carretero y Montanero (2008), Santisteban Fernández (2010) y otros tantos autores. Otro ejemplo de autor que nos puede ser accesible y que tiene una larga y fructífera trayectoria detrás de su figura, es Javier Paricio Royo (2017, 2018, 2019 y 2020), que ha tratado en numerosas ocasiones estos conceptos de segundo orden y también ha llevado a cabo ingentes investigaciones sobre como intentar cambiar el modelo de enseñanza precisamente para potenciar en el alumnado la adquisición de las habilidades propias del pensamiento histórico.

Pero bueno, en lo que a nuestra investigación refiere, es interesante mencionar algunos trabajos que se centran fundamentalmente en la relevancia histórica, siendo ésta, un acercamiento a la historia que pretende invitar al alumno/individuo a «reflexionar desde una perspectiva crítica sobre que debe ser recordado y por qué motivos» (Navarro-Neri *et al.* 2021, p. 187) y a ser capaz de justificar estas reflexiones. Una de las publicaciones más interesantes tanto sobre aprender a pensar históricamente, como sobre el trabajo de la relevancia histórica, es *Thinking historically: educating students for the twenty-first century* de Stephane Lévesque (2009). En este texto, Lévesque no solo reflexiona sobre que significa intentar fomentar el pensamiento histórico en el alumnado, sino que también

trata precisamente esos conceptos de segundo orden antes mencionados y en referencia a la relevancia historia, es el que desarrolla los criterios de relevancia que se van a utilizar en esta investigación y que se describirán en el apartado de herramientas de análisis. Otro trabajo de interés sería el de Iñaki Navarro Neri *et al.* (2021) sobre los museos canadienses, donde se investiga acerca de las webs de diferentes museos de Canadá y se indaga en los relatos que manejan y a que dan mayor relevancia dentro de sus contenidos o temas a abarcar. Otro ejemplo pueden ser todos los trabajos de Egea Vivancos y Arias Ferrer al respecto de la didáctica de la historia, uno de ellos (2017) tratando directamente la relevancia histórica, titulado: *¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios*. Trabajo en que los autores buscan identificar los criterios que utilizan los estudiantes universitarios a la hora de interpretar según que acontecimientos del pasado como relevantes o no. En una línea similar se sitúa *Relevancia histórica sobre la Guerra Civil Española: personajes, hechos y narrativa histórica*, un trabajo muy reciente de Samper y Asensio (2022). Este último, a semejanza del previo, se trata de indagar sobre que contenidos propios de la Guerra Civil Española son percibidos como relevantes por los estudiantes de bachillerato del Instituto de Educación Secundaria Félix de Azara, en Zaragoza.

Ahora bien, en esta investigación y de cara a adelantar elementos referidos al planteamiento metodológico de la intervención, también conviene aclarar brevemente otro de estos conceptos de segundo orden, el de empatía histórica. La empatía histórica «es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional para ponerse en el lugar de personajes históricos. Se trata de poner en funcionamiento una imaginación histórica controlada, debidamente contextualizada, que suponga una reconstrucción imaginada» y sentida «de contextos históricos. No se trata únicamente de pensar o escribir en los términos de qué se haría si uno fuera tal o cual personaje, real o inventado» (Sáiz, 2013, p. 4) sino también de intentar entender la explicación (contexto histórico) detrás del desarrollo de esos pensamientos, escritos o actos.

En cualquier caso, y siguiendo con estas ideas, es interesante recuperar de Fernández (2010) un esquema bastante pertinente que ofrece sobre el pensamiento histórico:

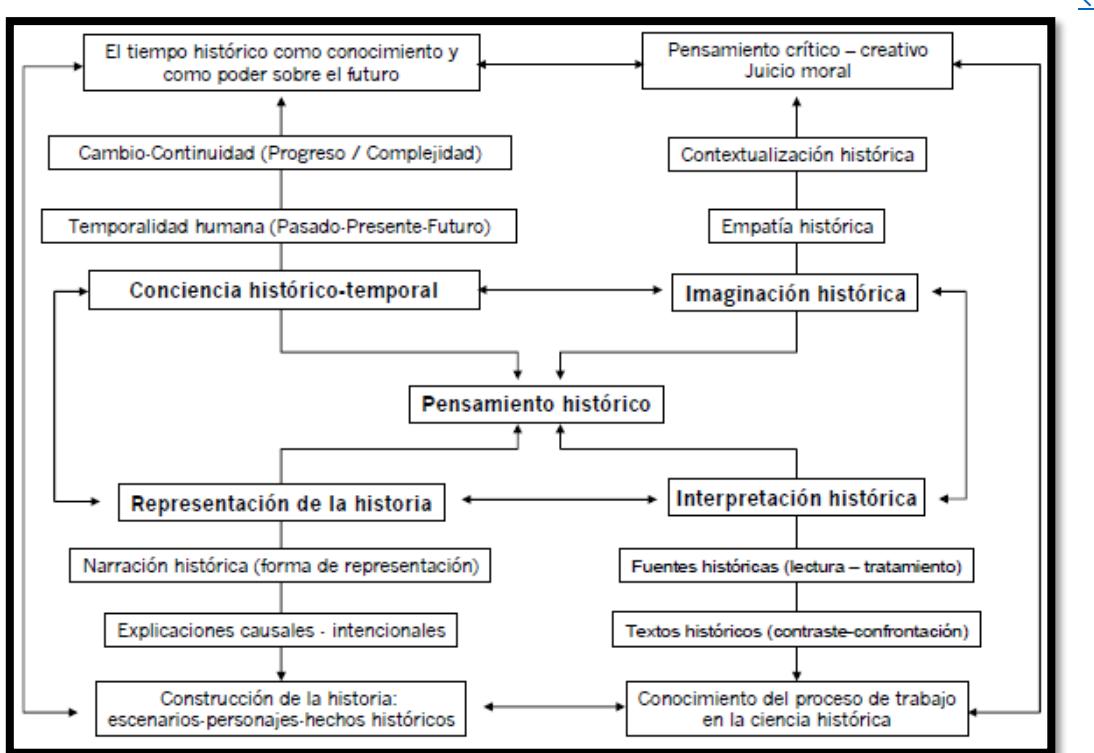


Ilustración 1: Elementos del pensamiento histórico (Fernández 2010, 39).

Antes de pasar al siguiente punto, hay que comentar que muchos de los autores mencionados previamente defienden que, a través de la implementación de una nueva manera de afrontar la asignatura de historia, se conseguirá que el alumnado le tenga más estima y se encuentre más motivado a la hora de clase. Al establecer como nuevo objetivo la enseñanza de una serie de habilidades o técnicas o herramientas verdaderamente útiles, es necesario cambiar la forma de trabajar en el aula, lo que repercutiría supuestamente en el alumnado y su aproximación a la asignatura. En este sentido, en vez de la tradicional clase magistral, muchos defienden la implementación de metodologías didácticas activas, muy variopintas todas ellas (Asunción, 2019), pero centradas en la participación del alumno en la clase y en su propio aprendizaje, el trabajo no tanto de la memoria, que también, sino de procesos cognitivos adaptados al nivel y necesidades de cada alumno. Así reflejan estas intenciones Gómez-Carrasco, Ortuño y Molina-Puche (2014, p. 14), aludiendo a que existe una «necesidad de enfocar un aprendizaje de la historia centrado en la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos deben desarrollar más complejas habilidades cognitivas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos». De esta forma, si el alumnado ve que la asignatura tiene una utilidad real y se trabaja de formas atractivas y dinámicas, no solo se mostrará más dispuesto y motivado, sino que, a través del trabajo propio y motivación, asimilará mejor aquello que les enseña tanto el docente como ellos mismos.

Y es precisamente en esa dirección en la que se ha dirigido también esta intervención. En este sentido, se planteó la utilización de la metodología didáctica conocida como inquiry-based learning, que realmente refiere a una modelo de trabajo en que el alumnado sigue los métodos y prácticas similares a los que usan los científicos con el fin de construir conocimientos (Keselman, 2003, citado por Pedaste *et al.* 2015, p. 48). Dentro del inquiry-based learning se hizo uso del comentario de textos y también el comentario de imágenes (que se relaciona también con el pensamiento visual que apuntan Lazo, 2017 y Pinargote-Valencia, 2021). Estas prácticas forman parte de las técnicas que utilizan los historiadores para comprender el pasado pues permiten mirar dicho pasado desde varios puntos de vista (desde el del escritor de un texto o el pintor de una imagen). Y a través de varios puntos de vista, empatizar con quienes los mantenían y entender las visiones que tenían sobre su propio tiempo y con ello, hacerse una idea sobre las motivaciones de sus actos o pensamientos. Lo cual, a su vez, puede servir para seleccionar que hechos del pasado pudieron tener un mayor impacto en las gentes que vivieron ese pasado, es decir, trabajar el concepto de relevancia. Además del inquiry-based learning, también se trataron aspectos más relacionados con el aprendizaje basado en problemas y juegos de rol (Asunción, 2019 y Prats, 2011).

Ahora bien, era necesario ser realistas, centrar la atención en las metodologías activas y el trabajo de conceptos de segundo orden, reduciendo así la clase magistral o expositiva al cero, era irreal. Por lo tanto, de una u otra forma, esta metodología iba a seguir formando parte de la intervención planteada. Además, López (2002) apunta que, si bien es cierto que esta metodología expositiva presenta muchos inconvenientes, también es cierto que tiene sus ventajas pero que debe de usarse a modo de metodología complementaria.

Y para finalizar, simplemente apuntar una última idea, y es que existen algunos artículos interesantes que tratan precisamente las dificultades a la hora de implementar estos cambios o transiciones, pero defendiendo que realmente son el camino a seguir y un aporte positivo para el alumnado en su desarrollo vital y en su motivación hacia la asignatura de historia. Simplemente mencionar aquí dos trabajos de este estilo, como el de Peter Lee (1994) y otro de Robert Bain (2005).

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Objetivos de la investigación.

Tal y como se ha adelantado con anterioridad, el interés de este trabajo se ha centrado en un objetivo principal y uno secundario.

El objetivo principal ha sido el de intentar potenciar en el alumnado la percepción de relevancia sobre el concepto de soberanía. Y a través de la consecución de este objetivo principal y gracias a las propias características de la intervención a mencionar más adelante, se ha buscado también la consecución de un objetivo secundario.

Este objetivo secundario era el de intentar mejorar la percepción y motivación del alumnado respecto a la asignatura de Geografía e Historia.

#### 3.2. Características de la muestra.

El grupo de población objeto de estudio correspondía a N=25 discentes de entre 14-15 años de edad que cursaban la asignatura de Historia no bilingüe en 3º de la Educación Secundaria Obligatoria en un centro concertado ubicado en Zaragoza. No obstante, debido a que no todos los discentes pudieron completar todas las tareas de la investigación, la muestra de análisis se compone de n=23 discentes.

#### 3.3. Aproximación de la investigación.

Para realizar esta investigación, se ha pretendido llevar a cabo un estudio de carácter mixto, tanto cualitativo como cuantitativo. En este sentido, conviene primeramente ofrecer un acercamiento a ambas aproximaciones de estudio.

Cuando se habla de carácter o paradigma cuantitativo, se podría entender en resumidas cuentas que esta aproximación:

«se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas...además...estudia la asociación o relación entre las variables que han sido cuantificadas...Este tipo de investigación trata de determinar la fuerza de asociación o relación entre variables, así como la

generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra» (Domínguez, 2007, p. 5).

Dentro de este paradigma, es habitual el uso de variables, mediciones, encuestas, recogida de datos, o uso de datos existentes con anterioridad (Cook y Reichardt, 1986 y Domínguez, 2007). Por su parte, la aproximación o paradigma cualitativo «estudia los contextos estructurales y situacionales, tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica» (Domínguez, 2007, p. 7). En cuanto a herramientas, la observación, entrevista, revisión documental, estudio de caso y cuestionarios formarían parte de su repertorio fundamental (Domínguez, 2007, p. 7). Esta aproximación sintética, queda mejor reflejada en una tabla elaborada por Cook y Reichardt (1986, p.5) en la que se recogen los atributos propios de ambos paradigmas:

Paradigma cualitativo.	Paradigma cuantitativo.
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa".	Positivismo lógico, "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos".
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos: perspectiva "desde dentro".	Al margen de los datos: perspectiva "desde fuera".
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos".	Fiable: datos "solidos" y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	Generalizable: estudios de casos múltiples.
Holista.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

### 3.4. Planteamiento metodológico.

Para poder llevar a cabo los objetivos propuestos y poder obtener unos resultados que analizar, se ha optado por la puesta en práctica de una unidad didáctica de 8 sesiones, de 55 minutos de duración por sesión. La unidad didáctica impartida para conseguir esos objetivos refiere al poder político en las sociedades. Una unidad que en si misma disponía de una serie de objetivos didácticos que se pretendían hacer conseguir al alumnado; capacidad de inferir las situaciones o motivos que originan en el ser humano la necesidad de organizarse; conocer las posibles relaciones de poder que se establecen entre los diferentes miembros de un sistema de organización política; identificar y clasificar las diferentes formas de organización política de las sociedades; y relacionar entre si las necesidades, relaciones interpersonales y mecanismos que hacen posibles los diferentes modelos de organización política. A través del trabajo de esta unidad didáctica y preferiblemente de manera sutil, se ha pretendido centrar el foco precisamente en los objetivos particulares de esta investigación: la relevancia del concepto de soberanía y motivar en el alumnado una mejor imagen de la asignatura de historia. Ahora bien, el primero de los objetivos se trabajaba con la temática de la propia unidad, pero el segundo se pretendía conseguir a través de la forma en que se trabajará dicha unidad.

El contenido teórico de la unidad didáctica abordaba una gran variedad de aspectos; los conceptos de poder, legitimidad y autoridad, y las relaciones entre estos; el Estado, su composición, características básicas, funciones, quién ostenta su jefatura, cómo se organiza su territorio y economía, y tipos de estado; democracia y sus características; regímenes alternativos a la democracia; formas de protesta social; y relaciones interestatales. Un contenido bastante completo para cuya elaboración se ha partido de libros de texto propios del nivel del alumnado, recordemos, 3º de la E.S.O. Obras como los libros de texto de Albet i Mas (2008), Carreras Vidal (2008), Hernandez (2001), Garcia y Casimiro (2007) o Redal y Villalba (2007). Ahora bien, el foco de la atención en la consecución de los objetivos no debe centrarse tanto en el contenido teórico *per se*, sino en cómo se ha planteado su desarrollo en el aula.

La puesta en práctica de esta propuesta de unidad didáctica ha pretendido partir desde un enfoque o modelo pedagógico cognitivo. Un enfoque que considera que el aprendizaje no solo se construye a través de mecanismos conductuales basados en un estímulo y una

respuesta (consciente o no) a dicho estímulo, sino que los procesos mentales o cognitivos que pueden llevar a cabo los individuos tienen un enorme peso en dicho proceso de aprendizaje (Hurtado, 2016 y Ocaña, 2013). Este enfoque tiene por objetivo desarrollar en el alumnado el uso de los procesos cognitivos con vistas a construir un aprendizaje significativo o profundo, que no se estanque en mera información, sino que llegue al nivel de conocimiento. Para ello, se busca la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, intentando hacer uso de la información, los conocimientos y las experiencias previas que posea el alumno y estimulándolos con la exposición a nueva información o a nuevas situaciones adaptadas a su nivel cognitivo. Con esto lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de establecer interrelaciones entre lo que ya sabía o ya había experimentado y aquello que se le presenta como novedoso. Un enfoque más participativo y reflexivo y menos repetitivo, donde el docente pasa a ser de un mero expendedor de conocimiento, a un acompañante que guía y ayuda al discente en su propio proceso de aprendizaje (Hurtado, 2016 y Ocaña, 2013).

Partiendo de este enfoque, lo más habitual y coherente, es la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento o la indagación:

El llamado método por descubrimiento o indicativo consiste en que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado, sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje, como es lógico, siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con toda la información, materiales y recursos que están preparados *ad hoc*. De esta manera, el alumno puede llegar a ``descubrir'' explicaciones, desde las más simples a las relativamente complejas sobre hechos, fenómenos y acontecimientos pasados, deducir regularidades, secuencias o, incluso, elaborar explicaciones históricas. En el fondo, lo que se pretende con este método es que el alumno al reordenar, reelaborar y procesar la información, la adapte a su propio esquema cognitivo (Prats, 2011, p. 54).

Ahora bien, el método de la enseñanza o aprendizaje basado en el descubrimiento puede plantearse desde diversas perspectivas en función de que habilidad o procesos cognitivos se desee potenciar. En esta propuesta, se optó por un acercamiento a la didáctica del descubrimiento dirigida al desarrollo de la relevancia y la empatía históricas ya descritas en el estado de la cuestión de esta investigación. Utilizando para ello, principalmente la

metodología del inquiry-based learning en acompañamiento a otras metodologías activas de corte más secundario (problemas, pensamiento visual y role-playing), todo ello también apuntado con anticipación en dicho estado de la cuestión.

Todo este planteamiento metodológico puede dar la imagen de haber sido difícil de compaginar con la temática fundamentalmente política de la unidad, no obstante, los contenidos presentados en esta propuesta de unidad pueden ser tratados ofreciendo al alumnado situaciones contextualizadas en determinados estados o momentos del pasado, como así se hecho. Con el planteamiento descrito, se ha pretendido intentar sortear algunas de esas malas imágenes que se han tratado en el estado de la cuestión sobre la percepción del alumnado de la asignatura de Historia, intentando hacerla más participativa y entretenida que la habitual clase teórica magistral y memorística.

