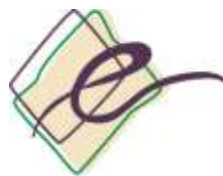




**Universidad**  
Zaragoza



**Facultad de Educación**

# Trabajo Fin de Máster

## **MODALIDAD A**

Máster Universitario en Profesorado de  
Secundaria y Bachillerato.

Especialidad Geografía e Historia

Autor

PAULA VIAMONTE OLMEDA

Director

JAVIER PARICIO ROYO

**2013-2014**

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	2
2. LA PROFESIÓN DOCENTE: MARCO TEÓRICO Y EXPERIENCIA	
PRÁCTICA .....	3
2.1.    Análisis de Competencias .....	4
2.2.    Perfil personal del Buen Profesor .....	12
3. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE DOCUMENTOS .....	14
4. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS PROYECTOS .....	15
4.1.    Programación Didáctica .....	15
4.2.    Unidad Didáctica .....	18
4.3.    Proyecto de Innovación .....	20
4.4.    Estudio comparativo .....	23
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO .....	25
6. BIBLIOGRAFÍA .....	27
7. ANEXOS .....	31
1. Mapa de documentos .....	31
2. Órganos de Gestión .....	32
3. Trabajo de Racismo .....	33
4. Programación Didáctica .....	35
5. Unidad Didáctica .....	72
6. Proyecto de Innovación (no incluye Anexos) .....	106

# 1. Introducción

---

El presente escrito constituye la culminación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, estudios cursados durante el año académico actual (2013-2014) y que se corresponden, aunque de manera lógicamente ampliada, con los conocimientos trabajados en el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). En las siguientes líneas intentaremos reflejar el balance general que han supuesto estos nueve meses de trabajo, en los que se han combinado contenidos teóricos y experiencia práctica en un centro educativo (en nuestro caso, el IES Virgen del Pilar), tanto para nuestra formación profesional como personal. Nuestro objetivo es plasmar de manera sintética y crítica aquello que consideramos más significativo de todo lo aprendido durante este año, aunque no a modo de recopilación desordenada de contenidos, sino tratando de demostrar aquello que realmente se ha interiorizado como propio, que ha influido en nuestra percepción del fenómeno educativo y que se considera esencial para el ejercicio de la profesión docente. En definitiva, intentaremos analizar el antes y el después de nuestras concepciones de la enseñanza-aprendizaje y todos sus factores tras el desarrollo de las diferentes materias cursadas.

Para dotar de coherencia al trabajo lo hemos dividido en dos partes fundamentales, cada una de ellas guiada a través de un hilo conductor más o menos concreto. En primer lugar presentaremos el apartado titulado La Profesión Docente: Marco teórico y experiencia práctica, subdividido a su vez en dos capítulos: Análisis de Competencias y Perfil Personal del Buen Docente. Este primer gran ámbito de reflexión se centra fundamentalmente en las características que para nosotros debería poseer un buen docente, para lo cual se realizará un comentario crítico a partir de las cinco competencias específicas del Master de todos los contenidos teóricos que constituyen el marco comparativo a través del que establecer nuestro propio ideal de profesor. En segundo lugar, el otro gran ámbito de estudio que se trabajará en este escrito se corresponde al análisis comparativo de tres proyectos concretos llevados a cabo durante este curso. En este caso el núcleo que guiará nuestro comentario será la puesta en práctica de metodologías activas de aprendizaje (especialmente el trabajo colaborativo a partir de fuentes primarias y secundarias). En último lugar se incluirán una serie de conclusiones y propuestas de futuro que en general buscarán realizar una crítica constructiva recalando aquello que desde nuestra propia experiencia en el Máster ha resultado realmente enriquecedor.

## 2. La profesión Docente:

### Marco Teórico y Experiencia práctica

En las siguientes páginas reflexionaremos sobre la cuestión de definir y caracterizar el perfil de lo que consideramos “el ideal del buen docente”, algo que se ha venido tratando desde diferentes puntos de vista a través de las variadas asignaturas del Máster. Consiste, por tanto, en un análisis completamente personal, basado en lo aprendido respecto al marco teórico educativo y lo experimentado en el aula durante los periodos de prácticas, del que buscaremos obtener alguna respuesta a la pregunta *¿Qué es para ti un buen profesor?* Un interrogante que además de implicar un factor eminentemente subjetivo (la visión personal que cada uno tenga sobre la docencia más o menos correcta), también parece indicar que existe un umbral establecido de gradación entre buenas y malas prácticas en el profesorado. Desde mi punto de vista, así es, aunque con algunas matizaciones derivadas del carácter cualitativo de las ciencias de la educación.

Parece bastante claro que no existe un “manual de buenas prácticas para actuar en el aula”, ya que la educación no es una ciencia predictiva, cómo no lo es ninguna otra disciplina cuyo objeto de estudio sea el ámbito social. Igual que en Historia no somos capaces de asegurar que ocurrirá en un determinado fenómeno presente a pesar de existir precedentes históricos similares, no se puede predecir qué ocurrirá en un aula, porque siempre dependemos del contexto específico y particular de cada situación concreta. Sin embargo, sí podemos (y de hecho, es nuestra obligación), conocer los elementos fundamentales que cimentan el sistema educativo y que ya marcan un determinado perfil del profesorado; así como las principales teorías psicopedagógicas acerca del desarrollo de los estudiantes que nos orientan acerca de los tipos de actividades y procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden resultar más convenientes; o las últimas tendencias en la investigación educativa, que nos proporcionan ciertos modelos de actuación docente que se han demostrado válidos... Todo ello es, en definitiva, lo que conforma el Máster del Profesorado, y queda bien sintetizado en las cinco competencias específicas del mismo, las cuales, si bien estructurarán nuestro análisis a modo de “umbral de gradación”, serán debidamente completadas con una reflexión personal acerca de aquello que particularmente consideramos significativo de cada una de ellas para nuestra propia formación como futuros docentes (y que a fin de cuentas constituye el reflejo de nuestro propio ideal del buen profesor). Dicho perfil será posteriormente esquematizado en un apartado propio.

## 2.1. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

En primer lugar conviene contextualizar el marco social de la educación, el papel que juega en la sociedad actual, sus funciones, sus contribuciones y sus retos a la construcción del hoy y el mañana, algo que se corresponde con la primera competencia específica<sup>1</sup>, que se trabaja especialmente a través de las asignaturas de **Contexto de la Actividad Docente, Prácticum I** y una parte de **Diseño Curricular**, y que nos proporciona el primer acercamiento a la figura del profesor desde el punto de vista de sus obligaciones legales, morales y éticas. La educación es un derecho contemplado en el Artículo 27 de la Constitución Española, por lo que ha de ser garantizado (y en consecuencia, legislado) por el Estado. Esto nos lleva a tres de las cinco funciones sociales de la educación señaladas por P. W. Musgrave (1983): la formación ciudadana y legitimación del Estado; la transmisión de cultura y socialización; y la selección y formación del alumnado (vinculadas todas ellas al mantenimiento de un sistema político democrático y un modelo económico capitalista). Efectivamente, la defensa de los valores democráticos ha sido una constante en la legislación educativa, igual que lo ha sido, especialmente desde la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985, la orientación a la formación y desarrollo de la plena personalidad de los estudiantes como parte necesaria de cara a su integración útil en la sociedad.

Esto último ha sido sustancialmente debatido a través de la sociología de la educación, desde la que se han planteado ciertas teorías que entienden el fenómeno educativo bien como una inversión social: *Teoría del Capital Humano*, defendida por Th. Schultz y G.S. Becker (1961 y 1983) que afirma que a mayor cualificación educativa mayor productividad social; bien como reproducción social del sistema laboral y económico actual: *Teoría de la Correspondencia* de S. Bowles y H. Gintis (1985); o bien como transferencia de estatus sociales a través del sistema de credenciales y títulos: *Teoría Credencialista* de R. Collins (1989). Todas ellas buscan dar explicación a la función social educativa dentro del ámbito político, porque si algo está claro, es que la educación tiene un papel fundamental en la configuración de la sociedad del futuro, y como tal el Estado ejerce sobre ella un control considerable a través del marco legislativo y la organización jerárquica de su estructura. De este modo, la libertad de enseñanza del docente queda un tanto restringida, al menos, a unos principios y contenidos básicos y comunes para la educación académica institucional, recogidos a través de los diferentes niveles de concreción curricular que se establecen desde la Ley Orgánica de Educación (2006), recientemente derogada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), hasta las Programaciones Didácticas de los Departamentos, pasando por Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, los Reglamentos Orgánicos de Centro, las Órdenes de aplicación autonómicas, los

---

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

Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa. Todo buen docente, desde nuestro punto de vista, debe ser consciente de este enorme y complejo marco normativo que, al fin y al cabo, rige su profesión, y esto, en el caso de la educación, implica una constante atención a lo que está ocurriendo a nuestro alrededor (estar permanentemente informado acerca de la realidad educativa y social), sobre todo en una actualidad plagada de reformas, transformaciones y recortes como la que ahora mismo nos inunda.

Este fue, precisamente, el principal objetivo que perseguimos en nuestro primer contacto con el centro de prácticas, aprehender y asimilar el extenso cuerpo formal que viste el fenómeno educativo<sup>2</sup>. En mi caso, este ámbito institucional-administrativo fue todavía más cercano debido a que mi tutora de prácticas es Jefa de Estudios, lo que me permitió observar en primera línea el ejercicio burocrático y estructurado de un centro escolar, destacando la coordinación necesaria entre todos los miembros de la comunidad educativa para su correcto funcionamiento. Y es que, en educación, existen muchos otros agentes socializadores que influyen y afectan directamente a su conformación y desarrollo. Estamos hablando, lógicamente, de los contextos sociales subjetivos: la familia, el grupo de amigos, el barrio, la ciudad, etc. y objetivos o derivados de la “revolución” de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que también compiten por transmitir valores relativos a nuestra sociedad y por proporcionar modelos de futuro para nuestros jóvenes. La integración de todos estos factores en el sistema educativo a través de los órganos de representación, fomento y control correspondientes<sup>3</sup>, y su contemplación, estudio y análisis por parte de profesionales e implicados (docentes) es lo que otorga coherencia a la propia disciplina educativa, puesto que, como señalamos al principio de nuestro discurso, cada situación es única, y su contexto específico ha de ser estudiado desde todos los puntos de vista (no sólo desde el marco legislativo).

Y es aquí donde entra en juego el papel del Diseño Curricular, cuyo primer apartado debe destinarse a la autorreflexión del docente sobre lo que considera valioso transmitir a sus estudiantes. Si bien es cierto que contamos con el susodicho marco normativo y contexto social específico (que ya nos está marcando cierto perfil), es el profesor el que desde su propio análisis y visión selecciona los principios o valores que buscará implementar en el aula. Para que éstos sean válidos, necesitan ser justificados con razonamientos y raíces coherentes, y por ello el buen docente, explicitará el conjunto de creencias, concepciones e imágenes que conforman su visión epistemológica, metodológica e intencional de la buena enseñanza. A partir del debate de lo que D.F. Walker y J. Soltis (1997) denominan “plataforma deliberativa”, el buen docente podrá comenzar a elaborar un currículo coherente con sus propios principios y las exigencias de la realidad social en la que se inserta.

<sup>2</sup> En el Anexo 1 se ofrece el Mapa de Documentos del IES Virgen del Pilar realizado para el Prácticum I.

<sup>3</sup> Anexo 2. Incluye el Cuadro de Órganos de Gestión desarrollado durante el Prácticum I para el IES Virgen del Pilar.