### 3.5. Propuesta de actuación.

Una vez visto el planteamiento metodológico y los sujetos de investigación, sería pertinente tratar los materiales presentados, los ejercicios realizados y el contenido visto en las sesiones:

Nº Sesión.	Contenido de la sesión.
Sesión 1:	<p>-<a href="#">Test inicial</a>: valoración de la asignatura de Geografía e Historia y primer contacto con la soberanía y los sistemas políticos.</p> <p>-<a href="#">Actividad 1</a>: enfrentamiento a un texto y varias imágenes que evocan sensaciones o reflexiones sobre los motivos por los que el ser humano tiende a organizarse.</p>
Sesión 2:	<p>-Clase magistral sobre la autoridad, el poder y las relaciones interpersonales y materiales que se establecen entre los individuos en vistas a estructurar un sistema de organización político-social.</p> <p>-<a href="#">Actividad 2</a>: ejercicio mental de síntesis y reflexión en forma de selección del contenido de la sesión en función de la relevancia o interés que le otorga el discente.</p>
Sesiones 3 y 4:	<p>-<a href="#">Actividad 3</a>: actividad de tres partes. La primera de ellas, observación de dos imágenes para ubicar al alumnado en la Grecia, concretamente la Atenas del siglo V a.C. La segunda, extracción de ideas de dos textos clásicos (Heródoto y Tucídides), ideas relacionadas con la participación de la gente en la toma</p>

	de decisiones en la democracia de la Atenas clásica. La tercera parte, acompañada de una imagen de puesta en duda de las ideas de los textos previos, supone una búsqueda de información de manera autónoma por parte de los discentes con objeto de poner en duda los textos clásicos, contrastar informaciones y criticar de ser necesario para elaborar una conclusión propia.
Sesión 5:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Breve juego de roles inicial, ejercicio del voto por parte de los discentes.</li> <li>-Clase magistral sobre el concepto de estado y tipos de estado a niveles básicos para centrar la atención de buena parte de la sesión en la democracia, sus características y funcionamiento.</li> </ul>
Sesión 6:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Breve juego de roles inicial, el docente procede a dar un golpe militar para usurpar el poder democráticamente elegido en la sesión anterior.</li> <li>-Clase magistral sobre las alternativas políticas a la democracia, los estados totalitarios y similares.</li> </ul>
Sesión 7:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<a href="#">Actividad 4</a>: ejercicio de relevancia histórica, el alumnado discrimina y elige un sistema político por encima de otros, otorgándole mayor relevancia que a los demás. Se describen los motivos de elección del sistema político escogido, algunas de sus características y ejemplos, así como permanencias o desapariciones de algunas de sus características en la actualidad.</li> </ul>
Sesión 8:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<a href="#">Test final</a>: valoración de la asignatura de Geografía e Historia y conclusiones sobre la soberanía y los sistemas políticos.</li> </ul>

### 3.6. Herramientas de análisis.

Ahora bien, vista la metodología planteada, resultaba evidente que para analizar los resultados respecto a los objetivos fundamentales planteados y comparar asimismo el antes y el después, iba a ser necesario el uso de algunas herramientas que permitieran conocer el cambio que se pudiera haber generado en el alumnado gracias a la intervención. Si nos centrásemos únicamente en la evaluación de los productos elaborados por el alumnado (reflexiones, comentarios, y demás) dentro de la propia unidad didáctica en vista a calificarla y ofrecer un feedback a los discentes respecto a su desempeño, se había planteado una evaluación concreta, pero no es la que interesaba particularmente para esta investigación. Lo que importaba en este estudio era disponer de unas herramientas que permitieran precisamente conocer ya por alusión directa o indirecta, la adjudicación de relevancia que hicieran los discentes a los diferentes aspectos relacionados con la organización política de las sociedades. A esto también se le unía, el interés o imagen del alumnado respecto a la asignatura de historia, antes y después de la

intervención. Y para ello, se plantearon algunas herramientas interesantes que pueden ser útiles.

La primera de ellas ha sido la realización de una prueba diagnóstica y un test final que refieran a ambos aspectos del estudio, la relevancia de temas políticos, fundamentalmente la soberanía, y la percepción del alumnado sobre la asignatura (sobre test diagnósticos y otro tipo de evaluaciones: Jutorán, 2006). Esto permitiría hacernos una idea relativamente simple sobre cuál habría sido el cambio tras la intervención, previsiblemente un cambio no muy grande debido al tamaño de la muestra y a la corta duración de la intervención.

La segunda herramienta, de mayor interés, han sido los criterios de relevancia histórica descritos por Lévesque (2009), también utilizados en algunos trabajos modernos como el de Navarro-Neri *et al.* (2021): importancia, profundidad, cantidad, durabilidad y relevancia. La importancia haría referencia a la percepción de relevancia que tendría un evento, suceso, personaje o cuestión para las gentes de su tiempo. La profundidad refiere al grado de impacto de ese evento, personaje, suceso o cuestión tanto en su propio tiempo como en momentos posteriores. La cantidad haría referencia al número de personas afectadas. La durabilidad a su prolongación en el tiempo. Y la relevancia a su significancia desde la perspectiva actual (Lévesque, 2009). A través de estos criterios, descritos en ambos textos citados previamente, y aplicados a los diferentes ejercicios a proponer en la unidad didáctica a llevar al aula, se ha podido indagar en las respuestas dadas por el alumnado a los ejercicios y poder observar a que le han otorgado mayor relevancia.

Otra herramienta utilizada para analizar las respuestas dadas por los discentes ha sido la taxonomía de solo (Biggs y Collins (1982). La taxonomía de solo básicamente es una herramienta o mecanismo de análisis de la gradual complejidad en las respuestas que un sujeto pueda dar a unas determinadas cuestiones en función de la comprensión que tenga dicho sujeto sobre la información o elemento sobre el que se le pregunta (Brabrand y Dahl, 2009; Mulbar *et al.*, 2017; y Palau, 1999). En la taxonomía de solo, el grado de complejidad de las respuestas se jerarquiza a través de diferentes niveles, tal y como recogen Mulbar, Rahman y Ahmar (2017). Ahora bien, conviene adaptar los niveles de la taxonomía de solo que presentan estos autores, al contexto particular de la muestra y al planteamiento de la actuación.

Nos encontramos en una situación en la que el alumnado era o debería de haber sido consciente de la temática de las sesiones de la intervención planteada, es decir, que las intervenciones se enmarcaban dentro del contexto del poder político en las sociedades, que tiene que ver con el ser humano, su organización y la sociedad a niveles generales. Esto suponía una primera fuente de información que el discente tenía en su mano y de la que debía de partir. Además, dentro de esta primera base, a los discentes se les habría ofrecido constantemente información adicional en forma de textos o imágenes o clase expositiva que debían de relacionar con la temática básica del tema y obtener unas conclusiones aprovechables tras establecer dicha relación entre la temática de las sesiones y la nueva información que se les ponía delante, a la cual también deberían añadir sus propios conocimientos previos. Este contexto general, ha permitido hacer una adaptación de la taxonomía de solo presentada por los autores antes citados (Mulbar *et al.*, 2017, p. 70.), al contenido trabajado:

Nº.	Level response	Indicator
1	Pre-structural	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes no han entendido cómo resolver las actividades planteadas o son incapaces de resolverlas.</li> <li>•Los discentes desconocen la temática de las sesiones y no utilizan información pertinente para solventar las actividades.</li> </ul>
2	Uni-structural	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes han entendido como resolver las actividades y son capaces de resolverlas o de intentarlo.</li> <li>•Los discentes son capaces de utilizar una fuente de información pertinente (conocimientos previos o bien la propia temática básica de las sesiones o bien los materiales que se les ponen delante) para intentar resolver las actividades planteadas.</li> <li>•Al no contemplar diversas fuentes de información, los discentes no establecen ningún tipo de relación entre las mismas.</li> </ul>
3	Multi-structural	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes entienden cómo resolver las actividades y son capaces de resolverlas.</li> <li>•Los discentes son conscientes de la existencia de múltiples fuentes de información pertinentes (sus conocimientos previos, la temática de la sesión y los materiales que les son presentados o los que ellos mismos pueden buscar).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes intentan establecer relaciones entre diferentes fuentes de informacion, pero no terminan de conseguirlo, dando lugar a una copia o descripción separada de las ideas o contenidos que se describen en dichas fuentes, pero no alcanzan conclusiones personales verdaderamente significativas.</li> <li>•En sus respuestas, los discentes se limitan al contexto de la pregunta que lanza la actividad o actividades.</li> </ul>
4	Relational	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes entienden cómo resolver las actividades y son capaces de resolverlas.</li> <li>•Los discentes son conscientes de la existencia de múltiples fuentes de informacion pertinentes (sus conocimientos previos, la temática de la sesión y los materiales que les son presentados o los que ellos mismos pueden buscar).</li> <li>•Los discentes son capaces de establecer relaciones entre las fuentes de informacion consultadas, resultando en un relato de comparación constante entre las mismas pudiendo incluso incluir críticas personales al respecto.</li> <li>•Los discentes, fruto de la exitosa, aunque básica comparación entre diferentes fuentes de informacion, consiguen elaborar conclusiones personales significativas.</li> <li>•En sus respuestas, los discentes se limitan al contexto de la pregunta que lanza la actividad o actividades.</li> </ul>
5	Extended abstract	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Los discentes entienden cómo resolver las actividades y son capaces de resolverlas.</li> <li>•Los discentes son conscientes de la existencia de múltiples fuentes de informacion pertinentes (sus conocimientos previos, la temática de la sesión y los materiales que les son presentados o los que ellos mismos pueden buscar).</li> <li>•Los discentes son capaces de establecer relaciones entre las fuentes de informacion consultadas, resultando en un relato de comparación constante entre las mismas pudiendo incluso incluir críticas personales al respecto o elaboración de hipótesis y planteamiento de problemáticas.</li> <li>•Los discentes, fruto de la exitosa comparación entre diferentes fuentes de informacion, consiguen elaborar conclusiones personales significativas.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>•En sus respuestas, los discentes no se limitan al contexto de la pregunta que lanza la actividad o actividades, y consiguen establecer relaciones con otros aspectos de la realidad presente o pasada.</li></ul>
--	--	---

## **IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Como breve apunte, es necesario tener en cuenta que, en este análisis de resultados únicamente se dará prioridad a los resultados proporcionados por las actividades que ofrezcan información sobre el trabajo, por parte de los discentes, de la relevancia histórica en general y del concepto de soberanía en particular. Además, como elemento meramente complementario, se hará una breve referencia a los resultados observables en otras partes de la intervención que tengan que ver con la percepción del alumnado sobre la asignatura de Geografía e Historia.

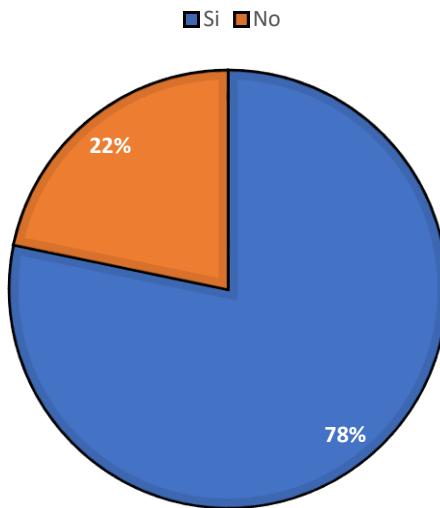
### **4.1. Cuestionario inicial:**

El cuestionario inicial contaba con ocho preguntas diferentes, destinadas a obtener una estimación cuantitativa de la opinión/motivación del alumnado sobre la asignatura de Geografía e Historia y algunos datos sobre su percepción de la organización política en las sociedades y el concepto de soberanía. En lo que respecta a la soberanía, interesan las respuestas obtenidas de las preguntas: 3, 4, 6 y 8.

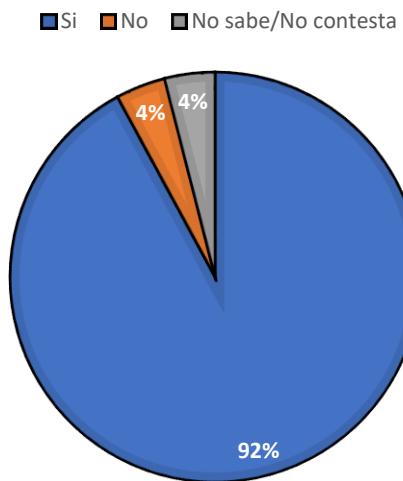
- Preguntas 3, 4 y 6.

Las preguntas 3, 4 y 6 del test inicial, hacían su foco en el concepto de soberanía. En este sentido, se hicieron preguntas que pretendían hacer pensar al alumnado sobre su participación en la toma de decisiones que les pueden afectar en su hogar y en un contexto más generalista. Para mayor concreción, se les preguntaba si su opinión era tenida en cuenta en las decisiones familiares, si debería de tenerse en cuenta y finalmente, si un individuo o grupo debería poder gobernarse a sí mismo o, por el contrario, se debería dejar el poder de decisión en agentes externos al individuo o al grupo (estas cuestiones se localizan en las preguntas 3 y 4). Las respuestas del alumnado (preguntas 3.1. y 3.2.) nos han dejado bastante satisfechos. En este sentido, 18 (78%) de 23 (100%) alumnos han comentado que su opinión si era tenida en cuenta en sus hogares, mientras que solo 5 (22%) apuntaba lo contrario. Ahora bien, de dichos 23 (100%), 21 (92%) afirmaron que sus opiniones si deberían tenerse en cuenta, mientras que solo 1 (4%) apuntaba que no era necesario y otro 1 (4%) no sabía que responder.

PREGUNTA 3.1: ¿OPINIÓN TENIDA EN CUENTA EN SU HOGAR?



PREGUNTA 3.2: ¿DEBERÍA DE TENERSE EN CUENTA SU OPINIÓN?

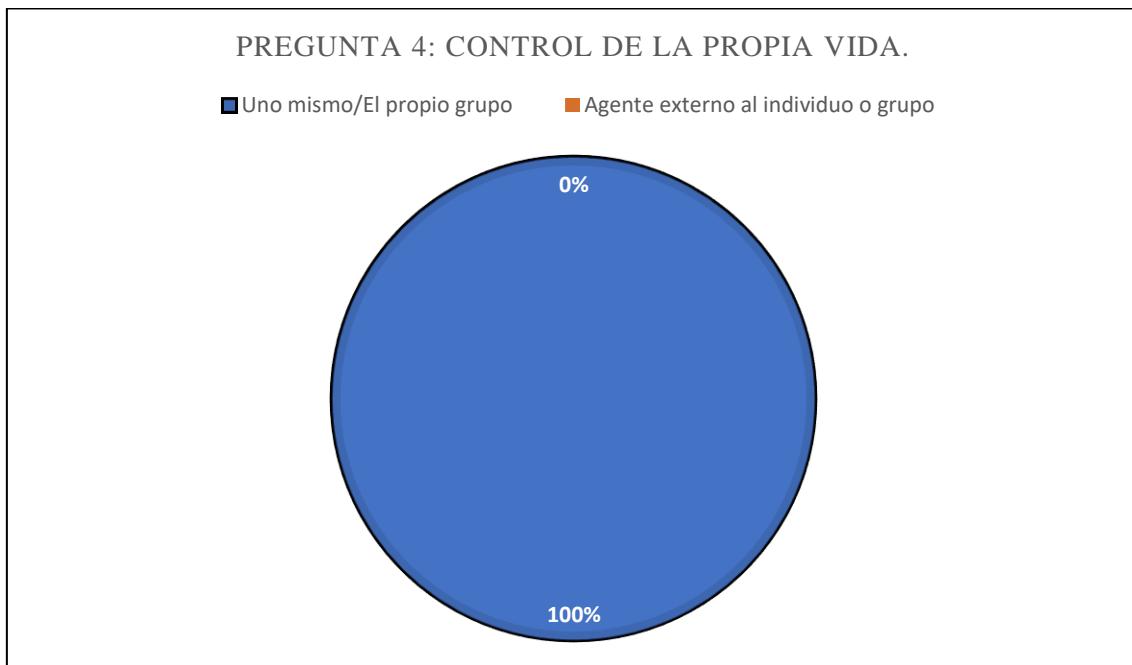


De estos datos lo que resulta interesante es que la mayor parte de los alumnos (exceptuando a 5 de ellos) ejercía cierta capacidad de decisión sobre su propia vida (su opinión era supuestamente tenida en cuenta en sus hogares), es decir, ejercían cierta soberanía en su contexto familiar. Y le han dado importancia a este asunto, de hecho, prácticamente todos (salvo 2 excepciones) han apuntado a que esto debía de ser así. En lo que a motivos respecta, aquí casi todos han justificado sus opiniones aludiendo a: ser miembro de la familia y por lo tanto su opinión debía de ser tenida en cuenta, que a pesar de la edad podían tener buenas ideas, que tener en cuenta a todos los miembros de la

familia generaba mejor convivencia, para que sus familiares estases al tanto de sus opiniones y las tengan en cuenta, y por qué querían controlar su propia vida.

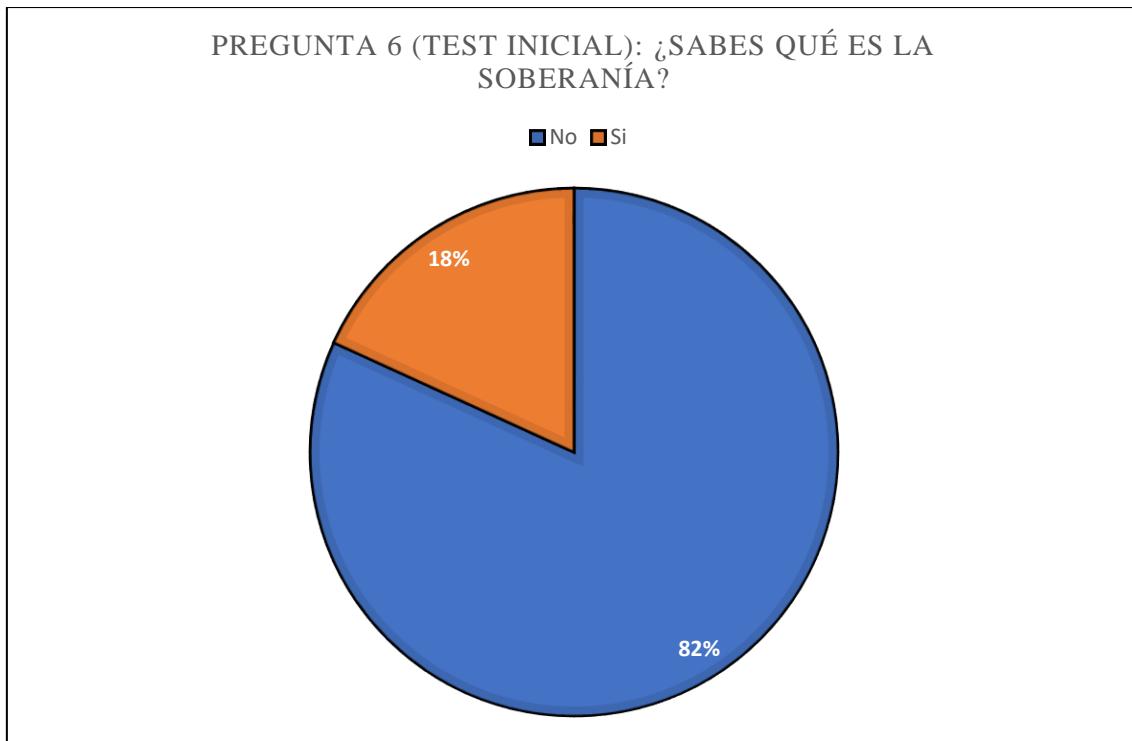
Una muestra de aprecio a sí mismos y al hecho de que la opinión de cada cual importaba y debía de ser tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones que afectasen precisamente al sujeto que comparte una opinión o punto de vista. Y la importancia que le han brindado los alumnos a lo que, en resumidas cuentas, es el poder de autogobierno (simplificando mucho, soberanía), se ha visto confirmada en la pregunta 4.