Para completar dicho currículo de manera satisfactoria es necesario adquirir la segunda competencia específica del Máster<sup>4</sup>, vinculada directamente con la asignatura **Interacción y Convivencia en el Aula**. Mientras que la primera competencia afecta al ámbito educativo en su conjunto, ésta hace referencia específica a las particularidades derivadas del perfil del alumnado al que dirigiremos nuestras enseñanzas, es decir, a la comprensión de la personalidad del adolescente, sus problemáticas específicas y las metodologías de actuación más adecuadas para su edad; todo ello desde una perspectiva bio-psico-social y un enfoque multidisciplinar. De cara a la formación del profesorado, parece indiscutible la importancia de conocer los aportes de las disciplinas psicopedagógicas acerca de las características específicas de los alumnos, puesto que son formas de orientar nuestra metodología y actuación en el propio aula, pero además, acabamos de comentar que el fenómeno educativo es un fenómeno social, que responde al contexto y a la realidad presentes, y como tal, reproduce buena parte de sus problemáticas, complejidades y diversidades. Esta competencia busca, por lo tanto, proporcionar un marco teórico que nos oriente en la selección de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que nos sirva de apoyo en la resolución de problemas derivados tanto de la convivencia e interacción con los alumnos, como de las particularidades de su desarrollo personal y contexto social concretos.

Dentro del primer ámbito, correspondiente a las principales teorías psicopedagógicas, hay que destacar la necesidad de conocer las aportaciones de autores como Freud, Allport, Cattell o Eysenck a la construcción y definición del concepto de personalidad, así como a la formación de ésta durante la adolescencia. Nuestros alumnos se hallan en una etapa de crecimiento compleja, que aúna cambios psicológicos, físicos y sociales, y que resulta definitoria de cara al afianzamiento de la personalidad, autoestima e identidad personal de cada uno de ellos. En general, desde los 11 años (incluso antes), los niños intentan responder a la pregunta *¿quién soy yo?*, y en la construcción de la respuesta es donde el buen docente puede contribuir positivamente a su formación como persona (no sólo a la adquisición de contenidos académicos). Como señala P. Morales (2009), todo docente, por el mero hecho de serlo (se expone diariamente a sus alumnos, y se relaciona con ellos durante un periodo de tiempo relativamente extenso), tiene la oportunidad de influir en la conducta de sus estudiantes proporcionándoles un modelo de referencia alternativo, basado en sus propias creencias, personalidad, principios y valores, así como en su comportamiento cotidiano con ellos. Se trata, por tanto, de que el buen profesor no se limite a la mera transmisión de conocimientos, sino que se convierta en educador, en sentido amplio. Esto supone orientar a los estudiantes tanto académica como profesionalmente, y desarrollar estrategias específicas encaminadas a potenciar un

---

<sup>4</sup> Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características sociales, psicológicas y familiares.

ambiente de trabajo formativo, interactivo, integrador y colaborativo en el aula, funciones que en un principio podrían parecer reservadas a la figura del tutor, pero que en realidad, gracias a la posición del docente en cuanto a diseñador de la asignatura que imparte, son extensibles a todo el profesorado, permitiendo poner en marcha actividades concretas destinadas a trabajar esos aspectos desde sus propias materias (en el caso de las Ciencias Sociales, como es nuestro caso, esto resulta todavía más evidente, porque permiten trabajar problemáticas sociales de manera pormenorizada). Desde nuestro punto de vista, se revelan como especialmente relevantes aquellas metodologías focalizadas en la atención a la diversidad, convivencia y tolerancia.

Y de aquí pasamos al segundo de los ámbitos de esta competencia, el referido a las problemáticas de los adolescentes. De nuevo la posición del docente se muestra como privilegiada a la hora de identificar y prevenir cuestiones como trastornos alimenticios, acoso escolar, situaciones injustas por motivos raciales o de género, etc. Toda esta tipología de carácter conflictivo constituye el común denominador de la vida de los centros educativos, y el buen docente, por tanto, para poder actuar sobre ellos de manera natural y solvente, necesita conocer algunos principios que la Psicología Social y Emocional han aportado para su tratamiento y diagnóstico. Uno de los hitos que personalmente más me ha llamado la atención en este ámbito es el tema de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, y los factores sociales, cognitivos y emocionales que los desencadenan. Se trata de una cuestión trascendente<sup>5</sup>, porque no es un asunto del que los profesores estén inmunizados. Nosotros, más o menos inconscientemente, también tendemos a prejuzgar a los demás (incluidos los alumnos), tanto de manera positiva como negativa, y por eso, como señala A. Ovejero (2007), resulta necesario explorar los factores que originan esos prejuicios como primer paso hacia una mayor objetividad, y trabajarlos en el aula después a través de actividades centradas en otros procesos psicosociales contrapuestos tales como la empatía, las normas sociales, los derechos humanos, las sanciones legales, etc. Y de nuevo, en esto, las Ciencias Sociales parten con ventaja, porque permiten estudiar casos históricos de injusticias sociales derivadas del racismo (por desgracia la Historia lo atestigua en incontables ocasiones). Por otra parte conviene señalar que tanto la problemática de la discriminación, como otras muchas competencias actitudinales de carácter transversal en la educación secundaria obligatoria (educación sexual, seguridad vial, prevención de drogas, acoso escolar, uso responsable de las nuevas tecnologías, dieta sana, etc.), siempre que se decidan trabajar en el aula de manera pormenorizada, se hará en colaboración con el Departamento de Orientación del centro y los correspondientes Tutores del grupo (en el caso de que no lo seamos nosotros). Son asuntos que requieren, en realidad, la colaboración de todos los

---

<sup>5</sup> En la que además tuve la oportunidad de profundizar junto a otras compañeras en un monográfico dedicado al Racismo en las Aulas, del que se incluyen en el Anexo 3 un resumen, índice y presentación PowerPoint.



miembros de la comunidad educativa (e incluso la sociedad en su conjunto), pero como esto no siempre es posible, al menos se debe intentar coordinar con todos los departamentos del centro, incluido el equipo directivo y el personal administrativo y de servicios. Las iniciativas llevadas a cabo desde varios frentes suelen dejar más huella.

Todos estos conocimientos, a su vez, tienen su efecto lógico en los planteamientos de los procesos de enseñanza aprendizaje que elija el profesor, y por lo tanto se vincula con la tercera de las competencias<sup>6</sup> y la asignatura homónima **Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**. La relación diaria que establezcamos con nuestros estudiantes afectará casi seguro a los procesos de enseñanza-aprendizaje que propongamos en el aula, y por eso, el buen docente debería encaminar la primera a fortalecer y reforzar los valores y principios de los segundos. En este sentido cabría señalar la importancia de la motivación y del clima en el aula, factores que consideramos determinantes en la consecución de nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje. Existen estrategias para fomentar ambos, las cuales deberían integrarse en nuestra particular visión del buen docente, aunque no constituyen, evidentemente, la “panacea”. En dichos procesos intervienen muchos otros factores, empezando por las propias estructuras cognitivas de los estudiantes y llegando hasta la influencia del sistema evaluativo. Para analizar estos aspectos contamos con las Teorías del Aprendizaje de la Psicología de la Educación: Conductismo (con Pavlov y Skinner como máximos exponentes), Cognitivismo y Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner o Ausubel), y que en buena medida son las bases sobre las que se construye todo diseño de una asignatura.

Actualmente nos hallamos ante un cambio de paradigma, desde el arquetipo tradicional de la Enseñanza, correspondiente a las teorías conductistas que entienden los métodos de enseñanza-aprendizaje como un proceso de estímulo-respuesta, puramente transmisivo y basado en mejorar la comunicación entre docente y alumnos para que estos reciban el conocimiento y reproduzcan lo que el emisor les ha transmitido (D.H. Jonassen y S.M. Land, 2000); hacia un paradigma del Aprendizaje, en el que el alumno pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje de forma activa, consciente y constructiva, lo que no sería posible sin las aportaciones y estudios cognitivos que dieron forma a la estructura interna de estos procesos. Así pues, los interrogantes y objetivos cambian, y de *¿cómo hay que enseñar?* pasamos a la cuestión *¿qué deben hacer o experimentar nuestros estudiantes?*, es decir, que ahora, un buen docente debería diseñar de manera creativa actividades que potencien: el aprendizaje significativo, entendido como la creación de categorías conceptuales que estructuren cognitivamente los nuevos conocimientos adquiridos y los relacionen con otros previos (según la definición de D. Ausubel en 1968); profundo, en su acepción de capacidad de

---

<sup>6</sup> Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y cómo potenciarlo.

transferencia de los conceptos intelectuales a cualquier otra situación ajena a su contexto originario; por descubrimiento; autónomo (que provoque en el estudiante un meta-aprendizaje, la reflexión sobre sus propios ritmos y métodos de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades); crítico; y colaborativo, como forma de incrementar la motivación a través de lo que se denomina interdependencia positiva en D.W. Jhonson y R.T. Jhonson (2009), y como espacio de maduración cognitiva, con la zona de desarrollo próxima defendida por Vygotsky (teoría original de 1934<sup>7</sup>). Es definitiva, que buscaremos promover procesos de enseñanza y aprendizaje interactivos a través de los que el estudiante construya su propia interpretación de los conocimientos trabajados en el aula.

Al hilo de todo esto, y relacionado con lo que al principio mencionábamos como aspectos clave (motivación y clima del aula), las estrategias de atención a la diversidad se muestran como una necesidad que abarca todas las etapas educativas y que afecta a todos los alumnos (no sólo a unos pocos). Efectivamente, un buen docente, para crear metodologías activas del aprendizaje y un buen clima de trabajo necesita conocer a fondo a sus alumnos, adaptarse a sus necesidades específicas (derivadas de su nivel cognitivo y contexto social) y ser, en definitiva, flexible. Y es que aunque defendamos un aprendizaje autónomo, en el que el nivel de reto que pueda suponer la actividad para el alumno sea parejo al de motivación, también entendemos que una exigencia excesiva podría crear el efecto contrario (sentimientos de frustración, fracaso o incluso desvinculación con la asignatura), de modo que el buen profesor deberá tender puentes que conecten y acerquen los nuevos conocimientos a los intereses y sabidurías previas de sus estudiantes. Y esto no sólo hace referencia a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que exigen adaptaciones del currículo significativas, es un principio que afecta a todo el grupo de estudiantes y que responde a la equidad educativa defendida en el Título II de la LOE (2006). El objetivo de un profesor es que todos sus alumnos alcancen el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y para conseguirlo hace falta responder individualmente a las particularidades de cada uno de ellos, favoreciendo su integración en el grupo y su propia autorrealización particular.

La aplicación práctica de todas estas concepciones educativas se plasma en las dos últimas competencias específicas del Máster, trabajadas a partir de las asignaturas de **Diseño curricular, Instruccional y de Actividades orientadas a la enseñanza y aprendizaje de Geografía e Historia**<sup>8</sup> y de **Evaluación, innovación docente e investigación educativa**<sup>9</sup>, así como en los **Prácticum II y III**.

<sup>7</sup> Para este trabajo no utilizamos la obra original, sino la de H. Daniels (2003), traducida por G. Sánchez.

<sup>8</sup> Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

<sup>9</sup> Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua del desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Todo este conjunto se corresponde con los instrumentos de trabajo diario y funciones didácticas del docente, y parte de la concepción esencial de currículo, noción demostrada desde su primera definición sistemática en la obra de F. Bobbit, *The curriculum* (1918) como algo complejo, polisémico y en cierto sentido, polémico. Efectivamente, determinar qué queremos que nuestros estudiantes aprendan, realicen o experimenten implica adquirir una posición concreta sobre qué persona queremos formar, qué tipo de sociedad queremos para el futuro, qué papel juega la educación en la construcción y formación de las personas de ese mañana, cuáles son las perspectivas más adecuadas para llevarlo a cabo desde una disciplina específica, etc. En definitiva, y tal y como ya habíamos mencionando en la primera competencia, hay que reflexionar sobre todos los aspectos que convergen en el sistema educativo: sociales, epistemológicos, ideológicos, psicológicos, etc. Y precisamente, es esa ponderación entre las diferentes fuentes del currículo la que otorgará un sentido globalizador y coherente a nuestro diseño (G. Tribó, 1999).

En un nivel general, podemos distinguir dos tendencias clásicas del currículo (L. Stenhouse, 2003): como plan o proyecto educativo, entendido a modo de instancia de previsión docente sobre lo que los alumnos deberán realizar (teoría prescriptiva); y como fenómeno objeto de análisis, correspondiente a la realidad de lo sucedido en el aula (teoría descriptiva). Necesitamos combinar ambas acepciones, puesto que de nada servirá plantear intenciones ajenas a la realidad, ni actuar sobre la realidad sin tener ninguna planificación previa. Y esto implica conocer, analizar y posicionarse en torno a los diferentes enfoques curriculares que existen y que dan soporte teórico al diseño de programaciones y actividades del profesorado. La tipología propuesta por Tyler en 1949 ha sido ampliada sucesivamente, dando lugar a numerosas clasificaciones de planteamientos curriculares en función de la multiplicidad de respuestas posibles a la cuestión *¿qué es lo más valioso para el estudiante?* Así, encontramos perspectivas académicas, didácticas, psico-pedagógicas, sociales y políticas, o pragmáticas. Aunque no son incompatibles (de hecho, es frecuente encontrar diversos enfoques en un mismo currículo), requieren metodologías de trabajo específicas, y por eso resulta imprescindible utilizar la coherencia y la argumentación en nuestra elección de propósitos y objetivos.

En buena medida, este es el punto de partida desde el que se completarán el resto de apartados correspondientes al diseño Instruccional, puesto que sólo a través de una visión clara y explícita de lo que queremos que el estudiante aprenda podremos empezar a concebir los objetivos, contenidos, actividades, secuenciación, evaluación, etc. más convenientes para su consecución. Y en este ámbito, personalmente nos posicionamos más a favor de una concepción del diseño curricular de carácter naturalista, en el que punto de partida, tal y como señalamos más arriba, es la plataforma deliberativa de D.F. Walker y J. Soltis (1997) compuesta a través de todas las creencias, imágenes y concepciones de la buena enseñanza de la materia que el propio docente disponga.

De cara al diseño de los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje propiamente dichos, los planteamientos curriculares determinan la orientación del aprendizaje, y por tanto, la selección de metodologías de trabajo, recursos y sistema de evaluación más apropiados para su consecución. Aquí disponemos también de un amplio marco teórico que nos ayuda a definir y caracterizar los distintos tipos de actuación en el aula, basados en la investigación educativa de casos prácticos. Desde nuestro punto de vista, y siguiendo con el perfil del buen docente que venimos puntualizando a lo largo de estas líneas, nuestras actividades deberán basarse en metodologías activas, que impliquen la construcción del aprendizaje por parte de nuestros estudiantes a través del análisis de fuentes primarias, trabajo colaborativo, interrogantes, sesiones deliberativas, etc. Como señala J. Dewey (1916), nuestras metodologías buscarán siempre dar algo que hacer al estudiante, puesto que "ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje" (p. 43).

Por otro lado, si no planteamos una evaluación coherente con todo ello, de nada servirán nuestras intenciones y métodos de trabajo. La evaluación determina en gran parte la consecución de nuestros objetivos, ya no sólo en el sentido de comprobar hasta qué punto han adquirido nuestros alumnos conocimientos y aptitudes, sino, y sobre todo, en la influencia sobre el proceso de aprendizaje. De sobras conocemos la importancia que los estudiantes otorgan a la evaluación (su nota depende de ello), hasta el punto de que en muchos casos determina el modo en que conciben la materia en su conjunto, y lo que se espera conseguir de ellos en particular. Por tanto, si nuestra pretensión como buenos docentes es plantear metodologías activas y constructivas de aprendizaje, nuestra evaluación habrá de encaminarse necesariamente hacia la combinación de un sistema formativo (que permita al alumno hacerse cargo y autorregular su propio trabajo, otorgando la posibilidad de reorientar y corregir en el caso de que existiesen dudas o problemas) y otro sumativo (a través del que se obtendrán las calificaciones concretas y que deberá contar con un equilibrio entre instrumentos diversos<sup>10</sup>), ambos integrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuyos criterios serán compartidos en todo momento con nuestros estudiantes (sí no conocen qué esperamos de ellos, difícilmente podrán llevarlo a cabo de forma satisfactoria).

Un último aspecto a destacar, lógicamente, es la concreción y adaptación de todos esos elementos curriculares e instruccionales a nuestra propia materia, las Ciencias Sociales. Este nivel implica lo que determinados autores denominan la trasposición didáctica de un saber sabio a un saber enseñado (I. González, 2002), y que en definitiva supone familiarizarse con la didáctica de las Ciencias Sociales y las principales características y dificultades específicas que conlleva el aprendizaje de

---

<sup>10</sup> De nuevo no seríamos coherentes, al menos desde nuestro punto de vista, si toda la evaluación dependiese de una única prueba final, sin más opción que la de todo a una.

Historia, Geografía e Historia del Arte. El hecho de cada asignatura requiere su propio cuerpo teórico en el ámbito de la didáctica general resulta bastante evidente, puesto que nada tienen que ver los contenidos de, por ejemplo, Física y Química, con los de, en nuestro caso, Ciencias Sociales. Lo que una y otra materia puede aportar a la formación del estudiante (que se correspondería con la contribución a la adquisición de las competencias básicas que marca la normativa) varía muchísimo, y por tanto, el buen docente debería conocer los puntos fuertes y débiles de su propia disciplina para poder enfocar su diseño de actividades. En nuestro caso, existen metaconceptos transversales tales como el tiempo histórico o el espacio geográfico que guían la enseñanza de las Ciencias Sociales a lo largo de las diferentes etapas (son concepciones que deberían plantearse desde primero de secundaria hasta segundo de Bachillerato), a los que además se suman otros principios didácticos derivados de cada una de las ciencias que nos incumben: La Geografía requiere unos procesos comprensivos y dispone de unos procedimientos y recursos distintos a los de la Historia o la Historia del Arte. Todo ello debe ser contemplado por un buen docente que realmente tenga intención de sacar un partido útil y productivo a su asignatura.

Los periodos prácticos correspondientes al Prácticum II y III culminaron nuestro aterrizaje educativo. Planificar y poner en práctica una unidad didáctica y un proyecto de innovación ha supuesto la transferencia de todos los conocimientos teóricos adquiridos durante el curso, lo que D. Boud, R. Cohen y D. Walker (1993) determinan como aprendizaje contextualizado (basado en la experiencia y consistente en anclar los conocimientos, ideas y conceptos teóricos o abstractos con la realidad de cuya observación y análisis surgen y a la que se aplican para su interpretación). En los capítulos siguientes profundizaremos un poco más acerca de lo que ha supuesto esta experiencia a través del análisis pormenorizado de ambos trabajos.

## 2.2. PERFIL PERSONAL DEL BUEN DOCENTE

A modo de conclusión de este apartado, me ha parecido interesante resaltar de manera esquemática las tres principales características, señaladas ya a lo largo del análisis de competencias anterior, que desde mi punto de vista debe reunir un buen docente (o lo que a grandes rasgos me gustaría saber transmitir personalmente algún día).

En primer lugar, uno de los aspectos que considero fundamental de nuestra profesión, es la propia **motivación** que disponga el docente. Sería quizá exagerado hablar de vocación, pero sí que considero importantísima la disposición e implicación que tenga todo aquel que quiera dedicarse a la docencia. Con toda probabilidad, una persona que de verdad tenga ganas de enseñar invertirá mucho más esfuerzo en su trabajo, se implicará más con su labor y posiblemente intentará mejorar. Aquél que elige ser profesor como podría haber elegido ser diseñador de interiores siempre partirá con la desventaja de que eso es lo que inicialmente va a transmitir a sus

alumnos: indiferencia por su profesión. Esto es algo que pocas veces se valora, tal vez por resultar políticamente incorrecto, o quizá porque la educación nunca ha contado con el respeto/prestigio suficiente en nuestro país, pero la responsabilidad que un profesor tiene con la sociedad implica que debemos ser rigurosos con la elección de cada uno de ellos, no valorando sólo las capacidades cognitivas (habilidades, conocimientos, etc.) sino también las afectivas, actitudinales y emocionales. No pretendo hacer una discriminación total del tipo “quien vale, vale”, porque entiendo que nadie nace siendo profesor, pero si considero una cualidad imprescindible, *querer ser profesor*. Puedes ser el mayor experto en tu asignatura, pero si no sabes hacerlo llegar a tus estudiantes y no quieres aprender a hacerlo, tu utilidad en la docencia puede ser discutida.

Y al hilo de esta reflexión cabría comentar el efecto Pygmalión. Si un profesor está motivado por su trabajo siempre le será más fácil transmitir a sus alumnos dicha motivación, y esto se aplica tanto a los contenidos de la materia como a los valores sociales o humanos, porque con toda probabilidad va a creer en sus alumnos (puesto que cree en su propia labor). La confianza en los alumnos es clave, y como bien retrata P. Morales (2009), si entramos en un aula considerando a los estudiantes adversarios ellos mismos van a adquirir ese rol y realmente se transformarán en nuestros enemigos. Desde mi experiencia personal en la docencia (escasa, he de decir), he podido comprobar que esto es así. Se trata simplemente de verlos como personas y de tratarlos como tal, con capacidad de reflexión y conciencia (más o menos desarrollada en algunos casos, también es cierto). Todos hemos sido adolescentes (algunos más que otros), y precisamente por eso partimos de la ventaja de nuestra experiencia como tal, y no debemos olvidarlo en ningún momento.

Derivado de este planteamiento encontramos como muy relevantes las características de **coherencia** y **formación continua**. La primera viene señalándose como indispensable durante todo el análisis anterior, y exige, desde mi punto de vista, una reflexión constante acerca de la concepción de la enseñanza y la educación en su conjunto por parte del docente. Explicitar nuestras creencias, analizarlas y sopesarlas detenidamente nos ayudará a diseñar currículos coherentes con nuestros principios y adecuados a la realidad normativa y social. También garantizará que nuestros estudiantes alcancen los propósitos y objetivos planteados, puesto que en todo momento sabrán cuales son nuestras intenciones (no se trata de “ir a pillar”, lo que queremos es que realmente aprehendan la utilidad de la materia en cuestión y adquieran sus conocimientos desde su propia interpretación).

Con respecto a la formación continua del profesorado, su importancia también se revela como fundamental, y en este sentido podemos argumentar la elección de las diferentes asignaturas optativas cursadas durante el Máster: Prevención y Resolución de conflictos, Contenidos disciplinares de Geografía y Habilidades Comunicativas para Profesores. Las tres fueron seleccionadas con intención de suplir algunas de las

carencias de mi propia formación disciplinaria, tanto a nivel conceptual (tan sólo cursé una optativa de Geografía durante la Licenciatura de Historia, y teniendo en cuenta que en el ámbito educativo somos profesores de Ciencias Sociales, consideré esencial introducirme<sup>11</sup> en una disciplina que posteriormente voy a tener que enseñar a los estudiantes) como procedimental (las estrategias existentes acerca de la resolución de conflictos o las técnicas para facilitar una buena comunicación en el aula). Pero la formación continua del profesorado no sólo requiere la identificación y resolución de insuficiencias y problemáticas, también demanda la actualización permanente ante las exigencias de la sociedad presente, la incorporación de las propuestas más novedosas en didáctica y recursos concretos (sirva de ejemplo la transformación de las TIC's), la puesta al día de las tendencias en investigación más actuales, y, por supuesto, la evaluación de nuestra propia labor docente. Buscar respuestas a cuestiones tales como *¿Realmente funciona lo que hago? ¿Cómo podría mejorarlo?* Influye a nivel micro en nuestro ejercicio profesional, pero sobre todo, desde nuestro punto de vista, a nivel macro, cimentando la base de una educación en constante mejora, crecimiento y regeneración.