En ella, todos han mostrado una posición favorable a que ellos debían ser los responsables del control de su propia vida (ya de forma individual o en grupo), rechazando así, que un agente externo a ellos o al grupo del que pudieran formar parte, tomase control de sus vidas. Y estas posturas las ha defendido aludiendo a ideas generales que se pueden resumir en que: son dueños de su propia vida y quieren tener el control de la misma, nadie sabe mejor que ellos mismos que es lo mejor para sí, nadie tiene el derecho a controlar la vida de los demás, y que es injusto que se obligue a otro a obrar contra su voluntad.



Ahora bien, es curioso que, aun dándole tanta importancia a su soberanía, realmente no parecían saber que están hablando de soberanía, algo que se hacía evidente cuando se tiene en cuenta que en la pregunta 6, el alumnado reconocía desconocer (18 de 23) realmente que era el término de soberanía. Y aquellos que decían saber que es la

soberanía, ofrecían unas definiciones algo difusas respecto al término, centradas en la existencia de un individuo que manda. Aunque hay una excepción, uno de los discentes que si pudo ofrecer una definición más próxima a dicho concepto, haciendo alusión simplemente a la capacidad de elección.



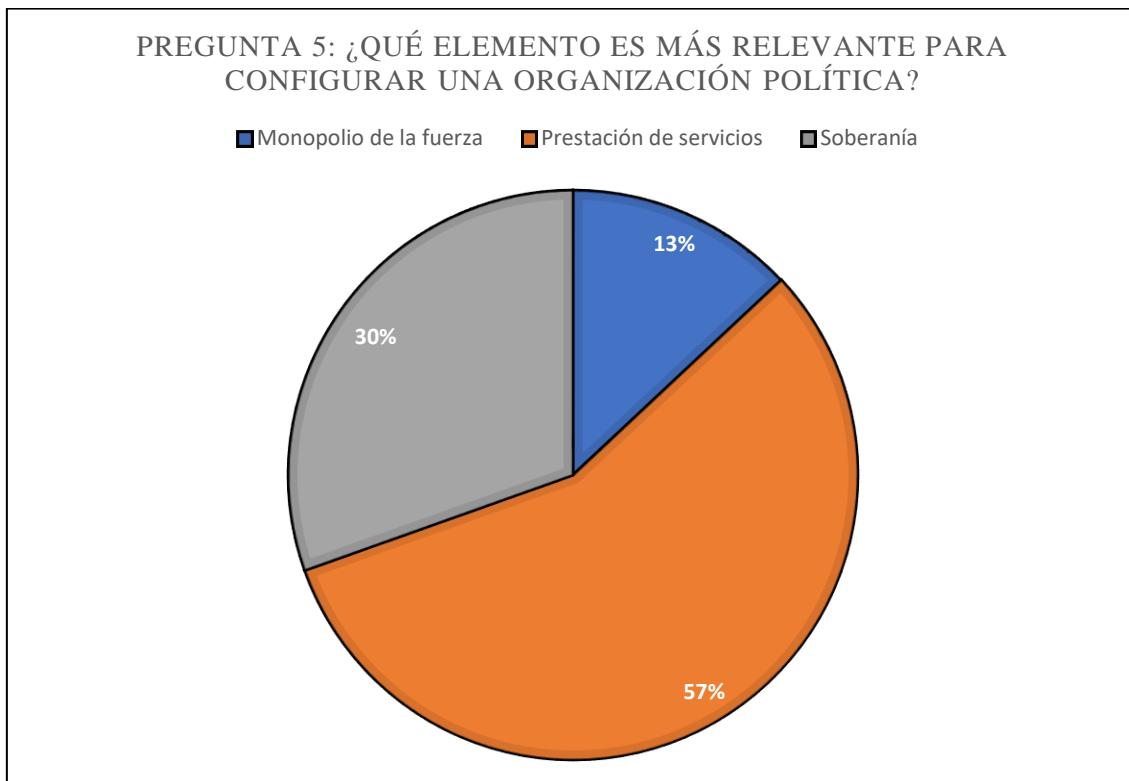
Aquellos que habían sostenido saber que significaba el término, lo han descrito de las siguientes formas:

Definiciones del alumnado sobre el término de soberanía.	
Alumno/a	Definición.
Nº 12.	Que unas personas o grupo de personas gobiernen por encima de los demás y hacen lo que les place sin tener en cuenta la opinión de los demás.
Nº 14.	El que manda el que más.
Nº 18.	Mandar.
Nº 21.	El poder de elegir.
Nº 24.	Existe un líder el cual nos dice lo que hacer pero hasta cierto punto.

En resumidas cuentas, el alumnado le daba importancia al ejercicio de la soberanía, pero desconocía realmente que lo está haciendo pues no entendía que era la soberanía *per se*.

- Pregunta 5.

Esta pregunta simplemente daba a elegir al alumnado 3 opciones diferentes de elementos que son característicos del estado o la organización política del ser humano: soberanía, monopolio de la fuerza o prestación de servicios. El objetivo era conocer a que le da mayor valor el alumnado.

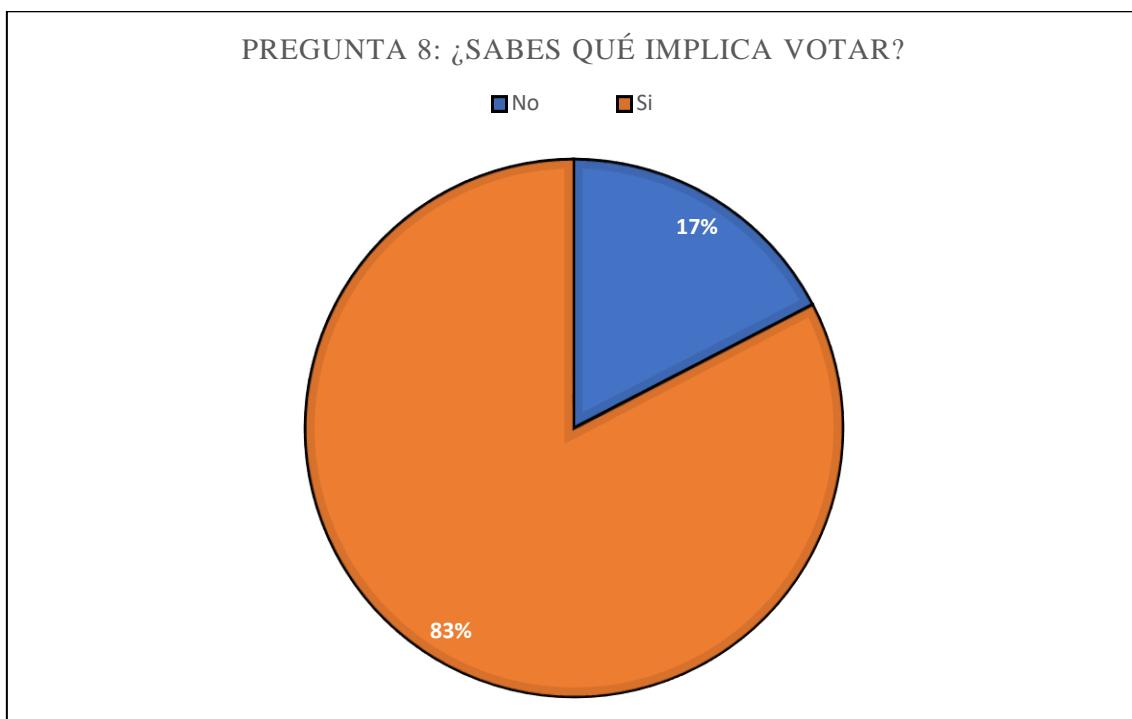


Como se puede observar, a pesar de que el alumnado desconocía realmente lo que era la soberanía, le terminaba por ofrecer cierto nivel de relevancia (7, es decir, 30%, posiblemente influenciados por las preguntas del cuestionario), sin embargo, la prestación de servicios (13 de 23, es decir, el 57%) se encontraba muy por encima de las alternativas propuestas, siendo el monopolio de la fuerza la opción menos escogida (3 de 23, es decir, el 13%).

- Pregunta 8.

Esta pregunta número 8, preguntaba a los discentes sobre si conocían o no lo que podía suponer el ejercicio del voto. En respuesta a dicha pregunta, 19 (83%) alumnos apuntaban comprender que suponía el ejercicio del voto, mientras que 4 (17%) de ellos reconocían no tener ni idea. Lo que es curioso es que, tal y como se ha visto con anterioridad,

realmente los discentes desconocían el termino de soberanía, por lo que es interesante que, ante el desconocimiento de que era la soberanía y como se ejercía, el alumnado creyese saber que significa realmente el ejercicio del voto. En este sentido, es probable que los alumnos asociasen el votar con la mera elección de un partido político u otro, y no comprendieran la profundidad de estas situaciones.



#### 4.2. Actividad 2:

En la actividad segunda, el objetivo era que el alumnado apuntase una serie de ideas que les pareciesen las más interesantes o relevantes sobre la sesión, fundamentalmente teórica, que se llevaba a cabo en la segunda sesión de la intervención planteada. Lo que se debía acompañar de una reflexión o crítica personal sobre el contenido de la sesión o la forma en que se ha impartido. Los discentes debían escoger un mínimo de 4 ideas que les pareciesen las más relevantes e interesantes del contenido visto en dicha sesión, centrado fundamentalmente en las relaciones de poder que se establecen entre los seres humanos a la hora de dar inicio a la construcción de un sistema de organización política. Y el interés en analizar los resultados de esta actividad reside en ver a cuantos de los discentes les han parecido más relevantes los apuntes hechos en la sesión que tuviesen que ver precisamente con la soberanía, su ejercicio, cesión o usurpación.

En este sentido, ha sido posible extraer información tanto cualitativa como cuantitativa. Cuantitativa en lo que respecta a cuantos alumnos percibieron más relevantes o interesantes que aspectos relacionados con el contenido mencionado con anterioridad. Cualitativa en función de que grado de comprensión han podido manifestar respecto a dicho contenido seleccionado en base a las respuestas dadas en el ejercicio.

Comenzando simplemente por contabilizar que ideas han visto los alumnos como más interesantes que otras respecto a la sesión, es interesante mencionar que algunos alumnos han apuntado ideas similares entre sí de las cuatro que debían de poner, mientras que otros han elegido cuatro distintas entre sí. Es por esto, que para contabilizar esto se ha decidido tomar las 4 ideas que debían de elegir los alumnos y multiplicarlo por el número de alumnos que participaron de la actividad, 23. Esto da un total de 92 (100%) puntos que deberemos de repartir entre todas las ideas seleccionadas por el alumnado para ver cuales han predominado. En este sentido, se han podido agrupar las ideas apuntadas por el alumnado en una serie de grandes bloques; soberanía, sus características y posibilidades (ejercer, ceder y usurpar); tipos de sociedades y evolución (familia, banda, tribu, jefaturas y estado); criterios de selección de gobernantes (fuerza, destreza, inteligencia, edad, etc.); división de poderes; componentes de un estado (territorio y población); legitimidad de un gobernante (elección o fuerza); y las ventajas de la organización (eficacia, eficiencia, supervivencia, protección, etc.). El resultado ha sido el siguiente:

<i>Soberanía.</i>	25 (27,2%)
<i>Tipos de sociedades.</i>	12 (13%)
<i>Criterios de selección de gobernantes</i>	12 (13%)
<i>División de poderes.</i>	17 (18,5%)
<i>Componentes del estado.</i>	2 (2,2%)
<i>Legitimidad del gobernante.</i>	15 (16,3%)
<i>Ventajas de la organización</i>	9 (9,8%)

En cuanto al análisis cualitativo, la conclusión a la que se puede llegar en este ejercicio es que la mayoría del alumnado habría mostrado un nivel de comprensión de la actividad de tipo multi-estructural y unos pocos de tipo relacional (Mulbar *et al.*, 2017).

Para ilustrar el primer ejemplo, es interesante acudir a la respuesta dada por todos esos 12 alumnos que han optado por apuntar la idea de los tipos de sociedades. No se menciona a un alumno en específico pues todos ellos han dado la misma respuesta: «familia, banda, tribu, jefatura (simple y compleja) y estado». Se trata básicamente de una copia de un esquema dibujado en la pizarra, pero era una idea que permitía bastante desarrollo si se tomaban en cuenta aspectos vistos en la sesión (soberanía, elección de líderes, dificultades del medio, el intercambio de soberanía por prestación de servicios, evolución de nuestras necesidades, etc.), que el alumnado no ha conseguido ver o expresar en sus respuestas.

En lo que respecta al nivel relacional, ha habido algunas respuestas que, si bien no han sido extremadamente complejas, ya han mostrado un nivel de complejidad mayor y suficiente para poder clasificarse en dicho nivel (teniendo en cuenta que estamos hablando de alumnado de en torno a 15 años aproximadamente). Como ejemplo, una respuesta (no es la única, pero sirve para ilustrar) dada por la alumna nº7: «Nos organizamos porque queremos algo o tenemos una serie de necesidades, pero no podemos estar todos por encima de todos, pero si tenemos derecho de gobernarnos a nosotros mismos (soberanía), y está a través de un voto y el representante pasa a tener su propia soberanía y las nuestras». Es una reflexión que, pese a la algo desacertada expresión escrita, lo que transmite es realmente la conexión entre varias de las ideas vistas en la sesión. En este sentido, enlaza las necesidades o ventajas que obtiene el ser humano mediante la organización social, pero reconoce que para guiar ese camino será necesaria una jerarquía, una jerarquía que debería basarse en el ejercicio de la soberanía popular a través del voto, es decir, elección de un representante. Un representante que ejerce su propia soberanía y la del resto del grupo, que ha depositado su confianza en dicho individuo.

Ahora bien, es preciso apuntar que los alumnos han manifestado diferente nivel de respuesta en sus diferentes respuestas dadas para el ejercicio, por lo que no es posible comentar que un determinado número de alumnos está por debajo de otro, sino que en determinados momentos han dado una respuesta de nivel multi-estructural (lo más habitual) y en otras respuestas, un nivel relacional (escasas pero existentes). Por ello, es interesante repetir la operación anterior (23 por 4). Es decir, de 92 (100%) respuestas dadas, cuantas de ellas se han podido encontrar en el nivel multi-estructural (89 de 92, es decir, el 96,74%) y cuantas en el relacional (3 de 92, es decir, el 3,26%). La baja cantidad

de respuestas de corte relacional posiblemente se debiese a que el ejercicio *per se* no pedía relacionar las ideas de la clase con otros contenidos u otra información de la que dispusiese el alumnado, sino que simplemente exigía apuntar cuatro ideas. Ahora bien, algunos alumnos han intentado responder con ideas mucho más elaboradas, y de entre esos intentos, tres ejemplos han sido claramente relacionales mientras otras respuestas no han tenido tanto grado de complejidad.

En cualquier caso, de este ejercicio se pueden extraer dos conclusiones interesantes. La primera es que la soberanía, pese a desconocerla en primer momento, ha sido la clara ganadora del ejercicio, seguida muy de cerca por la división de poderes, la legitimidad de los gobernantes, así como los criterios de elección de los mismos y los tipos de sociedades. Se han quedado algo más atrás las ventajas que puede ofrecer la organización, posiblemente debido a que se trató en sesiones previas y también los componentes que forman un estado, quizás por lo escueto de la explicación de este aspecto en vistas a tratarlo en mayor profundidad en sesiones futuras. Y la segunda conclusión es que, pese a que el alumnado ha sido expuesto a mucha información, la mayor parte de los discentes no ha contactado entre sí las ideas y se ha limitado a copiar lo puesto en la pizarra a modo de complemento de la exposición oral y otros simplemente a parafrasear dicha exposición oral. Es decir, manejaban diferente información, que sabían que era diferente pero que estaba relacionada entre sí y conectada a la temática de la propia intervención, mas no han reflejado en sus respuestas dicha relación, quedándose así en el nivel multi-estructural. Pocos han sido los alumnos que sí han hecho esa relación en sus respuestas, mostrando así un nivel de corte más relacional.

#### 4.3. Actividad 3:

La actividad tercera, que abarcaba la tercera y cuarta de las sesiones, aunque daba al alumnado un tiempo de 7 días para la entrega, trataba sobre la democracia ateniense de entorno al siglo V a.C. El objetivo de la actividad se centraba inicialmente en localizar geográficamente donde se situaría la actividad a través de dos imágenes (un mapa y el Partenón de Atenas), tras los cuales se ofrecía al alumnado una contextualización teórica ya más completa. Después, se pedía a los discentes extraer ideas de dos textos clásicos adaptados e incluso modificados para favorecer que el alumnado trajese de ambos textos la misma idea fundamental: que ambos textos, uno de Heródoto y otro de

Tucídides, describían la democracia ateniense como un sistema en el que todas las personas de la urbe participaban en la toma de decisiones y gobierno de la ciudad. Tras esto, una imagen de puesta en duda de dicha idea a extraer de ambos textos y finalmente la última parte de la actividad y objeto de análisis en este trabajo. Esta última parte consistía en tomar la idea central (y otras secundarias que encontrase el alumnado) e investigar por cuenta propia cuanto de cierto había en dicha idea o ideas. Esto significa, buscar información, comparar las versiones y ejercer crítica a las fuentes que daban una imagen falsa (desde una perspectiva algo presentista) de la democracia en Atenas. Solo se ha tomado en consideración esta última parte de la actividad precisamente por ser realmente el producto final de todo el proceso que conlleva la propia actividad 3, y debido a que es donde mejor se podía aplicar un análisis del nivel de respuesta de los alumnos, acudiendo nuevamente a la taxonomía de solo (Mulbar *et al.*, 2017). Ahora bien, esta actividad se ha tomado en cuenta en este análisis de resultados pues en si misma gira entorno al ejercicio de la soberanía, pero sin decirlo explícitamente. Se habla de participación, de voto y de toma de decisiones, pero sin mencionar explícitamente el concepto de soberanía. Y por ello, era interesante comprobar cuantos de los distences realmente sacaban a relucir el término de soberanía en esta actividad a pesar de que no se estuviese mencionando directamente, lo que demostraría que los alumnos si estarían comprendiendo, a niveles superficiales, que puede significar esta palabra.

Y recuperando la taxonomía de solo (*idem.*), realmente se han vuelto a observar los dos niveles de respuesta que ya se han visto en el ejercicio anterior, el multi-estructural y el relacional. En este caso, y debido a que la actividad *per se* lo pedía explícitamente, se ha podido ver cómo las respuestas de corte relacional aumentan en número respecto a ejercicios previos, más siguen conviviendo con respuestas multi-estructurales.