### 3. Justificación:

---

A lo largo de esta segunda parte del trabajo realizaremos un análisis comparativo de tres proyectos desarrollados durante el Máster, buscando establecer sus diferencias o similitudes, así como las aportaciones específicas que nos han proporcionado de cara a nuestra labor como profesores. La selección de los mismos parte principalmente de tres criterios. En primer lugar consideramos interesante que los proyectos elegidos tuviesen relación directa con nuestra especialidad, esto es, fundamentalmente, materias cursadas durante el segundo cuatrimestre. ¿Por qué? Pues porque constituyen trabajos que han requerido un esfuerzo de transposición didáctica de unos contenidos científicos que sí dominábamos por completo, y que han debido adaptarse al marco exigido por el sistema educativo, constituyendo el más claro ejemplo de concreción y asimilación de los contenidos teóricos del Máster antes comentados. El segundo criterio, íntimamente relacionado con esto, es la vinculación más o menos directa de los proyectos con la realidad práctica del aula, a ser posible llevados a cabo durante los periodos de Prácticum II y III. Y el último, basado en el tema conector que guiará nuestro análisis, se focaliza en proyectos que propusiesen metodologías activas de trabajo con los estudiantes.

---

<sup>11</sup> Y digo conscientemente introducirme, porque lógicamente no se pueden condensar todos los conocimientos de cinco o cuatro años de estudios universitarios en un solo cuatrimestre. Esto quiere decir que aún nos queda mucho por aprender para dominar más o menos solventemente dicha disciplina.



Así, los proyectos seleccionados<sup>12</sup> para el siguiente comentario son la Programación Didáctica de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato, realizada durante todo el curso para la asignatura Diseño Curricular, la Unidad Didáctica *La forma de vida de los griegos*, para la asignatura Diseño de Actividades y Prácticum II, y el Proyecto de Innovación *Taller de Trabajo del Tiempo Histórico*, correspondiente a Evaluación, Innovación e Investigación educativa y Prácticum III. Como se puede apreciar, sólo la Programación no se llevó a cabo en el aula, pero las propuestas metodológicas que se desarrollaron en este trabajo sirvieron de inspiración para los otros dos, y teniendo en cuenta que, como futuros profesores, las programaciones (junto con las correspondientes unidades didácticas) se convertirán en nuestra herramienta habitual de trabajo y suponen el marco general donde se insertarían los otros dos, hemos decidido completar el análisis con este tercer documento (siendo además el primero sobre el que reflexionaremos).

Respecto al porqué del eje vertebrador de este capítulo, las metodologías activas del aprendizaje, cabría comentar que lo hemos escogido por tratarse de una temática muy abierta, que conecta directamente con las últimas tendencias educativas (el cambio de paradigma de la Enseñanza al Aprendizaje que antes mencionábamos), y que permite indagar, a través de la experiencia en el aula, su grado de aplicabilidad y resultados en la realidad diaria del sistema educativo.

## 4. Reflexión crítica:

### 4.1. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Si atendemos a los instrumentos generales de trabajo de un profesor, el marco global en el que se inserta toda su concepción de la asignatura que imparte es la Programación Didáctica, y supone el punto de inflexión entre las macro estructuras (Administraciones, centro educativo y toda su normativa legal) y la autonomía del docente en el aula. Con respecto a su definición, existen diversas acepciones, tal y como ya señalamos en el apartado anterior, en función del planteamiento de enseñanza-aprendizaje en el que decidamos posicionarnos, pero en un nivel general podemos señalar que se trata de un documento donde se plasman un conjunto de decisiones adoptadas por un profesorado de una especialidad en un centro educativo concreto, al respecto de una materia o área y del nivel en el que se imparte. Su función es clara, marcar unas pautas comunes para el conjunto de docentes del departamento en cuestión y planificar consecuentemente qué, cuándo y cómo se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, programar es decidir, es responsabilizarse de la parcela del sistema educativo que como profesores nos

<sup>12</sup> Los tres documentos se han incluido en los Anexos



corresponde (y así aparece señalado en la legislación, en el Título III de la LOE referido a las funciones del profesorado).

En el caso del proyecto académico realizado para la asignatura de Diseño Curricular, evidentemente, no presentamos una Programación Didáctica al uso, puesto que eso requiere un esfuerzo de reflexión y planificación superior a cuatro meses de curso (además de la colaboración y negociación entre los diversos miembros del departamento); se asemeja más a una Programación de Aula, pero que igualmente nos ha servido para introducimos por completo en la tarea de diseñar, recapacitar y seleccionar de manera global una materia concreta. Su utilidad para mi propia formación es más que obvia, ya no sólo por el hecho de conocer los diferentes apartados que componen este tipo de documentos, sino por el gran esfuerzo intelectual y crítico que ha supuesto intentar concebir una asignatura desde principio a fin. Una reflexión de estas características implica pensar seriamente sobre la educación y la materia que impartes, sobre el marco teórico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre las diferentes perspectivas curriculares, sobre la organización temporal de contenidos y actividades, etc. En definitiva, se trata de un primer acercamiento a la explicitación de la visión completamente personal del fenómeno educativo y de lo que como docente puedes intentar aportar en el futuro.

Siguiendo con lo defendido en el apartado anterior, y atendiendo a una de las principales características de nuestro perfil del buen docente, el planteamiento de este proyecto buscó en todo momento la coherencia entre todos sus apartados, y se orientó hacia un modelo psico-pedagógico basado en metodologías activas que permitiesen al estudiante construir su propia interpretación del conocimiento trabajado en el aula. Estos fueron los dos principales criterios que orientaron todo el desarrollo posterior, y que condicionaron la selección de los objetivos, las actividades, la evaluación y la secuenciación. Y por eso considero interesante introducir algunas características del marco teórico en el que se sustenta el aprendizaje activo (constructivo) sobre el que basamos éste, y los otros dos proyectos seleccionados.

Desde un punto de vista general, un cambio de paradigma implica una ruptura o transformación de unos modos de pensar y de actuar a otros distintos en una determinada ciencia. En educación, esto significa, como ya citábamos antes, replantear el interrogante central de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el *¿qué debe hacer el docente para enseñar?* al *¿Qué es lo que el estudiante debe experimentar, aprender y hacer?* En palabras de J. Biggs y C. Tang (1999), supone pasar de un profesorado en el nivel uno, centrados en conocer y exponer correctamente la materia pero dejando la responsabilidad de su aprendizaje a las características particulares (capacidad) de cada estudiante, es decir, con carácter puramente transmisivo (un modelo, además, altamente extendido en la actualidad); hacia modelos docentes de la tercera categoría, que se focalizan en lo que el estudiante hace y en el nivel de logro de los resultados esperados, lo que requiere plantearse qué queremos que aprendan,

cuáles son los resultados deseables, qué significa que comprendan esto y qué tipo de actividades pueden ayudarnos a lograr esos resultados.

Respondiendo a estas cuestiones, nuestros propósitos de la Programación Didáctica proclaman la importancia de que nuestros estudiantes aprendan determinados contenidos históricos, pero que sobre todo adquieran las capacidades intelectuales derivadas de los métodos y técnicas de trabajo de la propia disciplina histórica. Creemos que el pensamiento asociado a las Ciencias Sociales (razonado, crítico, abstracto) puede contribuir mucho más al aprendizaje profundo de la asignatura y a la propia formación personal de los alumnos, y para trabajarlo se requiere enfrentar a los estudiantes a las metodologías específicas de la disciplina. Sin embargo, y como es lógico, no podemos hacerlo del mismo modo que si estuviésemos en la Universidad. Hemos visto en el capítulo anterior como las características de nuestro alumnado requieren mucho cuidado en lo relativo al diseño Instruccional. De este modo es necesario acudir a la didáctica para establecer modelos concretos de actividades que se adapten al nivel y etapa educativos. En base a ellos seleccionamos tres vías concretas de trabajo en nuestras metodologías: el interrogante y controversia como motor de curiosidad y motivación, el reto y la experiencia como desencadenantes de aprendizajes significativos, y en la medida de lo posible, trabajo colaborativo como espacio de reflexión y negociación compartida. Todos ellos apoyados por el trabajo de fuentes primarias y secundarias. De este modo, tanto en la Programación como en la Unidad Didácticas se expusieron como forma de trabajo fundamentales las sesiones deliberativas en torno a fuentes históricas y recursos propios de las disciplinas sociales (mapas, fotografías, gráficos, representaciones) y el trabajo colaborativo en pequeños grupos de debate o en proyectos de indagación. La evaluación, en consecuencia, se planteó de manera formativa, continua y abierta, repartiendo los porcentajes sumativos de manera equilibrada entre diferentes instrumentos (valorando el trabajo en el aula y la actitud, la capacidad de transferencia mediante una prueba escrita controlada y el proyecto de indagación o pequeños trabajos de reflexión).

Como último apunte, ya que esta Programación no se pudo poner en práctica, reflexionaremos brevemente sobre los resultados que nos hubiese gustado obtener al llevarla a cabo, así como las dificultades o principales problemáticas que consideramos que podrían haber surgido. Una Programación como la que planteamos requiere, en primer lugar, un gran esfuerzo previo por parte del docente, tanto en lo que a dominio del temario concreto se refiere (en este caso la Historia Contemporánea Universal), como, y sobre todo, en el aspecto de diseñar las actividades y formas de trabajo en el aula. Y aquí, como bien señala G. Tribó (1999), nos encontramos con las primeras dificultades, derivadas de la falta de tradición y preparación del colectivo docente para actuar como diseñadores y de la multiplicidad disciplinar y cambios epistemológicos de las propias Ciencias Sociales. Lo que nos lleva de nuevo a la importancia de la formación profesional y continua del profesorado. Por otra parte, las metodologías

activas planteadas son una buena forma de fomentar la implicación y autonomía del aprendizaje de nuestros estudiantes, así como la capacidad de reflexión crítica y exposición/argumentación de ideas complejas, ventajas que desde nuestro punto de vista, compensan el esfuerzo docente. Aunque también hay que tener en cuenta que no sabemos a ciencia cierta hasta qué punto se desarrollarían estas capacidades que pretendemos fomentar en nuestra Programación, ya que, y así lo veremos en el comentario de los siguientes documentos que sí se llevaron a la práctica, nuestros estudiantes, igual que buena parte de los profesores, todavía no han interiorizado el cambio de paradigma educativo, lo que significa que no están acostumbrados a este tipo de metodologías más innovadoras. El peso de la tradición academicista de las Ciencias Sociales, efectivamente, sigue siendo aún hoy muy grande, y esto puede provocar algunas dificultades tales como la falta de comprensión de los alumnos de un sistema de aprendizaje nuevo, o el rechazo de nuestros compañeros de departamento a intentar planteamientos distintos a lo que siempre han venido desarrollando. Pese a ello, consideramos que probar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje siempre resulta enriquecedor para el crecimiento de la ciencia educativa.

## 4.2. UNIDAD DIDÁCTICA

La Unidad Didáctica constituye la concreción más clara del trabajo docente en el aula. Se corresponde con una planificación muy específica de lo que se va a desarrollar durante un tiempo determinado. En nuestro caso, la temática vino estipulada por el transcurso de la asignatura de Ciencias Sociales y la programación didáctica que se estaba llevando a cabo en el IES Virgen del Pilar con los alumnos de 1º de la ESO. Así, para hacerla coincidir con nuestro periodo de prácticas, se escogió el tema de *La forma de vida de los griegos*, unidad a la que le correspondían cuatro sesiones de trabajo en castellano (impartidas por la que escribe esto) y cuatro más en inglés<sup>13</sup>. Este hecho (el poco tiempo que pasaríamos en el aula), sumado a los principios que venimos defendiendo a lo largo de todo el presente escrito, nos llevó a plantear de nuevo una Unidad centrada en el papel protagonista del estudiante, constructor de su propio aprendizaje, es decir, metodologías activas, basadas, como en la Programación, en sesiones deliberativas, interrogantes, vivencias experienciales y trabajo colaborativo. Sin embargo, esta vez, las dificultades que antes mencionábamos como hipotéticas en la Programación “teórica” se hicieron realidad.