No obstante, hay que comentar que ha habido un tipo de respuestas algo inesperadas, nos estamos refiriendo a las respuestas en blanco, es decir, el ejercicio no resuelto. Esta forma de proceder, por desgracia, ha sido ejercida por un total de 5 alumnos, es decir el 22% de la muestra.

Entrando ya en respuestas posibles de analizar, en lo que a las de nivel multi-estructural se refiere, se ha podido observar que buena parte de los discentes (9, es decir 39%) han expuesto las ideas o la información que han extraido de los textos de Heródoto y

Tucídides que forman parte del dossier de la actividad y también la información sobre la democracia ateniense (aunque otros han hablado de la actual, en un claro error de comprensión del enunciado) que han obtenido al buscar a través de internet. Ahora bien, tras hacer esta exposición de ambos tipos de información (observándose alguna más que evidente copia directa de alguna fuente obtenida de internet), los discentes que han intentado hacer un amago de comparación y elaboración de conclusiones propias, realmente terminaron por elaborar una repetición del contenido previo, sin alcanzar conclusiones propias relevantes:

«Tucídides y Heródoto han expresado la participación de los ciudadanos en la Asamblea Popular, donde se discutía y votaba leyes políticas y públicas. Estos autores no mencionan algo: la participación en la Asamblea estaba limitada a los ciudadanos de origen ateniense (hombres), excluían a las mujeres, esclavos y extranjeros. La Asamblea era presentada como un lugar donde los ciudadanos decían sus argumentos y defendían sus posiciones. La mayoría de la gente que acudía eran analfabetos.

Lo que hace Tucídides es analizar los hechos históricos, buscando razones. Heródoto se centra en la narración histórica de los griegos, se basa en los conocimientos ciertos.

Lo que sabemos actualmente es que en algunas ciudades griegas pusieron democracias, aunque no todos la tenían. Sigue siendo un experimento único e intrigante en la democracia. Las personas no elegían a los representantes. Las opiniones de los que votaban estaban incluidas en las sátiras políticas.

En el pueblo utilizaban el poder legislativo y el ejecutivo.

Los autores clásicos con los de la actualidad, es un nivel alto de diferencia. Los clásicos no describen bien como era la democracia, comparado con ahora, está mejor descrito».

En esta respuesta, dada por la alumna nº6, se puede ver claramente una respuesta de tipo multi-estructural. Se ve como se ha limitado a exponer una serie de informaciones que ha obtenido de internet (incluso facilita las direcciones web de donde ha obtenido la información, véase un blog y a la enciclopedia libre). Pero también se ve que ha tenido a su disposición la información proveniente de los textos, pero no la ha utilizado, tampoco ha usado los conocimientos adquiridos tras las sesiones anteriores ni sus conocimientos previos a dicha intervención. Se ha dedicado a exponer la información de internet, a hacer

un leve amago de comparación con los textos del ejercicio, pero no ha comentado realmente ideas de dichos textos y tampoco ha comparado la información de internet con la de dichos textos. Además, tampoco ha elaborado una conclusión personal realmente pertinente.

Ahora bien, aquellos alumnos que si han mostrado mayor grado de madurez en sus respuestas (9, es decir 39%), alcanzando el nivel relacional de la taxonomía de solo (Mulbar *et al.*, 2017), sí que han llevado a cabo un proceso de comparación y contraste. Es decir, han extraído ideas de los textos del dossier y de sus búsquedas en internet, ideas que han comparado y criticado entre sí allí donde fuese conveniente hacerlo. Acompañando este proceso de la elaboración de unas conclusiones pertinentes respecto al tema de la actividad y sus objetivos. En este grupo de discentes, cabe mencionar aquí que las respuestas no poseen un grado de madurez homogéneo. Si bien es cierto que se podrían situar en este nivel relacional, algunas respuestas han mostrado mayor complejidad y otras no tanta, más siguen teniendo una construcción y resolución similares entre sí que las hacen a todas ellas, dignas de ubicarse en dicho nivel relacional.

«Lo que sabemos ahora sobre la democracia en Atenas es que la democracia creada en Atenas era directa, no representativa como las actuales = cualquier varón adulto que fuera ciudadano mayor de 20 años y libre podría participar, y era un deber hacerlo. Los funcionarios de la democracia estaban en parte elegidos por la asamblea y en parte por sorteo. Los autores antiguos decían que todos tenían derecho a votar, pero yo he investigado y eso no es verdad, ya que he descubierto o leído que no todos tenían los mismos derechos, por ejemplo, los hombres tenían más derechos que las mujeres, también las personas extranjeras no tienen ningún derecho, solo los ciudadanos del lugar, también la edad y si no era una persona libre tampoco tenía derechos».

Esta respuesta de la alumna nº7, a pesar de su brevedad, sí que puede considerarse una respuesta relacional. Se puede observar claramente que ha tomado ideas ajenas de los textos (buscadas en internet o conocidas de antemano) e ideas de los textos, y lo más interesante, las ha contrapuesto directamente a lo largo de la respuesta y ha obtenido aprendizajes significativos de tal comparación. En este caso, la alumna en cuestión ha

podido ver como los autores clásicos le estaban intentando colar una mentira (al menos desde una perspectiva presentista) y esto en sí mismo, es un aprendizaje muy relevante pues avanza la crítica de fuentes.

Ahora bien, a pesar de que los alumnos hayan manejado mejor o peor las fuentes de información, lo interesante era saber si algunos de ellos han reconocido la soberanía en este ejercicio y la respuesta es poco reconfortante. En la mayoría de las repuestas se han barajado conceptos como el voto, la toma de decisiones y la representación, pero muy pocos han sido los alumnos que han mencionado el concepto de soberanía (únicamente un alumno, es decir, un 4%). ¿No lo han mencionado pues no han comprendido en sesiones anteriores que era realmente la soberanía o simplemente debido a que daban por supuesto que la soberanía ejercía un rol crucial en el tema tratado, la democracia de Atenas? No nos es posible saberlo con la información recopilada, pero lo obtenido no es un resultado esperanzador respecto a fomentar la percepción de relevancia de la soberanía en el alumnado.

Lo que sí se puede entender de este resultado es que el alumnado, aunque no en su totalidad, sí que ha sido capaz de buscar y trabajar con fuentes de información diversa, de compararlas entre sí y obtener reflexiones o conclusiones que si bien es cierto no han sido ejemplares ni innovadoras, sí que han mostrado en los discentes la capacidad de comparar, seleccionar y elaborar contenidos por cuenta propia. Además, también se ha observado, en función del aumento de número de respuestas de corte relacional, que cuando se explicita directamente la necesidad de llevar a cabo la elaboración de una conclusión propia y personal en base a diferentes fuentes de información, un mayor volumen de alumnos es capaz de llevar a cabo este tipo de tareas frente a situaciones en las que no se produce esa petición explícita. Esto, a su vez, lo que ha mostrado es precisamente la dificultad que tienen los discentes de intentar descubrir la intencionalidad oculta que puedan tener unas actividades (y por extensión, textos o imágenes). Esto se puede observar precisamente en este aumento de respuestas de corte relacional cuando se explicita esa intencionalidad. En actividades anteriores, pese a que no quedaba esa intención explicitada en la actividad, se podía intuir que el objetivo era, entre otros, tomar en cuenta diferentes aspectos del temario y aunarlos en conclusiones personales breves. Ahora bien, al no quedar eso patente de forma explícita en los enunciados de las actividades, solo unos cuantos de los discentes llegaban a entender dicha intencionalidad,

mientras que el resto se quedaba exclusivamente con lo que el enunciado menciona explícitamente.

#### 4.4. Actividad 4:

La actividad cuatro ha permitido utilizar otra de las herramientas de análisis propuestas previamente, en este caso, los criterios de relevancia histórica descritos por Lévesque (2009). La actividad consistía en que el alumnado eligiese un sistema político que ha existido a lo largo del tiempo y ofreciese de forma sencilla algún criterio que le llevase a dicha elección. La idea era que, en vez de describirles a los discentes los diferentes criterios para que apuntasen una idea en cada uno o que buscasen respuestas que encasasen en la teoría que se les brindaba, simplemente pensasen ellos mismos en razones por las que dichos sistemas, tras breve investigación, podrían resultarles relevantes históricamente hablando. Y luego, aglutinar las respuestas dadas por los discentes según se entienda puedan hacer referencia a importancia, profundidad, cantidad, durabilidad o relevancia (Lévesque, 2009).

En este sentido, hay que tener en cuenta que cada discente podía aportar un criterio o más, por lo que los números no se encuentran en proporción de un alumno (nº de alumnos que responden) y una respuesta (aunque es lo más habitual) sino que puede variar, por lo que el número de criterios puede ser (y es) mayor al número de alumnos en algunos casos.

<b>Sistema:</b>	<b>Nº de alumnos que responden</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Durabilidad</b>	<b>Relevancia</b>
<i>Monarquía absoluta</i>	4	3		2
<i>Monarquía feudal</i>	1		1	
<i>Democracia directa</i>	10	7		3
<i>Democracia representativa</i>	0			
<i>Dictadura</i>	3	2		2
<i>Presidencialismo</i>	0			
<i>Régimen comunista.</i>	3	1	1	1

Una vez hechos los matices pertinentes, conviene revisar los resultados obtenidos en esta actividad, que no llegaron a completar 2 (8 %) de los discentes, mientras que el 21 (92%) restante si consiguieron acabarla. En cualquier caso, como se puede observar en la tabla

superior, los criterios predominantes han sido el de la cantidad (número de personas afectadas) y el de relevancia (lo importante que pudo haber sido desde la perspectiva actual), con alguna presencia residual del criterio de durabilidad y con la sorprendente ausencia del criterio de importancia y profundidad.

Rescatando el criterio de la cantidad, es muy curioso que, en casi todas las respuestas, el alumnado ha terminado aludiendo realmente al ejercicio y/o usurpación de la soberanía de las personas.

En las monarquías absolutas y dictaduras, el alumnado ha apuntado la violación sistemática de la soberanía popular en ambos sistemas, que suponía que un individuo o grupo de individuos terminase por controlar injustamente la vida de la mayoría de la población: «es un modo de asegurar que el poder no se dividía entre varios estados o poderes, y de este modo asegurar que la persona a cargo del poder sea la única responsable de tomar las decisiones. De modo que todos los poderes corresponden al monarca» (reflexión de la alumna nº23 sobre la monarquía absoluta).

En el caso de la democracia, las respuestas han ido en la misma dirección, pero en positivo, haciendo valer como en las democracias directas, lo que les daba relevancia era precisamente que son sistemas en los que toda la población decide de manera conjunta el cómo gestionar sus vidas: «la democracia directa promueve la participación ciudadana, lo que permite que todas las voces sean escuchadas en la toma de decisiones políticas» (reflexión del alumno nº13 sobre la democracia directa).

Por lo que resta al régimen comunista, la única mención relacionada con el criterio de cantidad simplemente ha sido una mención a la gran extensión territorial y poblacional a la que ha conseguido llegar y afectar este tipo de regímenes: «porque este régimen se extiende en muchos terrenos y porque lleva muchos años implantado» (reflexión del alumno nº18 sobre el régimen comunista).

Similar ha sido en el caso de la dictadura, mencionando como las dictaduras de Hitler y Franco tuvieron efectos adversos sobre una ingente cantidad de población de la Europa del siglo XX: «me parece relevante porque por culpa de dictadores como Franco, España sufrió mucho y por culpa de alguien como Hitler no solo Alemania (que también), sino que sufrió el mundo entero, tanto que por su culpa se inició la segunda guerra mundial (junto al imperio de Japón) (afectó a mucha gente)» (reflexión, con aclaraciones propias, hecha por el alumno nº14 sobre la dictadura).

En relevancia, las respuestas obtenidas han sido similares para las monarquías absolutas y para las democracias directas, haciendo alusión a su gran impacto en el devenir histórico.

En el caso de las monarquías absolutas incluso se ha llegado a mencionar como un régimen absolutista dio lugar a un evento de gran interés como lo es la Revolución Francesa: «he escogido este porque es el sistema político que había, los ciudadanos franceses vieron las injusticias de que el rey tenga el poder absoluto y desencadenaron en protestas (revolución francesa)» (reflexión del alumno nº17 sobre la monarquía absoluta). Mientras que, en el terreno de las democracias directas, se aludía a la democracia ateniense como un primer, aunque inexacto, precedente que nos ha podido guiar hasta el hoy en día con nuestras democracias representativas: «porque fue de las primeras que se creó y a partir de esa, se formaron los demás sistemas de organización» (reflexión del alumno nº22 sobre la democracia directa, concretamente aludiendo a Atenas siglo V a.C.) En lo que respecta a las dictaduras, el criterio de relevancia mencionado por el alumnado se relacionaba con el gran impacto (negativo) que tuvieron la Alemania Nazi de Hitler y la Dictadura de Franco en España sobre la población y sobre la dialéctica política actual. Pero también ha habido algún alumno que ha apuntado la relevancia de las dictaduras precisamente en su impacto positivo sobre nuestra mentalidad como contraposición a sus características. Esto quiere decir que ante las violaciones sistemáticas de los derechos humanos que se perpetran en este tipo de regímenes políticos, esos alumnos han optado por ver esto como algo relevante pues haría al resto dar buena cuenta de tales situaciones de injusticia y valorar más los aspectos democráticos de nuestras sociedades: «el tema de la dictadura es algo muy importante que todos debemos saberlo ya que saber sobre esto nos ayuda a comprender y valorar la importancia de los derechos humanos y a apreciar la libertad» (reflexión de la alumna nº10 sobre las dictaduras y su relevancia hoy en día). Por su parte, la mención a la relevancia del régimen comunista se ha fundamentado en los valores que teóricamente suponen las bases de dicho sistema y como esto supone un elemento de interés incluso en la actualidad: «porque se fundamenta en los principios del socialismo y la igualdad...y su objetivo final era crear una utopía comunista donde no habría conflictos como resultado de desigualdades económicas» (reflexión del alumno nº11 sobre el régimen comunista).

Por último, en el criterio de duración, simplemente mencionar que, tanto en la monarquía feudal como en el régimen comunista, se ha apuntado su relevancia en la historia

aludiendo a su duración en el tiempo (la Edad Media en el caso de la monarquía feudal y todo el siglo XX y XXI en el caso del régimen comunista).

#### 4.5. Cuestionario final:

En el cuestionario final, se volvió a realizar la misma operación que en el inicial, rescatando aquí, únicamente las respuestas relacionadas con la soberanía, es decir, las preguntas: 3, 4, 5, 6 y 8.

- Preguntas 3 y 4.

La pregunta tres del cuestionario final ha sido similar a la cuatro del cuestionario inicial, es decir, una pregunta al alumnado sobre si creía pertinente que ellos mismos tomasen el control de su vida o que un grupo tome las decisiones que le compete teniendo en cuenta a todos los miembros, o bien, que fuese un agente externo el que decidía estas cuestiones. Esto supone una pregunta directamente relacionada con la soberanía, poniendo al alumno en la tesitura de si prefería ejercer su soberanía (a sabiendas de si está o no tomando esta postura) o no.



En lo que a este resultado se refiere, se dio un ligero cambio puesto que, de los 23 alumnos tenidos en cuenta, en el test inicial el 100% decidieron que querían gestionar su propia vida ya de forma individual o en grupo. En el cuestionario final se ha observado la misma

situación que en el inicial, con la salvedad de que un alumno (el 4%), que no ha ofrecido una respuesta, dejando en blanco el ejercicio a pesar de haber tenido los 55 minutos de la sesión para completar la encuesta con total libertad. De esto realmente la conclusión a sacar es que el alumnado, siendo o no consciente de ello, ha considerado que debían ser ellos mismos quienes gestionasen su vida ya sea de forma individual o colectiva, esto es, que ellos mismos debían ejercer su soberanía ya sea de forma directa o a través de su cesión voluntaria a uno o varios de los miembros del grupo.

Esta pregunta tercera se enlazaba directamente con la pregunta cuarta, que a su vez se correspondía con la quinta del cuestionario inicial. En cualquier caso, en esta pregunta cuarta se hacía al alumnado escoger entre tres ítems: soberanía, prestación de servicios y monopolio de la fuerza. El objetivo era que, desde su punto de vista, ofreciesen una interpretación sobre cuál de estos tres aspectos resulta más relevante en la configuración política de las sociedades.

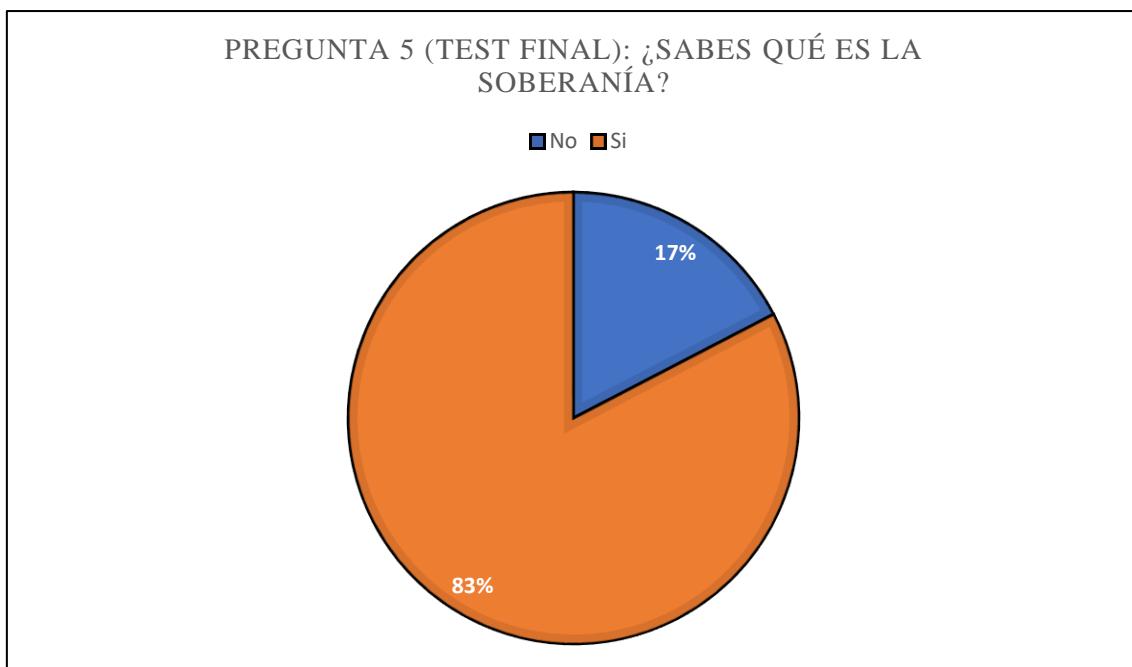
Estos han sido los resultados comparados:

Items	Test inicial	Test Final
Soberanía	7 (30,43%)	15 (65,2%)
Servicios	13 (56,52%)	8 (34,8%)
Fuerza	3 (13,05%)	0 (0%)

La respuesta del alumnado a esta cuestión ha supuesto algo muy positivo para la investigación ya que se ha podido observar como la tendencia que otorgaba relevancia a los servicios y la fuerza, se ha desviado hacia la soberanía. Esto hace pensar en que el alumnado ha empezado a ser consciente de que supone la soberanía y su ejercicio y le ha otorgado valor, precisamente uno de los objetivos de esta investigación, el de potenciar la percepción de relevancia del concepto de soberanía entre el alumnado. Ahora, si bien es cierto que este resultado puntual parecía reflejar esta realidad, era preciso continuar con el análisis y ver si esto se podía observar también en otros puntos de este cuestionario.

- Pregunta 5.

Esta pregunta, que correspondía con la sexta del cuestionario inicial, suponía preguntar al alumnado sobre si había entendido o no el concepto de soberanía y si podría definirlo. En este sentido, los resultados también han sido muy positivos. Si en el test inicial el 18 (es decir, el 78,2%) alumnos consideraban no saber que era la soberanía, en este test final únicamente 4 (es decir, 17,4%) de los alumnos han sostenido no tener ni idea de que refleja este término.



El resto, que si se ha defendido conocedor del término, lo ha definido de varias formas:

<b>Definiciones del alumnado sobre el término de soberanía.</b>	
<i>Alumno/a</i>	<i>Definición.</i>
3	Impartir poder sobre personas.
6	Es algo que tenemos todos y lo utilizamos para poder votar.
7	Es UNA AUTORIDAD en la que reside el PODER POLÍTICO.
8	Que es muy importante y va relacionado con todo y con situaciones del día a día ya que es la capacidad para gobernarse o dar esa capacidad para que otros lo hagan.
9	Sistema político que defiende la democracia.
10	Es una organización política.
11	El poder que tienes tu de dirigir tu vida.

12	Es un sistema político en el que una persona o grupo gobiernan sobre el pueblo y deciden que es mejor para la sociedad.
13	Capacidad de poder tomar mi decisión.
15	Decisiones sobre ti y que otros puedan decidir por ti.
16	El poder que tienen todos.
17	Gobernar a un grupo de personas con cabeza.
18	El poder para mandar sobre alguien.
19	Que toda la gente pueda votar y tomar decisiones.
20	Soberanía -> voto – representante – voto – soberanía.
21	Poder que ejerces sobre ti.
23	Poder que tienes sobre tu vida.
24	Poder que tenemos nosotros mismos de tomar decisiones la cual delegamos en ocasiones al gobierno.
25	Se usa para votar.

Como se puede observar, algunas de las definiciones que ha dado el alumnado están mal encaminadas (en rojo) aunque muchas han mostrado una orientación pertinente (en amarillo) pero también se han ofrecido algunas definiciones muy competentes (básicas pero competentes) sobre el concepto de soberanía (en verde). Si tenemos en cuenta que en el test inicial prácticamente nadie podía defender que conocía el significado de soberanía, y aquellos que lo hacían, ofrecían algunas definiciones poco acertadas, aunque bien encaminadas, entonces el resultado final ha sido, sin duda alguna, un gran paso hacia delante. De los cinco del test inicial con definiciones no del todo adecuadas, se ha pasado a dieciocho alumnos, algunos con definiciones de soberanía muy correctas como lo son las respuestas dadas por los alumnos 8 y 24 entre otras.

Es decir, hemos asistido a una situación en la que el alumnado se ha dado cuenta de la existencia del concepto de soberanía y le ha otorgado la suficiente importancia como para interiorizarlo y poder ofrecer una definición del mismo, ya sea correcta o aproximada. Esto es, sin duda alguna, algo positivo para los objetivos propuestos en este estudio.

- Pregunta 6.

La pregunta sexta, totalmente nueva respecto al test inicial, consistía en hacer ordenar al alumnado, según su propio criterio, los siguientes elementos de mayor a menor en función

de cual supone una mayor traba para el ejercicio de la soberanía: monopolio de la fuerza, control de los recursos económicos, representación y tamaño de la población. Algunos de los alumnos simplemente se han abstenido de responder (2 nulos) mientras otros simplemente han marcado el mayor de los aspectos, dejando de lado el resto del ordenamiento (1 nulo parcial), por lo que la en lo que al orden respecta, el primero de los aspectos tiene un número total de puntos contados que el resto.

Pregunta 6:	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Nulo
<i>Fuerza</i>	7	6	3	4	2
<i>Recursos</i>	5	10	2	3	Nulo parcial
<i>Representación</i>	4	3	9	4	1
<i>Tamaño Población</i>	5	1	6	9	
<b>Nº conteo:</b>	21 (92%)	20 (87%)	20 (87%)	20 (87%)	

En estos resultados se puede observar como el aspecto al que se le ha otorgado mayor capacidad de impedir o dificultar el ejercicio de la soberanía ha sido el monopolio de la fuerza, con una ventaja no muy excesiva respecto a las demás variables. Después del monopolio de la fuerza, el segundo ítem que más dificultaría el ejercicio de la soberanía según los discentes, habría sido el control de los recursos económicos, ya con un margen de ventaja respecto a las demás variables nada despreciable. Seguían en tercer lugar la representación y en cuarto el tamaño de la población.

En lo que al primer puesto se refiere, estando muy disputado entre las diferentes variables, el predominio del monopolio de la fuerza cobra cierto sentido pues el ejercicio de la misma puede ser uno de los factores fundamentales en la usurpación de la soberanía popular por parte de un soberano elegido, impuesto o autoimpuesto (véase, conquista). No es baladí tampoco la ocupación del segundo puesto por parte del control de los recursos económicos pues puede usarse dicho control o monopolio como método de soborno precisamente para usurpar la soberanía popular. Una usurpación que se produciría al intercambiar la soberanía de uno mismo precisamente por la posibilidad de suplir las necesidades básicas propias mediante dichos recursos o la apertura a su acceso.

La posición tercera ocupada por la representación también puede tener cierto sentido pues no es del todo incoherente pensar que la cesión de la soberanía es, de hecho, un proceso que dificulta realmente el ejercicio de la soberanía personal por cada individuo, al confiar en que ésta será representada adecuadamente por un individuo que luego puede o no cumplir con la confianza depuesta en su persona.

Y, finalmente, la posición última la ha ocupado el tamaño de la población, lo cual también tiene mucho sentido. En este caso, el tamaño de la población dificultaría el ejercicio de la soberanía por parte de todos debido fundamentalmente a problemáticas de organización y contabilización de los intereses individuales de todos los miembros de la sociedad, suponiendo también una dificultad el intentar compaginar intereses individuales divergentes y cuanto mayor sea el número de la población, más divergencias podrán haber y más dificultad habrá en la toma de decisiones que afecten a todos y sean por todos aceptadas.

Ahora bien, ¿sería adecuado interpretar que estas podrían haber sido las reflexiones mentales hechas por el alumnado a la hora de llegar a estos resultados? Evidentemente no. Esto son meras hipótesis sobre posibles planteamientos mentales que el alumnado habría podido desarrollar, pero desconocemos cuales habrían sido las conexiones racionales que los discentes habrían llevado a cabo para llegar sus propias conclusiones, y con ellas, a estos datos. No obstante, son unos resultados que también parecen indicar que el alumnado ha alcanzado un entendimiento bien encaminado de la soberanía, cuyo ejercicio no han visto demasiado cohibido ni por el tamaño de la población que la pueda ejercer, ni en la forma de ejercerla a través de su cesión, es decir, la representación. Mientras tanto, dos elementos que si pueden usarse para ejercer un control contrario a la voluntad propia del individuo (esto es, la imposición por la fuerza o el soborno a través de la subsistencia), si se han visto por parte de los discentes como elementos principales en el impedimento del ejercicio de la soberanía.

- **Pregunta 8.**

La pregunta octava del test final ha sido idéntica a la del test inicial, es decir, una pregunta directa a los discentes sobre si creían saber que implicaba o dejaba de implicar el ejercicio

del voto. El resultado de esta pregunta si se compara el antes y el después también ha supuesto cierto éxito:

Pregunta 8: ¿Sabes que implica votar?		
	Test inicial	Test final.
Si	19 (83%)	22 (96%)
No	4 (17%)	1 (4%)

Se ha tratado, como se puede ver, de un éxito moderado, pero existente. Ahora bien, conviene puntualizar una idea y es que ¿realmente el alumnado comprende lo que significa el ejercicio del voto? Con anterioridad a la intervención diecinueve discentes apuntaban que si ¿realmente lo hacían? Pues es bastante dudoso. Ahora bien, después de la intervención ¿realmente han comprendido que significa votar? Pues muchos posiblemente sigan sin conocer realmente la profundidad de esta práctica, pero muchos seguramente sí que es posible que observen en mayor profundidad la acción de votar. En cualquier caso, esto es mera especulación para que se tenga en cuenta esta posibilidad, la realidad de las conexiones mentales que pudieran hacer los discentes en respuesta a esta cuestión, nos es desconocida.

Ahora bien, este aumento de tres discentes sigue siendo un éxito para los objetivos del estudio, un éxito leve pero existente, suponiendo que al menos tres discentes más han comprendido o dicen haber comprendido que supone el ejercicio del voto, es decir, el ejercicio de su soberanía.

#### 4.6. Percepción y motivación:

En lo que respecta a la información recopilada sobre motivación y perspectiva del alumnado sobre la asignatura de Geografía e Historia (es decir, el segundo objetivo de la investigación), es pertinente analizar los resultados obtenidos de las primeras cuestiones planteadas tanto en el test inicial como en el test final. Y en relación a esto, hay que tener en cuenta que el test inicial, si bien es cierto que fue completado por la totalidad de la muestra, tiene una particularidad importante y es que únicamente 8 (34,8%) de los 23 (100%) alumnos justificaron las respuestas que ofrecieron en las preguntas relacionadas con esta motivación y perspectiva hacia la asignatura. Por su parte, en el test final, al disponer de mayor tiempo para su cumplimentación, todos los alumnos de la muestra

justificaron su respuesta, aunque no todas las respuestas ofrecieron información pertinente, por lo que se ha hecho una selección de las justificaciones más interesantes

En cualquier caso, de ambos tests y en vistas a obtener los resultados comentados, únicamente son pertinentes para estos fines, las preguntas primera y segunda de ambas pruebas, la primera de ellas compuesta realmente de 4 preguntas distintas.

La pregunta número uno de ambos tests respondía a una escala Likert que constaba de cuatro preguntas diferentes y en cada pregunta cinco niveles graduales de respuesta. Las cuatro cuestiones de la primera pregunta versaban sobre la percepción del alumnado sobre el nivel de entretenimiento de las clases de Geografía e Historia (pregunta 1.1.), sobre la utilidad de la asignatura (pregunta 1.2.), sobre la dificultad de la misma (pregunta 1.3.) y finalmente, sobre el interés que le suscita al alumnado (pregunta 1.4.). Las respuestas a estas cuatro cuestiones se recogen en la siguiente tabla:

Valores.	Test inicial	Test final
<i>Pregunta 1.1.</i>		
<i>Aburridas</i>	1 (4,34%)	0 (0%)
<i>Poco entretenidas</i>	0 (0%)	1 (4,34%)
<i>Normales</i>	12 (52,18%)	7 (30,44%)
<i>Interesantes</i>	9 (39,13%)	13 (56,52%)
<i>Muy interesantes</i>	1 (4,34%)	2 (8,7%)
<i>Pregunta 1.2.</i>		
<i>Inútil</i>	0 (0%)	0 (0%)
<i>Poco útil</i>	2 (8,7%)	2 (8,7%)
<i>A veces</i>	11 (47,82%)	9 (39,13%)
<i>Útil</i>	8 (34,78%)	12 (52,18%)
<i>Muy útil</i>	2 (8,7%)	0 (0%)
<i>Pregunta 1.3.</i>		
<i>Muy difícil</i>	1 (4,34%)	1 (4,34%)
<i>Difícil</i>	5 (21,74%)	2 (8,7%)
<i>Normal</i>	17 (73,92%)	17 (73,92%)
<i>Fácil</i>	0 (0%)	2 (8,7%)
<i>Muy fácil</i>	0 (0%)	1 (4,34%)

Pregunta 1.4.		
<i>Nulo</i>	0 (0%)	1 (4,34%)
<i>Poco</i>	3 (13,05%)	3 (13, 05%)
<i>Medio</i>	13 (56,52%)	10 (43,48%)
<i>Bastante</i>	6 (26,09%)	9 (39,13%)
<i>Mucho</i>	1 (4,34%)	0 (0%)

Dentro de cada una de estas cuestiones, los alumnos que ofrecieron justificaciones (8 de ellos en el test inicial y la totalidad de la muestra en el final) apuntaron tanto aspectos positivos como negativos.

En la pregunta 1.1. del test inicial, los discentes apuntaron como positivos la propia actitud del docente que ha impartido clase a los alumnos, pero también el mero aprendizaje de curiosidades y algunos trabajos prácticos realizados a lo largo de la escolarización de los jóvenes. Los aspectos negativos se han centrado fundamentalmente en tres puntos: exceso de teoría/contenido, abuso de la memorización y desinterés personal del alumnado.

Por su parte, en el test final los discentes apuntaban a que el interés en el aula ha aumentado fundamentalmente debido a los siguientes aspectos: metodología más práctica que les ha parecido algo novedoso pues no estaban acostumbrados a ello, actitud positiva del docente, buena transmisión de la información y la curiosidad que el contenido ha generado en algunos discentes. No obstante, no todo ha sido positivo, sino que también se han visto comentarios algo más críticos en contra de la corriente general del aula que exigían un mayor nivel de aproximaciones metodológicas prácticas en las sesiones en sustitución del contenido teórico remanente. También ha habido comentarios neutrales que simplemente apuntaban que el interés de las clases dependía de la temática de la sesión.

En respuesta a la pregunta 1.2. en el test inicial se apuntaron como aspectos positivos referidos a la utilidad de la asignatura: aprender cultura general y curiosidades para el día a día, conocer el pasado y usar el pasado para entender el presente. Los aspectos negativos por su parte aludían fundamentalmente a que la Geografía (esta no tanto) y la Historia no tenían utilidad práctica en el mundo laboral.

En el test final, aquellos que veían la asignatura con buenos ojos, apuntaban su utilidad para conocer el pasado, para evitar repetir situaciones históricas que tuvieron dañinas consecuencias, para conocer informaciones curiosas o interesantes o simplemente para tener un conocimiento básico de la cultura e historia ya propias o generales. Y aquellos que la veían algo más recelosos apuntaban nuevamente a su falta de utilidad práctica en el día a día y en posibles desempeños laborales.

En lo referente a la dificultad (pregunta 1.3.), las quejas (aspectos negativos) del alumnado, en el test inicial, se centraron en los mismos que en la pregunta 1.1., pero los aspectos positivos que se mencionaron aludían a que la asignatura resultaba asequible dependiendo del tema y del esfuerzo personal que pusiese cada uno.

En el test final se apuntaba la dificultad o facilidad de la asignatura dependiendo fundamentalmente de la implicación e interés personal del discente, del abuso del ejercicio de la memoria y de la sobrecarga de contenido. Pero algunos de los alumnos también añadían un apunte relevante sobre que lo enseñado en esta asignatura podía ser complicado debido a que no solo bastaba con memorizar sino también se necesitaba comprender el contenido.

Por último, respecto a la pregunta 1.4., el alumnado mostraba en el test inicial, fundamentalmente dos tendencias: la asignatura les interesaba por simple interés personal o la adquisición de información curiosa, y el desinterés en la asignatura tanto por aburrimiento a causa de la excesiva teoría o por el mero hecho de falta de interés personal en la historia en general.

En el test final, por su parte, se esgrimían nuevamente los mismos argumentos que en test inicial, lo que se traducía en que el interés en la asignatura dependía fundamentalmente del interés personal que el discente tuviera o no sobre temas de historia y geografía.

Por último, a modo de complemento de la percepción del alumnado sobre la asignatura y las clases, también es pertinente apuntar los resultados de la pregunta segunda de ambos test. La pregunta era igualmente la misma, referida a si en sus clases predominaba por parte del docente (test final) y alumno de prácticas (test final), sesiones de tipo más teórico o práctico. En este sentido, las respuestas si que ofrecen un balón de oxígeno a nuestro favor:

Valores.	Test inicial	Test final
<i>Pregunta 2.</i>		
<i>Teoría</i>	20 (87%)	4 (17%)
<i>Práctica</i>	3 (13%)	16 (70%)
<i>Punto medio</i>	0	3 (13%)

En este sentido, se puede observar que la gran mayoría de los discentes apuntaba que la intervención propuesta en esta investigación suponía una aproximación metodológica más práctica, algo que posiblemente explique el aumento de comentarios positivos a algunas de las cuestiones previas de la pregunta primera.

En cualquier caso y como observación general, se ha podido observar cómo los valores y justificaciones sobre el interés y percepción de la asignatura de Geografía e Historia seguían la estela de la situación tradicional a la que nos enfrentamos los docentes de historia y que ya se ha comentado previamente en el estado de la cuestión o marco teórico aludiendo a diferentes autores. Y también se ha podido notar que, si bien es cierto que ha habido una mejoría gracias a nuestra intervención, dicha evolución ha sido prácticamente insignificante. Lo que nos lleva a pensar que únicamente el cambio metodológico no es la solución a esta problemática que arrastramos desde hace tiempo en nuestra disciplina.

## V. CONCLUSIÓN

En vistas a los resultados obtenidos, se pueden observar fundamentalmente dos conclusiones teniendo en cuenta los dos objetivos fundamentales de este estudio: hacer ver al alumnado la relevancia del concepto de soberanía y mejorar la percepción que el alumnado tiene sobre la asignatura de Geografía e Historia.