Efectivamente, el contexto específico del instituto donde llevamos a cabo este trabajo es la principal diferencia entre la Programación y la Unidad, y la principal similitud entre Unidad y Proyecto de Innovación. Nos hallamos, por primera vez, ante un alumnado con unas características y un perfil muy concretos a los que debemos

---

<sup>13</sup> En nuestro centro de prácticas se desarrolla un programa de refuerzo bilingüe de la lengua inglesa, de modo que determinadas asignaturas se imparten también en este idioma. Es el caso de las Ciencias Sociales que mi tutora, Jefa de Estudios además, impartía en los dos grupos de 1º de la ESO que le correspondían.

adaptar contenidos y metodologías específicas, adecuadas a su edad (no es lo mismo un nivel de Bachillerato, como el que proponíamos en el anterior documento, que un primero de la ESO). También partimos de la desventaja de que no planteamos la asignatura en su conjunto, sino que nos insertamos en un marco preestablecido, unas formas de trabajo y planteamientos de enseñanza-aprendizaje que llevan desarrollándose todo el curso, por lo que nuestra unidad constituye sólo un paréntesis. Si a esto le sumamos las diferencias existentes en cada uno de los dos grupos a los que impartimos clase, y la propia inexperiencia de la docente en prácticas, las dificultades parecen multiplicarse. Por suerte, la temática concreta correspondiente a Historia Antigua era algo que sí dominábamos por completo<sup>14</sup>, y que además, dispone de inmensas posibilidades didácticas. Por eso, el desarrollo de este trabajo, que en un principio se mostraba complejo, resultó extraordinariamente satisfactorio, y de hecho, nos permitió aprender muchísimo tanto sobre el contenido como sobre las formas posibles de trabajarlo.

Centrándonos en las metodologías de aprendizaje activas que propusimos y las transformaciones que tuvimos que realizar en función de las características de cada grupo, podemos señalar como 1ºA-B salió más “perjudicado”, en el sentido de que los impedimentos materiales obligaron a dejar de lado propuestas metodológicas que en el otro grupo (1º D, con 19 alumnos) resultaron satisfactorias. Esto nos induce también a la reflexión sobre el sistema educativo español, puesto que aparte de los recursos digitales, el principal problema del grupo mixto era el número de alumnos (29 alumnos, cuatro de ellos A.C.N.E.A.E.S.). Por ello, el hecho de que en los currículos y normativas oficiales se defiende el trabajo activo y cooperativo de los estudiantes y después se produzcan contextos en los que resulta casi imposible llevarlo a cabo (en nuestro caso ya no sólo por cuestiones de orden o ruido, sino simplemente de espacio físico) resulta cuando menos paradójico.

Efectivamente, buena parte de las actividades de trabajo colaborativo diseñadas en la Unidad Didáctica (taller de textos históricos, comentario y análisis de recursos audiovisuales, debate sobre artículos de prensa, etc.) se realizaron de manera conjunta y con la docente como mediadora en el grupo más numeroso (en el caso del comentario de dos monedas o la proyección de dos vídeos sobre cerámica y escultura en bronce, ni siquiera se pudieron realizar en 1º A-B debido a que no había en el aula recursos materiales). Estas condiciones son las que determinaron, a su vez, la elección del grupo con el que llevaríamos a cabo el Proyecto de Innovación (1º D), concebido a parte de la Unidad Didáctica, aunque integrado en la temática de Historia Antigua.

Como conclusión, cabría señalar cómo la realización de este trabajo nos ha abierto los ojos a la realidad del mundo educativo. El hecho de buscar recursos didácticos concretos adaptados a un nivel que en cierto sentido aún es bastante “infantil” ha

---

<sup>14</sup> He cursado el Máster de Ciencias de la Antigüedad, lo que proporciona ciertas ventajas a la hora de conocer recursos específicos para trabajar estas temáticas.

conllevado poner en práctica muchos conocimientos teóricos expuestos a lo largo del Máster, pero además, nos ha servido para comprobar la diferencia existente entre la planificación previa de objetivos, actividades y logros que se esperan conseguir, y la realidad más tangible de su puesta en práctica. Aunque a nivel general, los resultados demostrados en la evaluación fueron satisfactorios en ambos grupos, las diferencias derivadas del contexto que se produjeron entre los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados sobre el papel y los desarrollados en el aula nos demuestran la ingente variedad de casuísticas a las que como docentes deberemos adaptarnos (sirva de ejemplo esta Unidad, que en tan sólo cuatro sesiones ha sufrido numerosas modificaciones de la teoría a la práctica). Asimismo, las dificultades mencionadas antes acerca del cambio de paradigma se volvieron completamente reales durante las sesiones de clase, ya que a los alumnos les costó bastante hacerse a la idea de que no trabajaríamos sobre el libro, y que ellos mismos serían los que deberían construir los contenidos de cada sesión a partir de su propio trabajo, reflexión y participación (se les veía claramente desacostumbrados a este tipo de metodologías).

### 4.3. PROYECTO DE INNOVACIÓN

El último de los documentos a analizar se enmarca dentro de la investigación-acción educativa, y se llevó a cabo durante el Prácticum III en uno de los grupos de 1º de la ESO correspondientes (1ºD). La importancia de realizar proyectos de este tipo, que permiten investigar y actuar sobre nuestro objeto de estudio (la enseñanza-aprendizaje y el sistema educativo) es indudable, y de hecho, se ha ido imponiendo en los últimos años como un método eficaz de formación del profesorado y transformación de las prácticas docentes en el aula. La investigación-acción podría definirse como “el estudio de una situación social con vistas a mejorar la acción en ella” (J. Elliott, 1991, p.69), y básicamente se compone de cuatro fases circulares: teoría, aplicación, experiencia práctica y análisis (modelo de Kolb, 1984). Por su propia naturaleza está ligada a contextos específicos, lo que ha llevado a determinados autores a calificarla más que como investigación como “reflexión práctica sobre la experiencia”, por el hecho de que no produce conocimientos generalizables. Sin embargo, si se trabaja con los criterios de rigor que exige toda ciencia cualitativa, puede asociarse a la tradición de los Estudios de Caso, y generar situaciones de aprendizaje específicas e innovadoras que pueden aportar su pequeño granito de arena a la mejora del fenómeno educativo en su conjunto.

El planteamiento de nuestro proyecto de innovación siguió el esquema propio de las investigaciones educativas: un estudio pormenorizado del marco teórico en el que se inserta nuestro objeto de estudio, y que a su vez es lo que nos permite obtener una visión panorámica de las últimas tendencias en las que se encuadra nuestra innovación didáctica (y que supone la base científica que sustenta nuestro análisis de la situación, a modo de marco comparativo y de creación de hipótesis); la selección de

orientaciones didácticas y metodológicas basadas en investigaciones y propuestas previas de otros autores para intentar transformar la problemática diagnosticada en el estado de la cuestión; y por último, el despliegue de resultados obtenidos de la experiencia práctica con su correspondiente interpretación.

La temática sobre la que versa toda nuestra innovación se sale un poco de la norma impuesta en la asignatura de Evaluación e Innovación Educativa, porque no se focaliza en la comprensión de un determinado concepto histórico o del desarrollo de una experiencia de empatía (las dos líneas de investigación propuestas, además del Estudio de Caso sobre el perfil donde se inscribe nuestro tutor de prácticas). El núcleo objeto de nuestro estudio es el Tiempo Histórico, definido por A. Santisteban (2007) como un metaconcepto, una categoría que permite pensar históricamente otras muchas nociones asociadas a la temporalidad histórica: cronología, duración, sucesión, cambio y continuidad, causalidad, etc. Este autor, junto a otros como M. Carretero, M. Asensio e I. Pozo (1989,1991), o C.A. Trepát (1998) y J. Prats (2000), han retomado recientemente la problemática de trabajar esta categoría, señalando entre los principales obstáculos que existen para su enseñanza la ausencia de un modelo conceptual general que pueda usarse desde todas las disciplinas sociales y la asimilación generalizada (derivada de las corrientes positivistas) entre cronología y tiempo histórico (la primera ordena los acontecimientos pero el segundo va más allá, busca la explicación de las cosas, observa movimientos y ritmos, analiza transformaciones y permanencias en los fenómenos). La importancia de aprehender este metaconcepto para que la enseñanza-aprendizaje de la Historia resulte realmente útil para la formación personal de nuestros estudiantes requiere, sin embargo, que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y el resto de disciplinas sociales y educativas, se siga perfilando conceptual y metodológicamente y se superen las dificultades antes mencionadas. Es aquí donde entran en juego las propuestas de innovación.

La hipótesis de partida de nuestro proyecto, por tanto, buscó demostrar el grado de dificultad que tienen los alumnos de primer ciclo de secundaria (en la edad conflictiva señalada por todos los estudios cognitivos como el umbral del desarrollo del pensamiento abstracto<sup>15</sup>) a la hora de trabajar con conceptos propios del tiempo histórico, concretamente duración, continuidad y simultaneidad de periodos históricos en la época antigua. Además, nos sirve como modelo de estudio para comprobar la eficacia (o no) de una metodología didáctica innovadora basada en las propuestas de los autores antes citados, de I. Dawson (2012) o de A. Blanco (2007), entre otros.

Para llevar esto a cabo diseñamos un Taller de Trabajo de tres sesiones de duración, en el que de nuevo las metodologías activas del aprendizaje fueron las protagonistas, aunque en este caso, el trabajo colaborativo sobre fuentes primarias y secundarias tan demandado en la Programación y Unidad Didácticas fue sustituido por

---

<sup>15</sup> Siguiendo los planteamiento de J. Piaget en su obra *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (publicada originalmente en 1948).

el estudio y elaboración de elementos de representación del tiempo histórico (mapas cronológicos, ejes o líneas temporales, etc.) y la selección de “grandes historias” que sirviesen de hilo conductor de las sesiones teórico-prácticas (en la primera clase nos centramos en la navegación en el Mediterráneo antiguo y la colonización, y en la segunda en el concepto de bárbaro), aderezadas con toques anecdóticos de mitología e historias legendarias, puesto que, como señala K. Egan (1997), la concepción de lo abstracto en estas edades generalmente necesita un apoyo “fantástico” que sirva de anclaje para lo concreto. El trabajo de los alumnos (y la posterior evaluación de los resultados) se fundamentó en la cumplimentación de dos fichas realizadas en pequeños grupos, la primera correspondiente a cada una de las civilizaciones estudiadas en el periodo de la Antigüedad y sus principales hitos históricos, y la segunda, a la puesta en común y plasmación de la simultaneidad de todas estas culturas a través de un mapa, ejes cronológicos y conclusiones del debate.

Los resultados obtenidos demostraron que efectivamente existen numerosas dificultades a la hora de trabajar el Tiempo Histórico, tanto a nivel conceptual: nuestros alumnos no realizaron ninguna distinción entre lo que F. Braudel (1949<sup>16</sup>) denomina tiempo corto, medio y largo; ni utilizan ningún tipo de conector temporal que ordene el discurso; ni disponen de un sistema de ordenación cronológico (las fechas se ubican de manera aleatoria, indistintamente de lo que sucede antes o después), etc. Como a nivel procedimental: la mayoría de los estudiantes mostraron serias dificultades a la hora de trabajar sobre líneas temporales. Así pues, podemos decir que desde nuestra experiencia, parecen confirmarse las hipótesis de que el Tiempo histórico no se explicita lo suficiente en las aulas, que en muchas ocasiones se dan por supuestos conceptos que nuestros alumnos todavía no han desarrollado, y que es necesario trabajar sobre herramientas de representación del tiempo (los mapas cronológicos, por ejemplo, se demostraron en nuestra Innovación como excelentes puntos de partida, porque es algo a lo que los estudiantes sí están más acostumbrados).

La realización de este proyecto, el más alejado de la cotidianeidad docente de entre los tres seleccionados, ha supuesto un enorme descubrimiento para nuestra formación profesional. En primer lugar, se trata del primer contacto que hemos tenido con la investigación educativa, algo que de cara al futuro resulta muy necesario si queremos, como venimos señalando, estar en constante formación (necesitamos conocer los instrumentos y métodos de trabajo específicos de esta disciplina). Además, la temática seleccionada nos ha puesto en contacto con uno de los principales hitos de estudio dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, abriéndonos los ojos a la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de esta materia.