La primera conclusión que se puede obtener de este estudio se refiere a la percepción de relevancia del concepto de soberanía por parte del alumnado. En este aspecto, la experiencia si ha sido moderadamente exitosa. Como se ha podido observar en el apartado de los resultados, el alumnado ha comenzado con unas nociones prácticamente inexistentes o extremadamente básicas del concepto de soberanía, y si bien algunos le otorgaban cierta importancia en algunos apartados del test inicial, posiblemente se diese a su mención explícita en los enunciados del cuestionario. Ahora bien, a lo largo de las actividades, se ha podido observar cómo, siendo conscientes o no, los discentes realmente ofrecían anotaciones o valoraciones de diversos aspectos relacionados con la organización político-social humana que de fondo tenían realmente imperando el concepto de soberanía. También han llevado a cabo relaciones entre diferentes conceptos (véase la actividad 4 o la pregunta 6 del test final) que induce a pensar que los discentes si han podido interiorizar, al menos ligeramente, el concepto de soberanía. Unas observaciones que cobran más fuerza al tomar en cuenta los resultados del test final, donde la soberanía ha sido la clara vencedora de las preguntas acerca de su relevancia, siendo correctamente definida por algunos y con definiciones aproximadas por otros. Todo ello, sin mencionar que los discentes han considerado desde el primer momento (aunque de forma inconsciente) que su soberanía individual es relevante y debe respetarse, algo que han mantenido también al final de la intervención.

Por su parte, en lo que respecta a la percepción del alumnado sobre la asignatura, se ha conseguido hacer las clases algo más entretenidas para ellos, pero el objetivo último no ha sido alcanzado. El alumnado sigue percibiendo la asignatura, incluso al final de la intervención, como una asignatura aburrida, algo complicada, basada en la memoria y contenido interminable, y cuya utilidad real es inexistente fuera del ámbito de las curiosidades. Una asignatura, en definitiva, que aburre, no sirve y solo es entretenida para

aquellos con interés personal hacia los temas que se ven en ella. Este problema, tal y como se ha visto con anterioridad, no es nada nuevo, sino que viene desde muy atrás, y no ha sido posible generar un cambio en esta intervención de 8 sesiones.

¿Cuáles han podido ser los motivos? ¿Cómo podría mejorarse? Es posible que una intervención tan mínima, de únicamente 8 sesiones de 55 minutos cada sesión, no haya sido tiempo suficiente como para generar en el alumnado un cambio de percepción sobre una asignatura que llevan años afrontando de la misma manera. Es muy difícil pretender cambiar una percepción interiorizada durante años en dos semanas y media de intervención. Ahora bien, no podemos achacar al tiempo toda la culpa. La propia temática de la unidad didáctica expuesta a los alumnos durante la intervención tampoco ha sido de ayuda. Al versarse sobre temas relacionados con la política, y aun intentando hacerlo entretenido o participativo, es de entender que este tipo de temáticas puedan generar desinterés tanto en los más jóvenes como en gentes más adultas. No es un tema que genere realmente anécdotas que capten el interés ni es algo que les afecte a ellos directamente, que son demasiado jóvenes como para interesarse en temas de política y mucho menos para ejercer el voto y su soberanía. Pero a nuestro parecer, el punto fundamental es la comunicación. Es preciso que los docentes aclaren a los discentes la asignatura de Geografía e Historia, los motivos de su existencia en el currículo académico y su utilidad. No deberíamos intentar pretender que nuestra visión e intenciones con la asignatura sean fácilmente entendibles por los alumnos. ¿Cómo van a entender los discentes que pretendemos utilizar la historia para que ellos aprendan a afrontar lo bueno y lo malo que el ser humano puede ofrecer? ¿Cómo van a entender que usamos la historia para plantearles actividades con las que deben hacer uso de unas habilidades cuyo desarrollo en el futuro les puedan ayudar a entender mejor el mundo humano y a enfrentarlo? ¿Cómo van a entender esto y mucho más, si los docentes nos limitamos a dar por supuesto que con nuestra intervención están entendiendo estos objetivos y otros que nos podemos plantear? ¿Cómo van a entender esto, si no se lo decimos? Si no les comunicamos estas intenciones, los discentes únicamente perciben que se les está hablando de algún tema del pasado y se les plantean ejercicios X que tienen que resolver sin saber muy bien el motivo.

Desde nuestra óptica, si se quiere combatir esta mala imagen de la asignatura, se debe comenzar por explicar la utilidad y el porqué de lo que se hace desde ella. Y en relación con esta idea, también es pertinente hacer una crítica precisamente al modelo tradicional

de docencia en el ámbito de la Geografía e Historia. La historia de los datos o contenidos puros y duros, ofrecidos exclusivamente a modo de clase magistral insopportable, no ayuda para nada a mejorar la imagen de nuestra especialidad, es preciso cambiar de metodología. Y este cambio metodológico, viéndose en nuestro caso exitoso al conseguir captar la atención del alumnado, tampoco debe ir por el camino de prescindir del contenido y enfocarse en el divertimento del alumnado. Con esto a lo que se quiere aludir es que, las clases magistrales y las evaluaciones basadas en la mera reproducción no aportan mucho al alumno, pero clases más activas y divertidas, pero sin el ejercicio del pensamiento y la razón por parte de los discentes, solo pasan en ser nuevamente reproducciones de contenido, pero a través de otros métodos. Es necesario plantear las clases de tal forma que, sin caer en la reproducción ya sea memorística o de copiar y pegar búsquedas de internet, el alumnado se lo pueda pasar mejor y ejercer el pensamiento y el razonamiento para poder observar en ellos, un desarrollo cognitivo realmente significativo.

Por todo lo aquí expuesto, y en vista a los resultados ya comentados en su correspondiente apartado, podemos considerar que esta intervención sí que ha conseguido que los discentes aprendan y den importancia al concepto de soberanía. Aunque también es preciso comentar que el impacto a largo plazo de esta interiorización temporal del concepto no puede saberse a menos que se haga una comprobación posterior a los mismos alumnos. En cualquier caso, si se puede comentar que ha habido un éxito parcial a corto plazo.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

### Recursos bibliográficos:

Albet i Mas, A. (2008). *Demos, Ciencias sociales, geografía 3: Educación secundaria, Tercer curso (1a ed.)*. Vicens Vives, Barcelona, 158-180.

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>.

Bain, R. B. (2005). "The Thought the World Was Flat?". Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En Donovan M. S. y Bransford J. D. (eds.): *How Students Learn: History in the Classroom*. The National Academies Press, 171-181.

Biggs, J. B. y Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. Nueva York: Academic Press.

Bisso Machado, R.; Ramallo, V.; Salzano, F. M. y Bortolini, M. C. (2016). "La dispersión de Homo sapiens y el poblamiento temprano de América". En Madrigal Díaz, L. y González-José, R. (eds.): *Introducción a la antropología biológica*. Asociación Latinoamericana de Antropología Bologica (ALAB).

Booth, A. (2000). "Creating a context to enhance student learning of history". En Booth, A. y Hyland, P. (eds.): *The Practice of University History Teaching*. Manchester: Manchester University Press, 31-32

Brabrand, C. y Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58, 531-549.

Carrasco, C. J. G., y Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142.

Carr, E. H. (1984, 2º edición). *¿Qué es la historia?* Ariel, Barcelona.

Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Domínguez, Y. S. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33(3), 1-11.

Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.

Gómez-Carrasco, J.; Ortuño, J. O. y Molina-Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI [1]. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.

Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

García, E. y Casimiro, J. (2007). *Geografía 3: ESO: Proyecto Koré*. Ecir, Valencia.

Hernández, J. A. (2011). *Ciencias Sociales, Geografía e historia 3: ESO*. Akal, Madrid, 136-156.

Heródoto (1979). *Historia, Libro III*. Gredos, 161.

Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 40–55:

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>.

Iglesias, F. J. M. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.

Jutorán, M. O. (2006). "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción". En Varela, M.J. (coord.): *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Bienza, 47-67.

Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 898-921. <https://doi.org/10.1002/tea.10115>.

Lara Peinado. F. (1989). "La Civilización Sumeria". Historia 16, Madrid.

Lazo, N. P. (2017). El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 161-177: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/353>.

Lee, P. (1994). "Historical Knowledge and the national curriculum". En H. Bourdillon, (ed.): *Teaching History*. Routledge, London, pp. 41-44.

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto press.

López, R. G. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-334. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2334>.

Loewen, J. W. (1996). "Something Has Gone Very Wrong". En Loewen, J. W. (ed.): *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.

Mulbar, U.; Rahman, A. y Ahmar, A. (2017). Analysis of the ability in mathematical problem-solving based on SOLO taxonomy and cognitive style. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 15(1), 68-73.

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlang=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlang=es).

Navarro-Neri, I.; Rivero, P.; Aso, B. y Mendioroz-Lacambra, A. (2021). Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 185-207.  
<https://doi.org/10.6018/pantarei.467881>.

Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Paricio Royo, J. (2017). Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, (2), 137-150.

Paricio Royo, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *Clío*, (44), 232–247.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2018448681](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448681).

Paricio Royo, J. (2019). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (2): aprender sobre la alteridad y la naturaleza humana a través de la empatía o toma de perspectiva histórica. *Clío*, (45), 330–356.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019458655](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458655).

Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de las alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *CLIO. History and History teaching*, 46, 202-232. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2020465267](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267).

Pedaste, M. et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>.

Pinargote-Valencia, K. E. (2021). Visual Thinking una alternativa innovadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales. *Domino de las Ciencias*, 7(1), 3-15.

Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Ministerio de Educación. Graó.

Redal, E. J. y Villalba, A. I. C. (2007). *Geografía 3: ESO: Aragón: Proyecto La casa del saber*. Santillana, Madrid.

Redman, C. L. (1990). *Los orígenes de la Civilización; desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el Próximo Oriente*. Editorial Crítica, Barcelona.

Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39. <http://clio.rediris.es>.

Samper, J. A. y Asensio, A. G. (2022). Relevancia histórica sobre la Guerra Civil Española: personajes, hechos y narrativa histórica. *Didácticas Específicas*, (26), 93-110.

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto

Stone, E.W. (1995). "The development of cities in ancient Mesopotamia". En; Sasson, K. M.; Baines, J.; Beckman, G. y Rubinson, K. S. (eds.): *Civilizations of the ancient Near East*; vol. 1, pp. 235-248.

Tucídides (1990). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Gredos, Madrid, 447-463.

Valdebenito, C. (2007). Definiendo homo sapiens-sapiens: aproximación antropológica. *Acta bioethica*, 13(1), 71-78.

Vidal, N. C. (2008). *Ciencias sociales 3: Geografía: 3 ESO*. Edebé, Barcelona.

Vivancos, A. y Ferrer, L. (2017). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios 1. *Educação e Pesquisa*, 44.

**Recursos digitales:**

Almacén del conocimiento (2019). *¿Cómo era el Partenón de Atenas antes de ser destruido?* Martín, J. I. M.: <https://elalmacendelconocimiento.com/como-era-el-partenon-de-atenas-antes-de-ser-destruido/>.

Amigos del antiguo Egipto (2005). *La nutrición y hábitat, su relación con la enfermedad y muerte del hombre egipcio ¿una visión realista?* Gabelas, M. J. M. y Vivó, J.: <https://amigosdelantiguoegipto.com/?p=308>.

Google (2001). *Google Earth* (Versión para Web).  
<https://earth.google.com/web/@38.25358772,25.7226744,-121.39775815a,1445886.6989775d,35y,0h,0t,0r>.

Guerra del Peloponeso (1/3/2023). En Wikipedia, la enciclopedia libre: [https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_del\\_Peloponeso](https://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_del_Peloponeso)

Sanzio, R. (1508-1511). *Escuela de Atenas* [pintura al fresco]. Musei Vaticani: <https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/es/collezioni/musei/stanze-di-raffaello/stanza-della-segnatura/scuola-di-atene.html#&gid=1&pid=1>

UNHCR ACNUR: La Agencia de la ONU para los Refugiados (abril 2016). *Egipto: historia de una civilización colosal.* ACNUR Comité Español: <https://eacnur.org/blog/egipto-historia-una-civilizacion-colosal/>

**Recursos audiovisuales:**

González, A. I. (2015). *El renacido* [Película]. Regency Enterprises; RatPac Entertainment; New Regency Pictures; Anonymous Content; M Productions; Appain Way y Alpha Pictures.

**VII. ANEXO I:**  
**Materiales de la intervención.**

## Cuestionario inicial.

Responde las siguientes preguntas. Piensa bien la respuesta, pero sé sincero al darla. Recuerda que tus respuestas no repercuten en tu nota, pero son muy importantes para el profesor de prácticas, que agradecerá tu reflexión y sinceridad.

Si bien se te pide el nombre, simplemente es para comparar los resultados y ver tu evolución en la asignatura tras la intervención del profesor de prácticas. Al tratarse tus respuestas, nunca se compartirá tu nombre u otro tipo de información que te identifique, no te preocupes. Muchas gracias, puedes comenzar.

En esta primera parte de la encuesta, interesa conocer tu opinión de la asignatura de Geografía e Historia a nivel general.

**1. Marca el interior del círculo que más representa tu nivel de percepción sobre la asignatura de Geografía e Historia como te la han estado impartiendo hasta ahora. También es interesante que comentes el motivo.**

• ¿Cómo percibes las clases (tanto teoría como práctica)?

-----  -----  -----  ----- 

Aburridas
Poco entretenidas
Normales
Interesantes
Muy interesantes

• ¿Crees que Geografía e Historia es una asignatura útil?

-----  -----  -----  ----- 

Inútil
Poco útil
A veces
Útil
Muy útil

• ¿Es difícil la asignatura de Geografía e Historia?

-----  -----  -----  ----- 

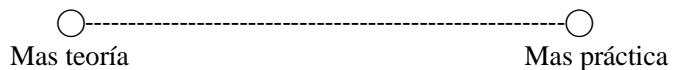
Muy difícil
Difícil
Normal
Fácil
Muy fácil

• ¿Cuál es tu interés en la asignatura de Geografía e Historia?

-----  -----  -----  ----- 

Nulo
Poco
Medio
Bastante
Mucho

**2. Marca qué tipo de contenido predomina en tus clases de Geografía e Historia como te las han estado impartiendo hasta ahora.**



---

En esta segunda parte, interesa saber qué es lo que opinas y que es lo que sabes sobre el tema de la Organización Política en las Sociedades. No te preocupes si no tienes mucho que decir, el objetivo es comparar como completas estas cuestiones antes de recibir la información para saber de qué bases partes.

**3. ¿En tu casa, tu opinión es tenida en cuenta a la hora de organizar el funcionamiento familiar? ¿Debería importar? ¿Por qué?**

**4. ¿Qué te parece más importante, que tú mismo o un grupo de personas unidas podáis decidir como gestionáis vuestras vidas o que sean otros quienes toman esas decisiones? Razona tu respuesta.**

**5. Sabiéndolo o no, con las preguntas anteriores estabas trabajando el concepto de soberanía, es decir, la capacidad de un individuo o grupo de individuos de guiar la vida propia o la de una comunidad. La soberanía es uno de los pilares de la organización política de las sociedades. No obstante, también lo son el monopolio de la fuerza (policía, ejercito, otras fuerzas de seguridad, espionaje, etc.) y la prestación de servicios (sanidad, educación, infraestructuras, etc.). ¿Cuál de estos tres elementos crees que tiene mayor importancia a la hora de configurar una organización política? Rodea tu respuesta.**

- Soberanía
- Prestación de servicios
- Monopolio de la fuerza

6. ¿Conocías el término *soberanía* con anterioridad? Si es así, ¿Qué es lo que entendías por soberanía? Si no lo conocías con anterioridad, responde con un NO.

1. **What is the primary purpose of the study?** (10 points)

## 7. ¿Cuántos sistemas políticos conoces? Mencionalos.

1. **What is the primary purpose of the study?** (e.g., to evaluate the effectiveness of a new treatment, to explore the relationship between two variables, to describe a population, etc.)

## 8. ¿Sabes qué implica votar?

Evaluación del cuestionario inicial.

<b>Nivel de partida.</b>	<b>Deficiente.</b>	<b>Bajo.</b>	<b>Medio.</b>	<b>Alto</b>
<b>Pregunta 1.</b>	Solo ha respondido un aspecto de la pregunta 1 o ninguno.	Solo ha respondido dos aspectos de la pregunta 1.	Solo ha respondido tres aspectos de la pregunta 1.	Ha respondido toda la pregunta 1.
	No ha ofrecido ninguna explicación sobre sus elecciones.	Ha ofrecido alguna explicación sobre sus elecciones.	Ha explicado casi todas las elecciones	Ha explicado todas sus elecciones.
<b>Pregunta 2.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.
<b>Pregunta 3.</b>	No muestra conciencia sobre la importancia de su propia voluntad y de sus opiniones en las decisiones domésticas.	Se pregunta sobre la importancia de su voluntad y de la toma en cuenta de sus opiniones en las decisiones domésticas.	Considera la importancia de sus opiniones y aporte de ideas en la toma de decisiones domésticas.	Defiende la importancia de su voluntad y el aporte de sus propias ideas a la toma de decisiones domésticas.
<b>Pregunta 4.</b>	Delega aquello que tiene que ver con su vida a los demás, sin participar en su elección.	Delega su vida en manos de los demás, pero reflexiona sobre que dichos otros deban de ser seleccionados previamente por uno mismo.	Valora la importancia de su propia voluntad en la toma de decisiones, pero aun deja cuestiones a los demás.	Defiende la importancia de su voluntad en todos aquellos asuntos que afectan a su vida.
<b>Pregunta 5.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.
<b>Pregunta 6.</b>	Desconocía el término soberanía.	Le sonaba el término soberanía, pero no sabe describirlo.	Conoce el término soberanía y tiene cierta idea sobre como definirlo.	Conoce y define perfectamente el término de soberanía.
<b>Pregunta 7.</b>	No conoce ningún sistema político.	Conoce un sistema político.	Conoce dos sistemas políticos.	Conoce tres o más sistemas políticos.
<b>Pregunta 8.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.

## Actividad 1: ¿Por qué nos organizamos?

«En el estado de naturaleza, todos los hombres tienen el deseo y la voluntad de hacer daño; pero al no proceder de la misma causa, tampoco pueden ser condenados de manera igual...La voluntad de hacer daño puede surgir en un hombre por vanagloria y por la falsa estima que tiene de su propia fuerza; en otro hombre puede que surja por la necesidad de defenderse a sí mismo, o su libertad y sus bienes, contra la violencia de aquél.

Pero la razón más frecuente de que los hombres deseen hacerse daño mutuamente surge de esto: que muchos hombres, al mismo tiempo, apetecen una misma cosa, la cual no puede generalmente disfrutarse en común ni ser dividida. De lo cual se sigue que los más fuertes son los que podrán conseguirla.

Son tantos los peligros que amenazan a todos como consecuencia de la codicia y apetitos de cada hombre, que el que todos hayamos de protegernos y cuidar de nosotros mismos está tan lejos de ser tomado a broma, que nadie puede ni quiere hacer otra cosa. Pues todo hombre está siempre deseoso de lograr lo que es bueno para él, y de rechazar lo que es malo; y quiere principalmente evitar el más grave de todos los males naturales, que es la muerte.

Por lo tanto, el primer fundamento del derecho natural es éste: que todo hombre procure, en la medida de sus fuerzas, proteger su vida y sus miembros.

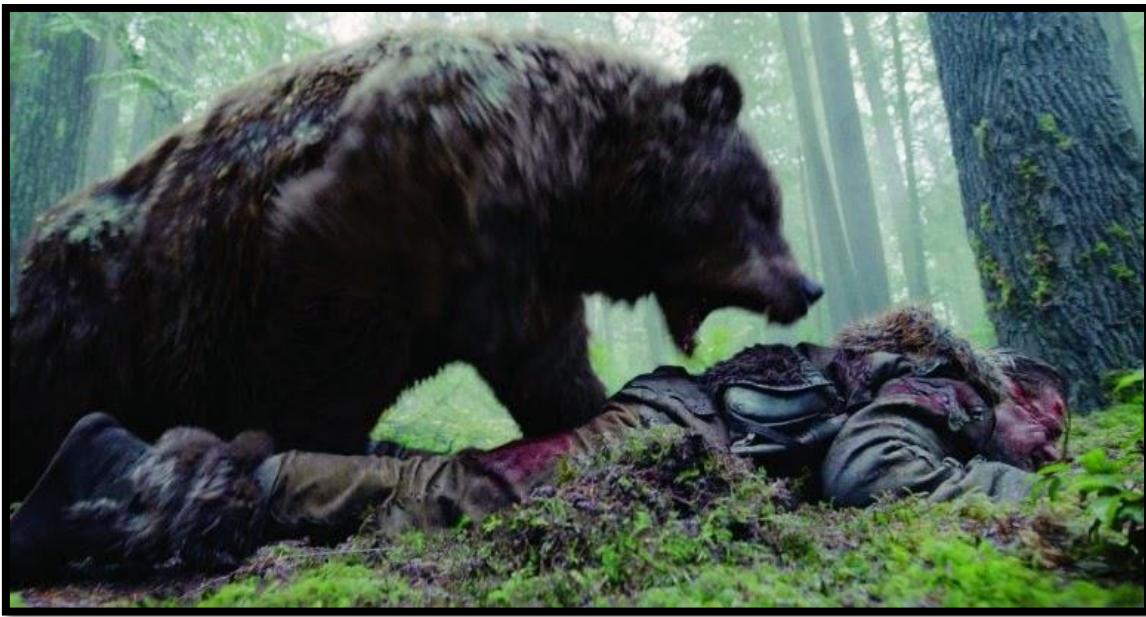
La naturaleza ha dado a cada uno el derecho a todas las cosas; es decir...era legal para cada hombre hacer lo que le viniese en gana contra quien le pareciese oportuno, y poseer y disfrutar todo lo que quisiera o pudiera conseguir.

Pero el menor beneficio que pueden sacar los hombres es tener un derecho común a todas las cosas...pues, aunque cualquier hombre puede decir de todas las cosas esto es mío...su vecino...puede también decir que esa misma cosa es suya.

A partir de esta situación, surgen por todas partes envidias y sospechas perpetuas; y si consideramos cuán difícil es protegerse contra un enemigo que nos invade con la intención de oprimir y destruir...no podría negarse que el estado natural de los hombres antes de que entraran en sociedad fue un estado de guerra, no una guerra simple, sino una guerra de todos contra todos» Hobbes, T. (2016). *De Cive*. Alianza Editorial, Madrid, 69-75.



Pirámides de Egipto, imagen obtenida de: <https://eacnur.org/blog/egipto-historia-una-civilizacion-colosal/>



González, A. I. (2015). *El renacido* [Película]. Regency Enterprises; RatPac Entertainment; New Regency Pictures; Anonymous Content; M Productions; Appain Way y Alpha Pictures.



Cultivos, Egipto, fuente de la imagen: <https://amigosdelantiguoegipto.com/?p=308>

En una hoja aparte, escribe las ideas relacionadas con la pregunta ¿por qué nos organizamos? que se te vienen a la cabeza al leer u observar estos textos e imágenes. Ponle tu nombre y entrégasela al profesor. Debe haber al menos UNA idea relacionada con cada uno de los textos o imágenes presentados.

Criterios de evaluación y calificación.

No se han sacado ideas del texto de Hobbes.	0	Se han extraído algunas ideas del texto de Hobbes.	1,25
No se han extraído algunas ideas de la imagen de las pirámides de Egipto.	0	Se han extraído algunas ideas de la imagen de las pirámides de Egipto.	1,25
No se han extraído ideas de la imagen de la película <i>El Renacido</i> .	0	Se han extraído algunas ideas de la imagen de la película <i>El Renacido</i> .	1,25
No se han extraído ideas de la imagen de los cultivos de Egipto.	0	Se han extraído algunas ideas de la imagen de los cultivos de Egipto.	1,25
Las ideas expuestas no tienen coherencia con la actividad propuesta.	0	Las ideas expuestas tienen algo de coherencia con la actividad propuesta.	3
		Las ideas expuestas son completamente coherentes con la actividad propuesta.	5

Esta actividad califica el 20 % de la nota final de la Unidad Didáctica.

## **Actividad 2: ¿Sobre qué se construye la autoridad?**

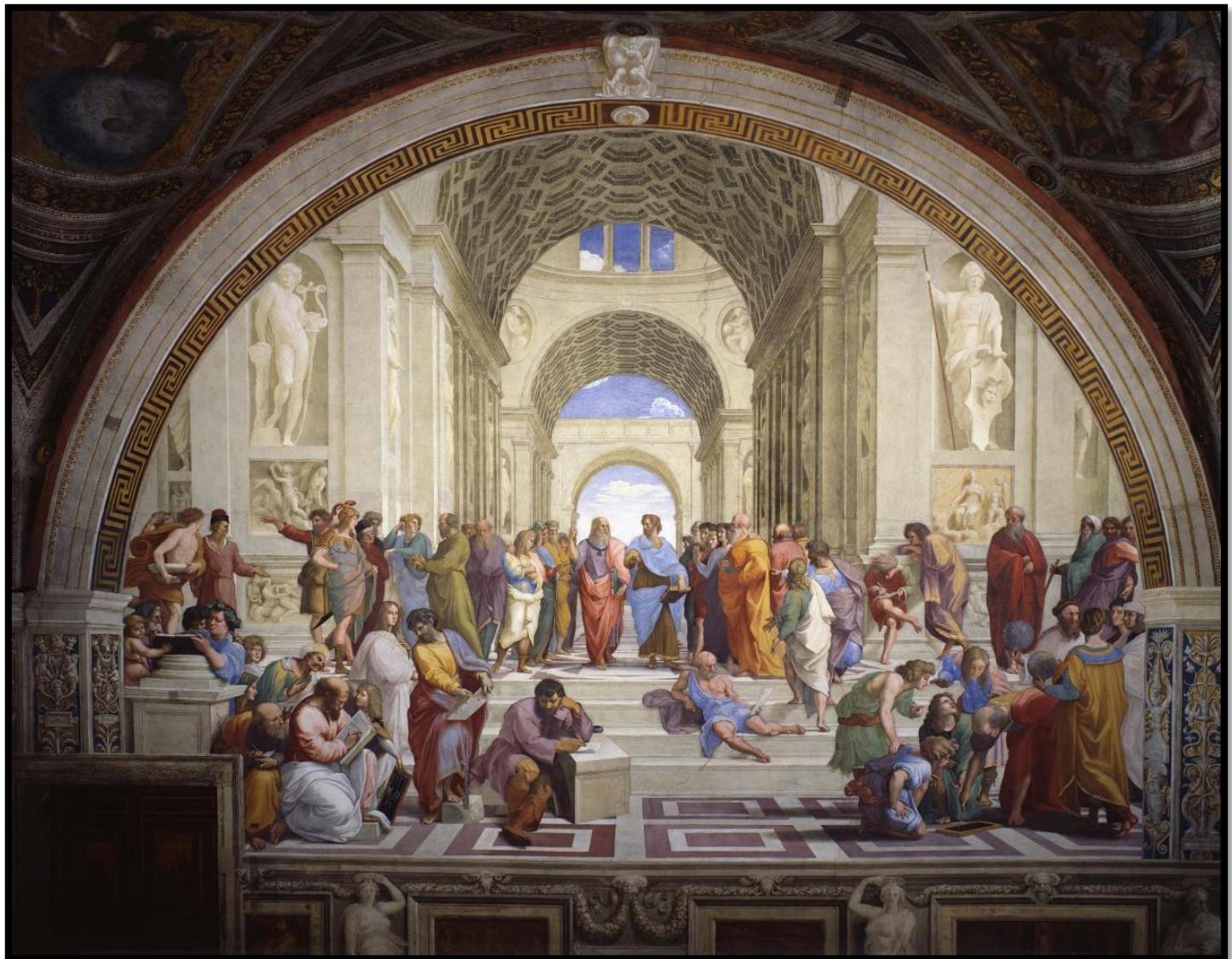
Escribe aquí tu reflexión sobre el contenido visto en la sesión (lo que opinas de lo que hemos visto, qué se te ha quedado, qué es lo que piensas del contenido, si tienes alguna pregunta, etc.). Además, añade 4 ideas que te han resultado las más interesantes de las vistas en dicha sesión. Recuerda que cantidad no es igual a calidad, utiliza solo el espacio que necesites.

### Criterios de evaluación y calificación.

Ha entregado la actividad sin hacer o no la ha entregado.		0	Ha entregado la actividad.		1
La reflexión no es coherente con el contenido de la sesión.	0	La reflexión es parcialmente coherente con el contenido de la sesión.	2	La reflexión es completamente coherente con el contenido de la sesión.	4
No ha escrito ninguna idea.	0	Ha escrito menos de 4 ideas.	3	Ha escrito 4 ideas o más	5

La actividad supone un 20% de la nota final de la unidad didáctica.

## Actividad 3: ¿Es coherente la democracia ateniense que presentan Tucídides y Heródoto, con la realidad de la democracia ateniense?



## 1. ¿Dónde estamos?



Antes de conocer la respuesta y contexto, es interesante que lo deduzcas tú mismo/a. Comenta aquí el dónde y cuándo crees que nos estaríamos situando:



A través de la imagen satelital, nos podemos situar entorno al Mar Egeo, de donde nos interesa centrarnos en la actual Grecia.

Actualmente Grecia es un estado unido, sin embargo, en la antigüedad lo que nosotros conocemos como territorio griego, estaba dividido en muchas ciudades-estado independientes entre sí pero que tenían muchísimas características culturales en común.

Es precisamente por esta cultura compartida, que conocemos al mundo griego en la antigüedad como mundo heleno, y a su territorio habitado y de influencia, como Hélade.

Cada ciudad-estado, a pesar de compartir muchas cosas en común, pudiendo incluso formar alianzas (ligas), también tenían muchas diferencias, pudiendo incluso generar conflictos. Diferencias como sus organizaciones políticas y sus intereses, entre otras.

Fueron precisamente la divergencia de intereses e intenciones, lo que a finales del siglo V a.C. llevó a las ciudades-estado de Atenas y Esparta, junto con sus aliados (agrupados en ligas), a luchar entre sí en lo que se conoce como la Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.).

La imagen de la construcción nos sitúa precisamente un par de años antes de este contexto bélico. Se trata del Partenón de Atenas, un edificio cuya construcción fue promovida por el gobernador ateniense del momento, Pericles, una figura de relevancia (junto a otros que le precedieron) en la configuración del característico sistema político ateniense, la ``democracia``.

## **2. ¿Cómo es la democracia ateniense según Tucídides y Heródoto?**

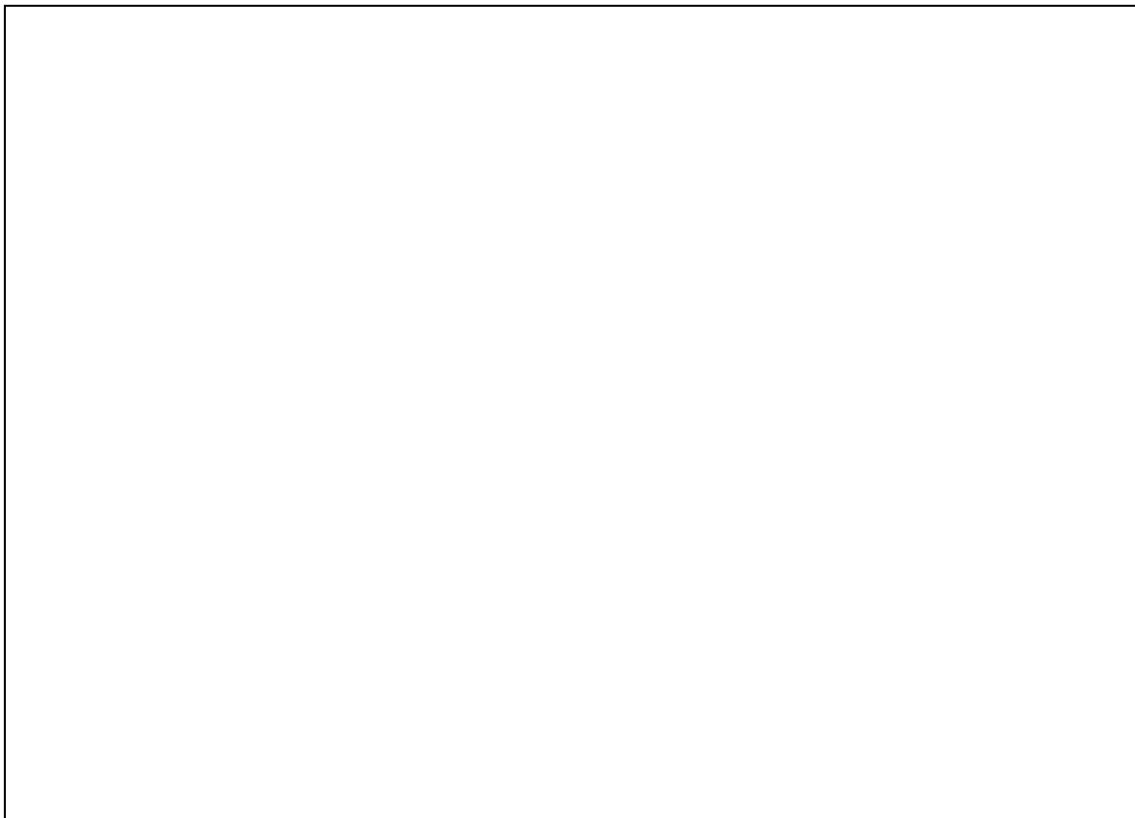
La ``democracia'' ateniense se ha transmitido tradicionalmente como un modelo a seguir en lo que a participación popular se refiere. Se la ha tratado como aquel ejemplo a seguir que todos deberíamos de buscar.

En este sentido, dos autores clásicos muy importantes para conocer el pasado nos han hecho llegar algunas de estas imágenes idílicas de la participación en la ``democracia'' ateniense.

El primero de ellos es Heródoto de Halicarnaso, historiador griego que vivió entre el 484 y el 425 a.C. Heródoto, en uno de sus libros y a través de un ficticio debate, nos traslada esta imagen de la ``democracia'' en Atenas en contraposición a la Monarquía.

«En cambio, el gobierno del pueblo tiene, de entrada, el nombre más hermoso del mundo: isonomía; y, por otra parte, no incurre en ninguno de los desafueros que comete el monarca: las magistraturas (cargos importantes) se desempeñan por sorteo, cada uno rinde cuentas de su cargo y todas las deliberaciones se someten a la comunidad. Por consiguiente, soy de la opinión de que, por nuestra parte, renunciamos a la monarquía exaltando al pueblo al poder, pues en la colectividad reside todo» (Heródoto, 1979. *Historia, Libro III*. Gredos, Madrid, 161).

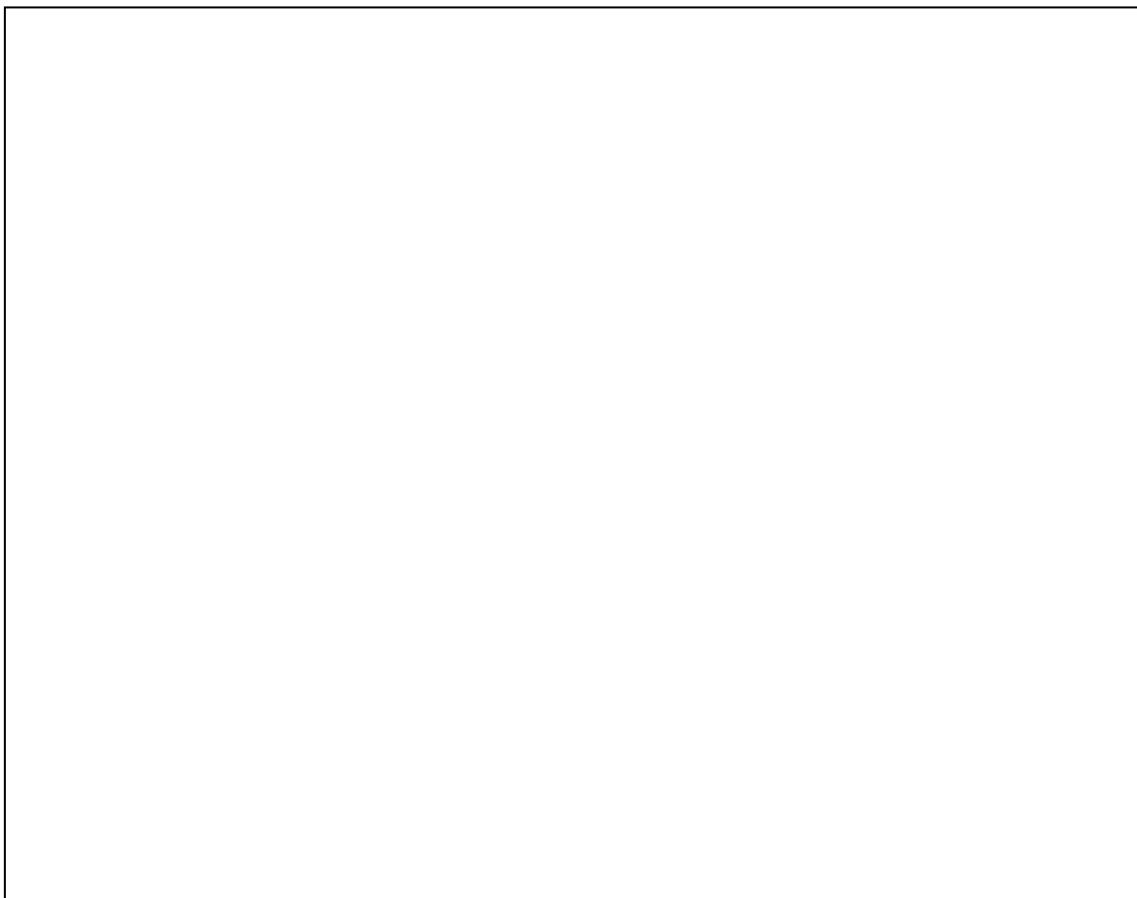
**La isonomía, ¿De qué palabras viene? ¿Cómo se define? ¿Cuáles son las bondades del sistema de gobierno ateniense según Heródoto?**



Parecido a Heródoto, otro autor también referencia dicha ``democracia''. En este caso hablamos de Tucídides, también griego, concretamente ateniense, que vivió entre el 460 y el 396 a.C. y que participó personalmente en la Guerra del Peloponeso. Tucídides pone en boca de Pericles, un discurso en el que Pericles estaría alabando a los muertos atenienses como resultado del conflicto con Esparta y la proliferación de enfermedades en la propia Atenas. En dicho discurso fúnebre, según recoge Tucídides, Pericles pronunciaría las siguientes palabras sobre su sistema ``democrático'':

«tenemos una república que no sigue las leyes de las otras ciudades vecinas y comarcanas, sino que da leyes y ejemplo a los otros, y nuestro gobierno se llama democracia, porque la administración de la república no pertenece ni está en pocos sino en muchos. Por lo cual cada uno de nosotros, de cualquier estado o condición que sea, si tiene algún conocimiento de virtud, tan obligado está a procurar el bien y honra de la ciudad como los otros, y no será nombrado para ningún cargo, ni honrado, ni acatado por su linaje o solar, sino tan solo por su virtud y bondad. Que por pobre o de bajo suelo que sea, con tal que pueda hacer bien y provecho a la república, no será excluido de los cargos y dignidades públicas» (Tucídides, *Historia de la guerra del Peloponeso*. Gredos, Madrid, 447-463).