---

<sup>16</sup> Nosotros utilizamos una versión más reciente de esta obra, fechada en 1980



Por otra parte, su puesta en práctica también significó un gran reto, debido a que los estudiantes (especialmente “conflictivos” en 1º D), no estaban en absoluto familiarizados con el trabajo colaborativo, de manera que mantener un clima de trabajo constante a veces resultó casi imposible (distracciones, comentarios, “risitas”, etc. tendían a romper la dinámica del aula). Esto, sumado a la inexperiencia de la que escribe estas páginas y el escaso tiempo disponible para llevarlo a cabo enturbiaron un poco el resultado más o menos “exitoso” de nuestro proyecto. Efectivamente, desde un punto de vista personal (y “a toro pasado”), podríamos decir que existió un claro problema de diseño, y se concibió una innovación demasiado ambiciosa tanto para el nivel cognitivo de nuestros alumnos como para la concentración de contenidos en el tiempo estipulado. A pesar de ello, lo que nos ha aportado este trabajo es, sin duda, de enorme utilidad, y de hecho, durante su planteamiento, preparación y realización disfruté muchísimo. Como los anteriores documentos comentados, ha servido de impulso para reafirmarme en mis intenciones de lograr llegar a ser una buena docente.

#### **4.4. ESTUDIO COMPARATIVO**

Atendiendo en primer lugar el marco formal de los tres trabajos, podemos decir que el nivel de dificultad ha sido bastante asequible, puesto que tanto la Programación, como la Unidad y el Proyecto de Innovación disponen de una estructura preestablecida que facilita mucho la ordenación del discurso (cuentan con apartados consensuados y bastante bien definidos). Asimismo, la adecuación a la normativa legal en el caso de los dos primeros, y al contexto teórico de investigaciones previas en el último, acota mucho nuestra labor, puesto que ya se nos están marcando los primeros pasos a seguir.

El verdadero reto de estos documentos, y la principal razón por la que los consideramos como los más significativos de todos los llevados a cabo durante estos nueve meses de estudio, es la creatividad docente que su desarrollo lleva aparejado. Efectivamente, aunque existan unos parámetros que ya nos están indicando como se deben realizar, la selección de los objetivos, contenidos y metodologías concretas adaptadas a un contexto específico parte de la visión íntima y personal de lo que el docente en cuestión quiera y pretenda conseguir en el sistema educativo. Y en este sentido, como se ha podido observar a lo largo de los distintos análisis, la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje y las metodologías activas se han convertido en nuestros estandartes esenciales de trabajo.

A lo largo de todo el curso, y desde diferentes asignaturas, se nos ha presentado el cambio de paradigma que está teniendo lugar actualmente en la educación y todo lo que los nuevos planteamientos educativos conllevan, incitándonos a nosotros, los futuros docentes, a tomar partido en su transformación. Estos tres trabajos han intentado precisamente eso, insertarse en un nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje pero aportando, además aquello que consideramos personalmente



importante en nuestra disciplina específica. Y esto ha implicado una gran labor de reflexión crítica, un esfuerzo considerable de documentación e investigación, y muchas horas de preparación para su puesta en práctica (en el caso de la Unidad y el Proyecto de Innovación). Lo más enriquecedor de todo ello ha sido ponerse en la piel de docente, ver a través de sus ojos, y probar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, intentando hacer aquello que siendo estudiantes (y aún lo somos, aunque nos referimos más especialmente a nuestra etapa de instituto) echábamos en falta, o considerábamos puntos a mejorar en nuestros profesores (aunque por aquel entonces no los definíamos de forma tan benévola).

Las diferencias fundamentales entre ellos parten de su propia naturaleza. La Programación constituye el “marco teórico” más amplio del diseño de una asignatura, la Unidad Didáctica es el nivel de concreción más cercano a la realidad, y el Proyecto de Innovación es la pieza que nos permite reflexionar sobre las otras dos, sobre nuestra labor docente y cómo mejorarla. Los tres son parte esencial de la concepción de la docencia.

Con respecto a su aplicación práctica, ya hemos comentado las diferencias más significativas en el análisis de cada trabajo, pero cabría hacer una última reflexión acerca de mis impresiones sobre su puesta en escena. Dejando aparte la Programación, sobre la que creo que ya hemos teorizado suficiente en su capítulo correspondiente, he de decir que llevar a cabo el Proyecto de Innovación, sorprendentemente, resultó más sencillo que la Unidad Didáctica. Achaco esta impresión a la preparación que dediqué al primero, para el que dispuse de toda la Semana Santa antes de trabajarlo en el aula, además de que sólo se desarrolló con un grupo, con cuyos alumnos, además, ya estaba familiarizada.

La Unidad Didáctica fue más costosa, o al menos, generó mayores dificultades y cambios con respecto al planteamiento inicial (de la Innovación apenas se modificó nada de lo planificado sobre el papel). Además de las problemáticas derivadas del espacio y de los recursos materiales, muy probablemente estas complicaciones también fueron debidas a la rápida preparación que tuve que hacer de las clases (el tercer día de prácticas ya me quedé al frente de los estudiantes, y la segunda semana comenzó la impartición de mis sesiones) acrecentado por el horario de clases (las seis horas correspondientes a Ciencias Sociales se concentraban en tres días seguidos, convirtiendo los preparativos en una especie de “carrera contra reloj”). Y desde luego, influyeron muchísimo los clásicos nervios del “estreno”, puesto que, aunque ya conocía a los estudiantes de mi estancia en el centro durante el Prácticum I, no es en absoluto lo mismo compartir pupitre con ellos que darles una clase, evidentemente. En mi caso particular, además, hablar en público siempre me ha aterrorizado, de modo que la primera sesión de la Unidad Didáctica, desde un punto de vista completamente subjetivo, resultó un tanto desastrosa.

A pesar de todo ello, conseguí encontrarme relativamente cómoda al frente del aula en poco tiempo, y eso ha significado mucho de cara a mi confianza como futura docente. También el hecho de comprobar los buenos resultados obtenidos por nuestros estudiantes a partir de metodologías activas e innovadoras ha supuesto una inyección de ánimo para seguir por este camino.

## 5. Conclusiones:

---

A modo de conclusión presentamos a continuación un balance general de lo que han supuesto estos aprendizajes para nuestra formación, así como un pequeño análisis de los retos del futuro a los que deberemos hacer frente los docentes del siglo XXI.

La justificación de cursar unos estudios de este tipo me parece bastante clara, sobre todo atendiendo a nuestro ideal repetidamente defendido en este trabajo de la necesidad de la formación constante del profesorado. Este Máster, como en su día lo fue el Certificado de Aptitud Pedagógica, constituye la formación inicial básica con la que todo docente debería entrar a un aula. Su planteamiento, en cambio, ha mejorado mucho con respecto al CAP. La dilatación en el tiempo a un año académico ha permitido incluir periodos de prácticas, así como profundizar más en determinados contenidos teóricos, consiguiendo una introducción muy enriquecedora al fenómeno y la ciencia educativos. Y si miramos cómo empezamos al resultado actual, nos reafirmamos en su utilidad.

Como recomendación para aquellas personas que se estén planteando cursar este Máster conviene señalar que no esperen encontrar una academia de preparación de las oposiciones. Por suerte, estos estudios constituyen una cosa distinta. Abren las puertas a la comprensión del fenómeno educativo en su conjunto. Integran conocimientos de todas las disciplinas implicadas en el mismo. Conectan los saberes teóricos con la experiencia práctica. No se trata de aprender a resolver un ejercicio para acceder a una profesión, sino de introducirse en los parámetros que construyen dicha profesión, al menos, así lo he entendido yo. Hemos obtenido a lo largo del curso una visión general de los conocimientos básicos que fundamentan la ciencia educativa, y hemos tenido la oportunidad de ponerlos en práctica a través de trabajos de carácter puramente instrumental (como los que aquí hemos comentado, que forman parte del ejercicio cotidiano del docente) y durante nuestra estancia en el centro educativo. Es esa conexión entre teoría y práctica lo que convierte a estos aprendizajes en significativos.

Efectivamente, desde nuestro punto de vista (y seguramente suene repetitivo), el periodo de prácticas constituye lo más enriquecedor, pero éste, seguramente lo es

tanto gracias al soporte teórico previo recibido durante las clases. La posibilidad de observar una realidad con un marco general con la que interpretarla es lo que nos ha hecho sacar tanto partido de nuestra estancia en el IES Virgen del Pilar. Teníamos unos objetivos muy concretos en cada uno de los Prácticum, y aunque podrían contemplarse ciertas mejoras en la relación y organización instituto-universidad, la verdad es que la concreción establecida ha facilitado mucho la comprensión de muchos de los contenidos teóricos. Así, por ejemplo, la asignatura de Contexto de la Actividad Docente podría resultar un tanto abstracta al principio, llena de acrónimos legislativos y teorías de sociología, sin embargo, al llegar al Prácticum I todo empieza a tener mucho más sentido. Del mismo modo, conforme avanzan los temarios de las asignaturas, los contenidos se van interrelacionando, de manera que se va creando una estructura más o menos interiorizada de lo que es el fenómeno educativo, y más concretamente, de lo que implica la docencia.

Y esto es lo que hemos querido transmitir en este trabajo, nuestra particular asimilación de las cinco competencias específicas del Máster y su puesta en práctica. Como se puede observar, la gran parte de los contenidos señalados como los más relevantes en cada una de las asignaturas se corresponden en mayor o menor grado con lo acontecido en el aula (atención a la diversidad, estereotipos y prejuicios, procesos de enseñanza-aprendizaje y perspectivas, aportaciones psicopedagógicas, etc.); igual que nuestra concepción del perfil del buen docente se transfiere a unas metodologías de trabajo de carácter constructivista y activo que han intentado ponerse en práctica en todos los trabajos que requiriesen un diseño creativo y propio (es el caso de los que aquí hemos analizado). Podríamos decir que gracias a la experiencia hemos contextualizado nuestros aprendizajes teóricos, y que por tanto, sí se ha producido un proceso de “digestión” de todos los conocimientos expuestos a lo largo del curso. Cada disciplina dispone de sus propios métodos de trabajo y planteamientos de investigación, y los de la ciencia educativa son distintos a los de la ciencia histórica (dentro de las similitudes derivadas de las disciplinas de ámbito social, cualitativas). En el profesorado de Ciencias Sociales deben conjugarse las dos, y sin haber cursado esta formación inicial (que nos ayuda a tender puentes entre el saber científico y el enseñado), hubiésemos sido docentes “a medias”, en el sentido de que no cumpliríamos con nuestros requisitos planteados para un buen profesor (voluntad de serlo).

Con respecto a las propuestas de futuro y los retos docentes del siglo XXI, es necesario aludir, como tantas otras veces, a la necesidad imperiosa de la actualización permanente del profesorado. Nos hallamos en un momento de aceleración de las transformaciones en todos los ámbitos (crisis económica, cambios tecnológicos, modos de vida y de comunicación, etc.), y la educación, por sus funciones sociales, debe adaptarse a los nuevos contextos surgidos de esta situación. Esto no significa que haya que apartarse de sus principios básicos como derecho constitucional, sino que hay que esforzarse por reivindicar la importancia que juega en la sociedad. Los profesores,

como partes integrantes del fenómeno educativo, debemos defender su integridad como bien social, y esforzarnos por mejorarlo. Y aquí radica, a mi parecer, lo más atractivo de esta profesión, que siempre requiere seguir estudiando.