**La república, ¿De qué palabras viene? ¿Cómo se define? ¿Cuáles son las bondades de la ``democracia'' ateniense según Tucídides?**



### **3. ¿Quiénes ejercen realmente la soberanía en la ``democracia'' ateniense?**



Como se ha ido dejando caer, la ``democracia'' ateniense puede no ser tan buena como se pinta tradicionalmente y como muestran las fuentes traídas en el ejercicio anterior.

La siguiente imagen, conocida como *La Escuela de Atenas*, es una obra pictórica de Rafael Sanzio, realizada en torno a 1509-1511. Esta obra utiliza fondos arquitectónicos inventados, pero siguiendo el estilo arquitectónico de la época de Sanzio.

En cuanto a los personajes, representaría a los pensadores más importantes de la época clásica.

Si bien es cierto que por contexto no casa del todo con la Atenas de la Guerra del Peloponeso, la imagen puede ser útil para representar parcialmente el funcionamiento de la soberanía en la Atenas de Pericles.

Suponiendo que los representados formarían parte del ``pueblo'' que tomaría las decisiones en Atenas del siglo V a.C., ¿crees que representa realmente a todo el ``pueblo''? ¿faltan algunas personas? ¿toda la población podría sentirse igualmente representada? Si toda ciudad, es una ciudad-estado, ¿Qué es un extranjero en el mundo griego clásico y qué poder de decisión tiene fuera de su ciudad natal?

#### **4. ¿Es coherente la democracia ateniense que presentan Tucídides y Heródoto, con la realidad de la democracia ateniense?**

Centrándonos UNICAMENTE en el tema de la PARTICIPACIÓN política de la población residente en Atenas en los asuntos de la urbe entorno al siglo V a.C., investiga si la imagen dada por los autores clásicos responde realmente a la realidad del sistema participativo (y con ello, ejercicio de la soberanía) en la ``democracia'' ateniense de aquel momento.

Y una vez hayas investigado, responde a la pregunta *¿es coherente la democracia ateniense que presentan Tucídides y Heródoto, con la realidad de la democracia ateniense? Para explicar el porqué de tu respuesta, compara las ideas de dichos autores, con la información que has podido encontrar.*

##### **¡AVISOS!:**

1-NO vale que respondas SI o NO, el ejercicio no va de eso y el enunciado lo deja bien claro. Debes argumentar los motivos que te llevan a pensar si la imagen que dan dichos autores es o no coherente con la información que has encontrado.

2-Menciona al final del ejercicio las fuentes de información que has utilizado, deberás utilizar un mínimo de 2 fuentes de información para justificar lo que dices. No es necesario que sean fuentes científicas, es demasiado pronto para pedirte algo así, pero si son fuentes fiables, mejor. Webs, blogs, artículos, videos, publicaciones, etc. Lo que realmente importa es que busques información y pienses si realmente es confiable o no lo que se te está contando.

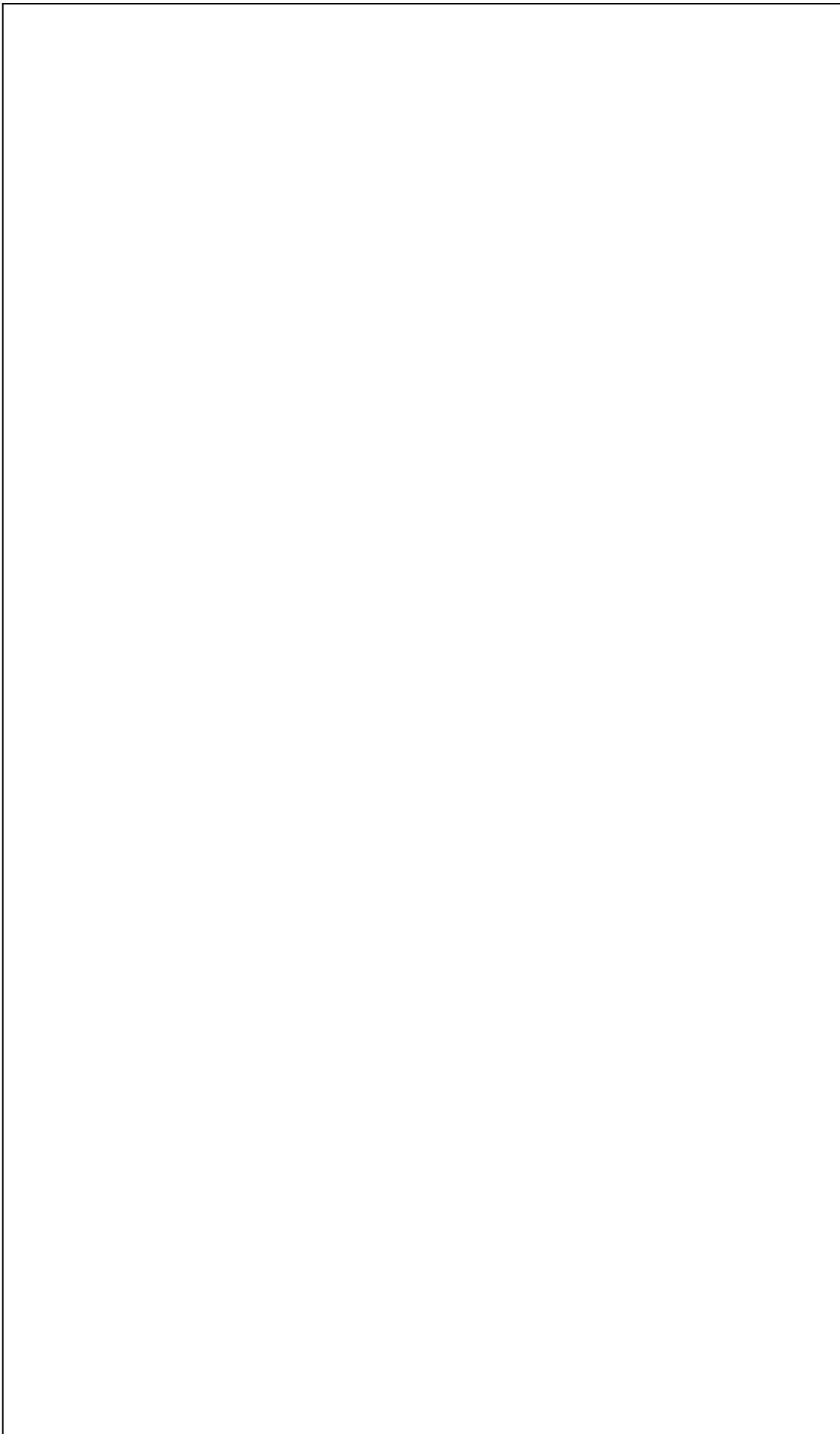
3-No copies y pegues lo que dicen en las fuentes que utilizas, deberás reformularlo y ponerlo con tus propias palabras. Si copias literalmente, deberás indicar al momento, de donde has sacado esa información y colocarlo entre comillas (las que más te gusten, recomendación: «....»).

4-Ademas del tiempo en la última sesión dedicada a esta situación de aprendizaje, dispones de 7 días para hacer el ejercicio, entrégalo en mano o a través del correo electrónico que te facilitará el docente.

5-Si deseas hacer el ejercicio a mano, en las siguientes páginas encontrarás espacio de sobra (si necesitas más, puedes utilizar un folio común y corriente y agregarlo al cuadernillo). Recuerda, cantidad no es lo mismo que calidad, utiliza solo el espacio que necesitas.

6-Si deseas saber cómo se te evaluará este cuadernillo, pídele al docente la hoja que detalla cómo se te va a evaluar. No tendrá reparo en ofrecerte una copia.

◀



◀



## Criterios de evaluación y calificación.

Actividad 1:

No se ha completado la actividad.	0	Se ha completado la actividad.	0,2
La reflexiones o ideas no se relacionan con lo que se está viendo o pidiendo en el ejercicio.	0	Las reflexiones o ideas son pertinentes y coherentes respecto al ejercicio y sus exigencias.	0,8

Actividades 2 y 3 (textos):

-Texto 1:

No define isonomía	0	Define isonomía	0,4
La reflexiones o ideas no se relacionan con lo que se está viendo o pidiendo en el ejercicio.	0	Las reflexiones o ideas son pertinentes y coherentes respecto al ejercicio y sus exigencias.	0,6

-Texto 2:

No define república	0	Define república	0,4
La reflexiones o ideas no se relacionan con lo que se está viendo o pidiendo en el ejercicio.	0	Las reflexiones o ideas son pertinentes y coherentes respecto al ejercicio y sus exigencias.	0,6

Actividad 4:

No presenta la actividad o la presenta fuera de plazo.			0	Presenta la actividad dentro del plazo acordado o con anterioridad.			1
La presentación formal (ortografía, etc.) es deficiente.	0	La presentación formal (ortografía, etc.) es mejorable.	0,5	La presentación formal (ortografía, etc.) es prácticamente impecable.	0,75	La presentación formal (ortografía, etc.) es impecable.	1
No extrae ideas en absoluto.	0	Expone solo las ideas de los textos sobre la democracia ateniense.	0,5	Expone por separado las ideas de los textos y el resultado de su propia indagación.	1,5	Expone y relaciona parcialmente entre sí las ideas de los textos y el resultado de sus propias indagaciones.	2
No se referencia ninguna fuente	0	Se utilizan menos de dos fuentes de información como parte de la indagación propia sobre la democracia ateniense.	0,5	Se utilizan dos fuentes de información o más como parte de la indagación propia sobre la democracia ateniense.	1		
La adecuación histórica de la indagación propia sobre la democracia ateniense no es acertada.	0	La adecuación histórica de la propia indagación sobre la democracia ateniense es parcialmente acertada.	0,5	La adecuación histórica de la propia indagación sobre la democracia ateniense es acertada.	1		

**NOTA:** Esta situación de aprendizaje contabiliza un 40% sobre la nota final de la UD.

## Actividad 4: Mi elección política.

4) Elige un sistema de organización política que te parezca el más importante de todos los tiempos. A continuación, menciona un mínimo de 6 características y un mínimo de 2 ejemplos de dicho sistema político a lo largo de la historia, indicando su datación. Para finalizar, responde las últimas cuestiones con tu opinión.

Sistema político.	Características.	Ejemplos. Con datación.
<p>Pregunta 1: ¿Por qué este sistema político te parece más importante o relevante que otros?</p>	<p>Pregunta 2: ¿Queda algo de ese sistema político en la actualidad que te afecte o pueda afectar? ¿Qué? ¿Y algo que lo caracterizaba, que hoy ha desaparecido? Mencionar mínimo 4 ideas en total.</p>	

### Calificación de la actividad.

- 0,6 punto sobre 10, mención al sistema político.
- 3 puntos sobre 10, a raíz de 0,5 por característica apuntada.
- 2 puntos sobre 10, a raíz de 0,7 la mención de cada ejemplo y 0,3 por cada datación aproximada.
- 2 puntos sobre 10 por responder a la Pregunta 1. Se valorará en función de la coherencia y acierto respecto al resto de las partes del ejercicio.
- 2,4 puntos sobre 10 por responder a la Pregunta 2, a raíz de 0,6 puntos por idea mencionada.

Esta actividad representa el 20% de la nota final de la Unidad Didáctica.

## Cuestionario final.

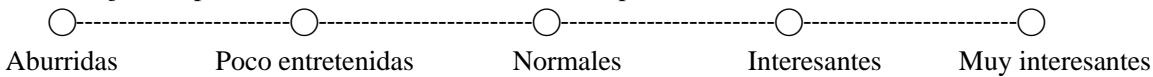
Responde las siguientes preguntas. Piensa bien la respuesta, pero sé sincero al darla. Recuerda que tus respuestas no repercuten en tu nota, pero son muy importantes para el profesor de prácticas, que agradecerá tu reflexión y sinceridad.

Si bien se te pide el nombre, simplemente es para comparar los resultados y ver tu evolución en la asignatura tras la intervención del profesor de prácticas. Al tratarse tus respuestas, nunca se compartirá tu nombre u otro tipo de información que te identifique, no te preocupes. Muchas gracias, puedes comenzar.

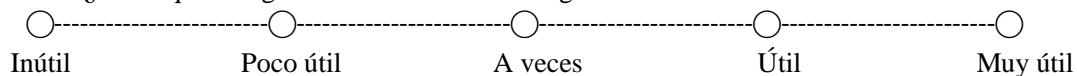
En esta primera parte de la encuesta, interesa conocer tu opinión de la asignatura de Geografía e Historia a nivel general.

**1. Marca el interior del círculo que más representa tu nivel de percepción sobre la asignatura de Geografía e Historia como te la ha estado impartiendo el PROFESOR DE PRÁCTICAS. También es interesante que comentes el motivo.**

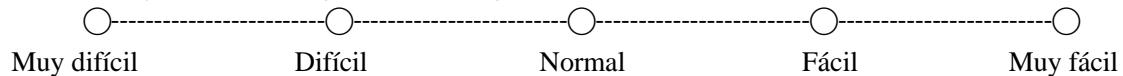
- ¿Cómo percibes las clases (tanto teoría como práctica)?



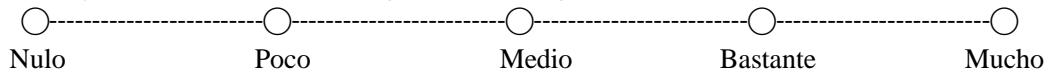
- ¿Crees que Geografía e Historia es una asignatura útil?



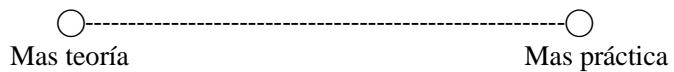
- ¿Es difícil la asignatura de Geografía e Historia?



- ¿Cuál es tu interés en la asignatura de Geografía e Historia?



**2. Marca qué tipo de contenido predomina en las clases de Geografía e Historia como te las ha impartido el PROFESOR DE PRÁCTICAS:**



---

En esta segunda parte, interesa saber qué es lo que opinas y que es lo que sabes sobre el tema de la Organización Política en las Sociedades.

**3. Una vez finalizada la unidad didáctica, ¿Qué te parece más importante, que tú mismo o un grupo de personas unidas podáis decidir como gestionáis vuestras vidas o que sean otros quienes toman esa decisión? Razona tu respuesta.**

**4. Una vez finalizada la unidad didáctica, ¿Cuál de estos tres elementos crees que tiene mayor importancia a la hora de configurar una organización política? Rodea tu respuesta.**

- Soberanía
- Prestación de servicios
- Monopolio de la fuerza

**5. Una vez finalizada la unidad didáctica, ¿Qué es lo que entiendes por soberanía?**

6. ¿Qué aspecto propio de un estado crees que dificulta el ejercicio de la soberanía? Ordena estos aspectos de aquellos que más la limitan a aquellos que menos lo hacen.

- Monopolio de la fuerza.
  - Control de los recursos económicos.
  - Representación.
  - Tamaño de población.

For more information, contact the Office of the Vice President for Research and Economic Development at 515-294-6450 or [research@iastate.edu](mailto:research@iastate.edu).

## 7. ¿Cuántos sistemas políticos conoce? Mencionalos.

1. **What is the primary purpose of the study?** (e.g., to evaluate the effectiveness of a new treatment, to explore the relationship between two variables, to describe a population, etc.)

## 8. ¿Sabes qué implica votar?

A horizontal dashed line with two open circles at its ends. The left circle is labeled 'NO' and the right circle is labeled 'SI'.

## Evaluación.

Nivel final.	Deficiente.	Bajo.	Medio.	Alto
<b>Pregunta 1.</b>	Solo ha respondido un aspecto de la pregunta 1 o ninguno.	Solo ha respondido dos aspectos de la pregunta 1.	Solo ha respondido tres aspectos de la pregunta 1.	Ha respondido toda la pregunta 1.
	No ha ofrecido ninguna explicación sobre sus elecciones.	Ha ofrecido alguna explicación sobre sus elecciones.	Ha explicado casi todas las elecciones	Ha explicado todas sus elecciones.
<b>Pregunta 2.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.
<b>Pregunta 3.</b>	Delega aquello que tiene que ver con su vida a los demás, sin participar en su elección.	Delega su vida en manos de los demás, pero reflexiona sobre que dichos otros deban de ser seleccionados previamente por uno mismo.	Valora la importancia de su propia voluntad en la toma de decisiones, pero aun deja cuestiones a los demás.	Defiende la importancia de su voluntad en todos aquellos asuntos que afectan a su vida.
<b>Pregunta 4.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.
<b>Pregunta 5.</b>	Desconoce el término soberanía.	Le suena el término soberanía, pero no sabe describirlo.	Conoce el término soberanía y tiene cierta idea sobre como definirlo.	Conoce y define perfectamente el término de soberanía.
<b>Pregunta 6.</b>	No ha respondido.			Ha respondido.
<b>Pregunta 7.</b>	No conoce ningún sistema político.	Conoce un sistema político.	Conoce dos sistemas políticos.	Conoce tres o más sistemas políticos.
<b>Pregunta 8.</b>	No ha respondido.	No cree saber qué es lo que implica votar.		Cree saber lo que implica votar.