## 6. Bibliografía:

---

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston

ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, I. (1989). *La comprensión del tiempo histórico. La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor

BECKER, G. S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial

BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Pág. 16-20

BLANCO, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de enseñanza obligatoria secundaria* [Tesis doctoral]. Barcelona: Ediciones Universitarias

BOUD, D., COHEN, R., y WALKER, D. (1993). Introduction: Understanding learning for experience. *Using Experience for learning*. Buckingham, UK & Philadelphia, USA: SRHE and Open University Press [on-line]

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI

BRAUDEL, F. (1980). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica

CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; POZO, J.I. (1991). Cognitive development, causal and historical time. *Learning and instruction*. Oxford. Pergamon Press [on-line]

COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal

DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós [Traducción de G. Sánchez]

DAWSON, I. (2012). La cronología: el reto de construir una visión global de la Historia. *Seeing the bigger picture: developing chronological understanding. A summary of points made at London History Forum and at the Northern History Forum 2011/12* [on-line]

DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education: An introduction of philosophy of education*. EE:UU: MacMillan

EGAN, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago: University of Chicago Press.

ELLIOTT, J (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes

GONZÁLEZ, I. (2002). El conocimiento histórico y geográfico educativo: La construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 1-72

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, nº 38 (5). Pág. 365–379

JONASSEN, D.H. y LAND, S.M. (2000). Prefacio. *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pág. 3-4

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc [on-line]

MORALES, P. (2009). El profesor educador. *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Pág. 99-158

MUSGRAVE, P.W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder

OVEJERO, A. (2007). Estereotipos, prejuicios y discriminación: el racismo. *Las Relaciones Humanas: Psicología social teórica y aplicada*, Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 240-266

PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: F.C.E.

PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº5, Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes [on-line]

SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº6. Pág.19-29

SCHULTZ, TH. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, nº 51 (1). Pág. 1-17

STENHOUSE, L. (2003). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ediciones Morata. Pág. 25-28. Obra original: STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books

TREPAT, C.A. (1998). El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, pp. 7-122

TRIBÓ, G. (1999). Los conceptos clave en las propuestas curriculares. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, nº 21 [on-line]

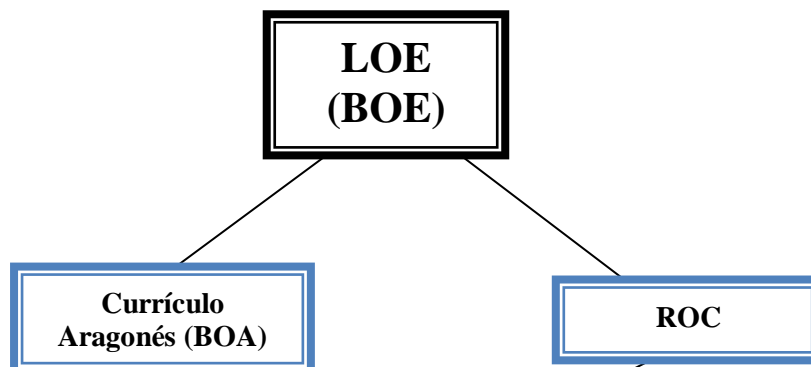
VILAR, P. (1964). *Crecimiento y desarrollo. Economía e historia. Reflexiones sobre el caso español*. Barcelona: Ariel

WALKER, D. F. y SOLTIS, J. (1997). *Curriculum and Aims*. New York and London: Teachers College Press. Pág. 53-55

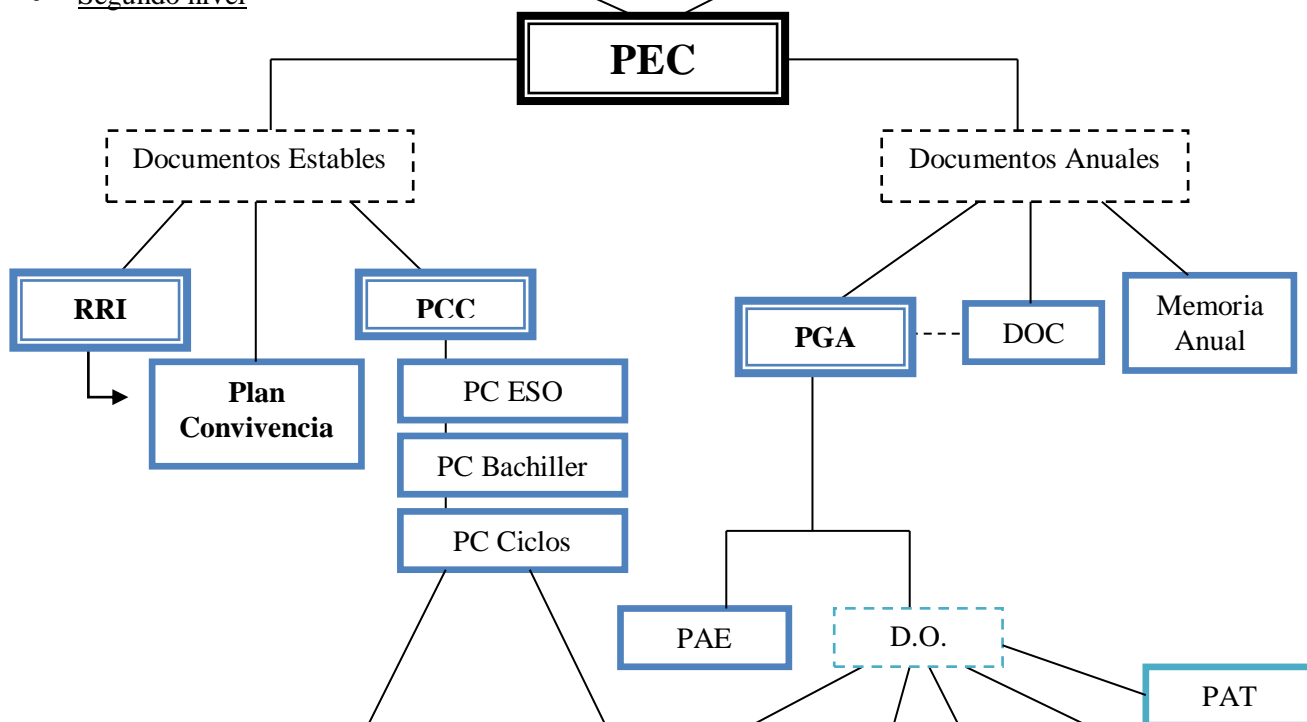
# 7. Anexos:

## ANEXO 1. MAPA DE DOCUMENTOS

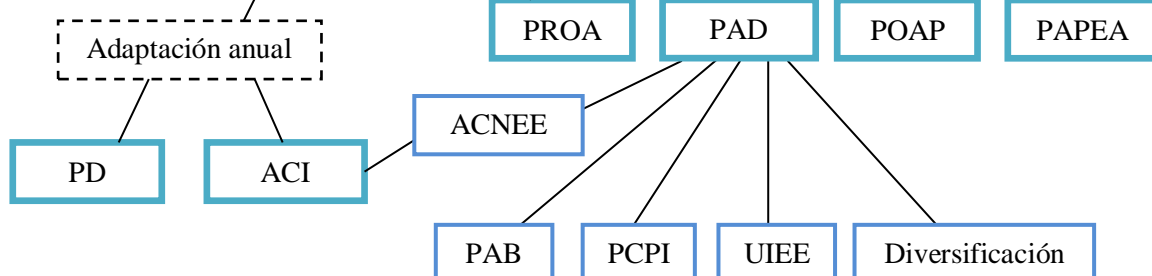
- Primer nivel



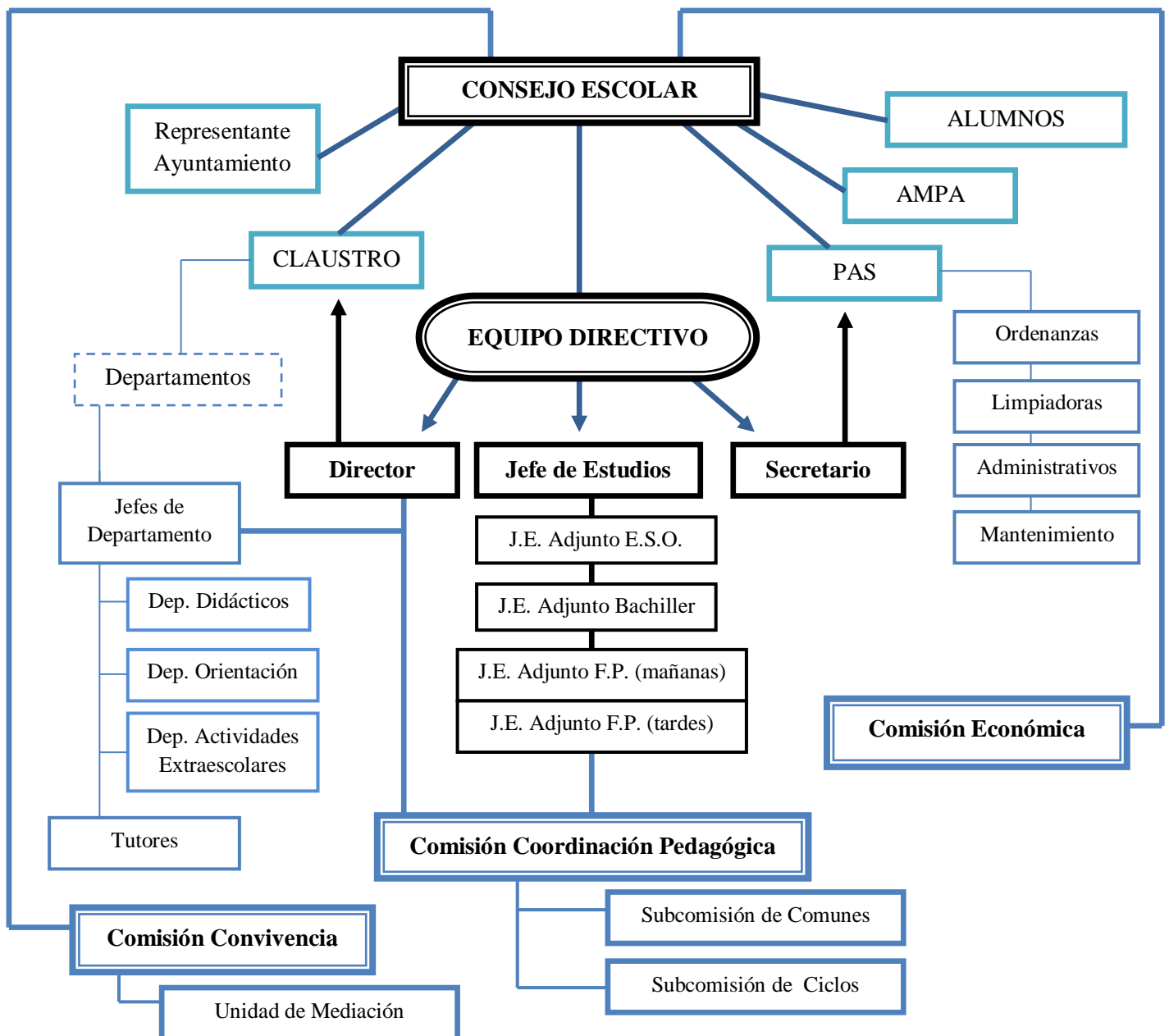
- Segundo nivel



- Tercer nivel





**ANEXO 2. ÓRGANOS DE GESTIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO**

## **ANEXO 3. RACISMO: ANÁLISIS DEL CONCEPTO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN LAS AULAS**

### **• RESUMEN**

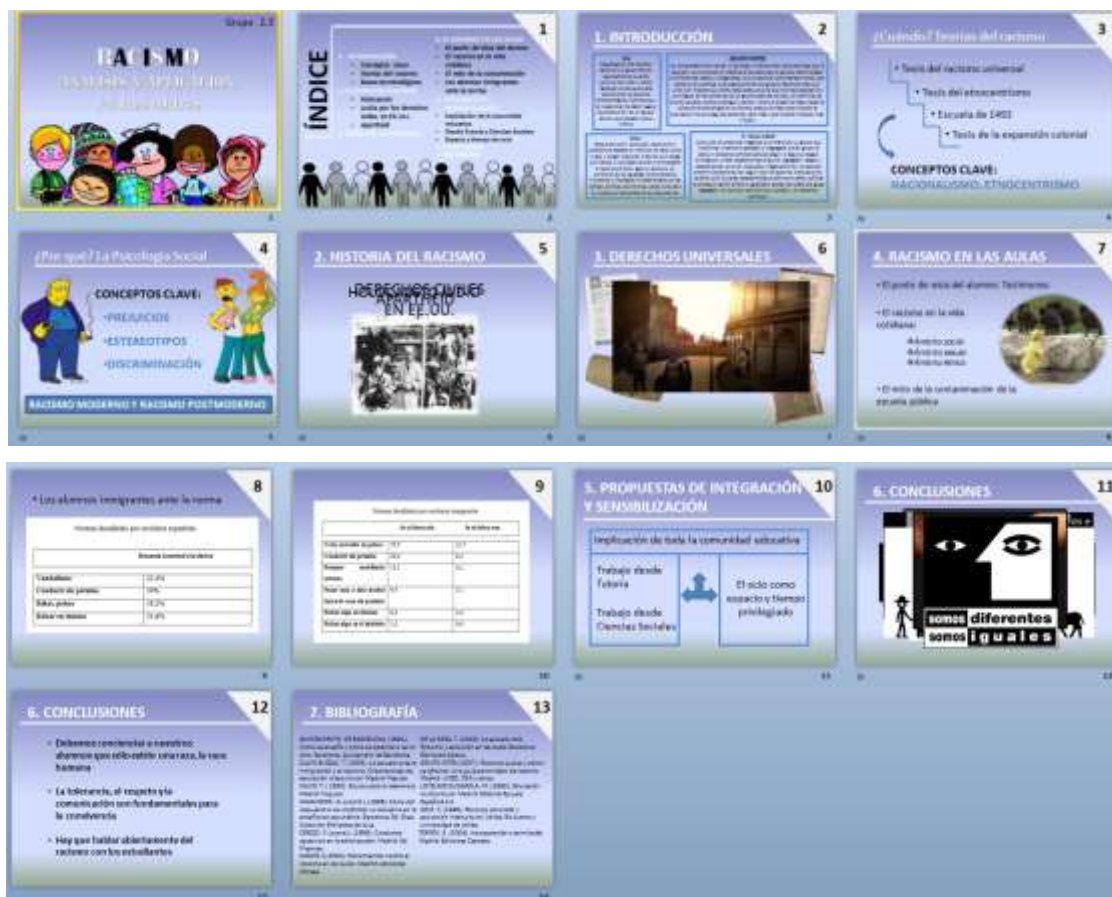
Analizar un tema de esta índole resulta muy complejo, ya que se trata de un fenómeno, concepto, ideología, y otras muchas acepciones extraordinariamente polémico. El racismo y la discriminación han sido, y son actualmente, objeto de intensos debates e interpretaciones, y la educación, como reflejo directo y parte integrante de la sociedad, no permanece exenta. Hablar de racismo en las aulas implica un abanico extensísimo de enfoques y propuestas. Así pues, ante semejante dimensión informativa, decidimos acotar este trabajo y establecimos cuatro puntos básicos a tratar: la dimensión conceptual, la historia y legislación, la realidad en las aulas y las propuestas existentes para abordarlo. Intentaremos mostrar aquí una síntesis breve de cada uno de ellos, con el fin de obtener un marco general sobre el racismo (estado actual de la cuestión, puntos clave de análisis, formas de identificarlo en las aulas, etc.) que pueda servir de documento introductorio a esta temática para futuros docentes (como así ha resultado ser para nosotras).

### **• ÍNDICE**

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>p.2</b>
• <b>Relación de Conceptos Clave</b>	<b>p.2</b>
<b>2. HISTORIA DEL RACISMO</b>	<b>p.10</b>
• <b>En la época antigua</b>	<b>p.10</b>
• <b>Moros, judíos y cristianos en la España Moderna</b>	<b>p.10</b>
• <b>El racismo en época colonial</b>	<b>p.11</b>
• <b>Imperialismo Europeo y racismo</b>	<b>p.12</b>
• <b>Norteamérica y los Indios</b>	<b>p.12</b>
• <b>La Segunda Guerra Mundial</b>	<b>p.13</b>
• <b>Lucha por los derechos civiles en EE.UU.</b>	<b>p.13</b>
• <b>Apartheid en Sudáfrica</b>	<b>p.17</b>
<b>2.1 LOS PROBLEMAS MÁS ACTUALES</b>	<b>p.18</b>
• <b>Homofobia</b>	<b>p.18</b>
• <b>Islamofobia</b>	<b>p.20</b>
<b>3. LEGISLACIÓN Y NORMATIVAS PARA COMBATIR EL RACISMO</b>	<b>p.23</b>
<b>4. RACISMO EN LAS AULAS</b>	<b>p.27</b>
<b>4.1 PRINCIPIOS. ¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES RACISMO?</b>	<b>p.27</b>
• <b>Definición de racismo desde el punto de vista del alumno</b>	<b>p.27</b>
• <b>La importancia del discurso educativo</b>	<b>p.29</b>
• <b>Testimonios</b>	<b>p.33</b>
<b>4.2 EL MITO DE LA CONTAMINACIÓN DE LA ESCUELA</b>	

PÚBLICA	p.34
4.3 CENTROS PÚBLICOS/PRIVADOS	p.35
4.4 ALUMNOS INMIGRANTES ANTE LA NORMA: ÁNGELES O DEMONIOS	p.36
4.5 ALGUNAS REFLEXIONES	p.39
5. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN	p.40
5.1 ENSEÑANZAS SOBRE RACISMO: ALGUNAS ORIENTACIONES	p.42
• Desde Tutoría	p.43
• Desde Ciencias Sociales	p.44
5.2 EL OCIO COMO ESPACIO Y TIEMPO PRIVILEGIADO DE SOCIALIZACIÓN E INTEGRACIÓN	p.49
6. CONCLUSIONES	p.52
7. BIBLIOGRAFÍA	p.54

## • POWERPOINT



# **PROGRAMACIÓN**

## **DIDÁCTICA**

### **Historia del Mundo Contemporáneo**

**1º BACHILLERATO**

**PAULA VIAMONTE OLMEDA**

**Diseño y Fundamentos**

**Máster de Formación del Profesorado 2013-2014**

## **FASE 1: VISIÓN Y PROPÓSITOS**

Las Ciencias Sociales en su conjunto, como su nombre indica, buscan explicar los fenómenos sociales y humanos que en definitiva componen el mundo que actualmente conocemos. Cada una de sus ramas (Geografía, Historia, Economía, Filosofía, etc.) profundiza en un aspecto más concreto de dicho mundo, procurándonos una comprensión global de la realidad que nos rodea, del mundo en el que vivimos, del presente más tangible. Y es que las cosas, tal y como están ahora, no han surgido por qué sí. Todo responde a grandes procesos, extensos y muy complejos, que han ido conformando el mundo de hoy en día. Un hoy en el que se puede vivir sin pensar en el ayer (de hecho, mucha gente lo hace), pero entonces jamás se comprenderá realmente, se aceptará tal y como es y no surgirán preguntas sobre el futuro, en definitiva, un *carpe diem* literal sujeto a una ausencia total de curiosidad y pensamiento crítico hacia las circunstancias que nos rodean. La inclusión de las Ciencias Sociales en los currículos escolares oficiales precisamente intenta paliar esta apatía intelectual, aunque los enfoques en los que se elige focalizar la enseñanza de estas materias varía mucho según los intereses de cada lugar. No debemos olvidar que son ciencias cualitativas en las que no existen verdades absolutas ni leyes universales, por lo que siempre están sujetas a cierta interpretación y subjetivismo. De ahí la importancia de que cada profesor defina y explicité previamente qué es para él lo realmente valioso de su asignatura, como bien señala Schubert, adecuándolo lógicamente al marco normativo existente.

En el caso concreto de la Historia, se tiende a reseñar en todas o casi todas las programaciones, currículos y demás documentos oficiales su importancia para formar ciudadanos socialmente responsables (el matiz de esta perspectiva socio-política depende lógicamente del lugar que se elija), para transmitir valores de democracia, derechos humanos, solidaridad, paz o libertad, entre otros. Generalmente esto se vincula de manera directa con la necesidad de aprehender el presente mediante una interpretación crítica, un pensamiento que se consigue a través de la empatía histórica, del análisis de fuentes diversas y, en definitiva, de la comprensión del proceso de construcción de la Historia.

Es evidente que la metodología inherente a esta disciplina provoca en aquellos que la estudian una apertura de mente, una visión más estructurada y global de los fenómenos, ya que desarrolla ciertas capacidades de identificación, análisis y argumentación realmente necesarias no sólo para comprender hechos históricos, sino para la vida cotidiana en general. Sin embargo, en la práctica, todo esto no pasa más allá del papel. Es complicado actualmente encontrar algún alumno de secundaria o Bachillerato que afirme una utilidad de la Historia más allá que la de ejercitar la memoria. Este es precisamente uno de los grandes retos de los nuevos docentes en esta materia, porque partimos de una tradición instaurada en currículos oficiales,

centros escolares, libros de texto, profesores y alumnos que entiende la Historia como un corpus de contenidos que deben asimilarse de manera cronológicamente ordenada. En efecto, la Historia se compone de infinitud de datos, hechos y fechas que son muy relevantes, pero su estudio aislado y secuenciado, a modo enciclopédico, no genera ni generará nunca esas capacidades tan aclamadas de la disciplina, ni por supuesto un aprendizaje significativo de la misma. Dichos datos han de entenderse, desde nuestro punto de vista, insertos en los grandes fenómenos, estructuras y conceptos, como pequeñas claves que ayudan a construir ese panorama global que es la Historia. No es tan importante conocer todas las batallas de la Segunda Guerra Mundial (generales, estrategias, fechas y víctimas) como el proceso que llevó a su desencadenamiento, y que se remonta mucho más atrás de 1939. Hablamos, evidentemente, de la causalidad y la continuidad y cambio como referentes absolutos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Los datos, sin estos factores, reducen la Historia a un relato de anécdotas que sirve para ganar concursos. Debemos alejarnos de esta tradición eminentemente académica para que nuestros estudiantes comprendan realmente el presente y la utilidad que verdaderamente puede aportarles el estudio histórico.

Para ello es necesario poner un punto final a la concepción no problemática que actualmente transmite la Historia (sentencias inamovibles y verdaderas, exentas de dudas, polémicas u opiniones encontradas, algo que es completamente falso). Enfrentar a los estudiantes a los retos y dificultades que suscita esta disciplina (una ciencia social verdaderamente compleja), a sus métodos de trabajo, pasa por ser el primer paso para que la Historia empiece a ser una asignatura más atractiva y menos estática, pero no es nuestro fin último. El propósito fundamental de esta materia, desde nuestra perspectiva, es hacer plenamente consciente al alumno de la importancia que la Historia tiene para sí mismo, de todo lo que esta disciplina le puede aportar a su desarrollo personal, a la formación de su propio ser. Entender lo que ha cambiado, lo que permanece, los procesos de creación, de desarrollo y de clausura de los fenómenos históricos, los porqués, los cuándoos, los cómoos, etc. todo ello ayudará al estudiante a reflexionar sobre sus propios interrogantes, a contextualizar sus circunstancias particulares identificando causas, consecuencias y puntos de inflexión en su propia vida, y por supuesto, le capacitará para empatizar y comprender otros puntos de vista con mucha más facilidad. Asimismo, el tipo de pensamiento argumentado, crítico y analítico que caracteriza la Historia sin duda contribuirá al desarrollo de un pensamiento estructurado en el propio estudiante, aumentando su capacidad de razonamiento, de abstracción y de exposición/plasmación de ideas complejas. Se trata, en resumen, de hacer ver a nuestros estudiantes que la Historia sirve para mucho más que para ganar al Trivial.

## **FASE 2: ANÁLISIS DEL MARCO Y CONTEXTO CURRICULAR**

A la hora de diseñar nuestra asignatura no partimos de cero. Nuestros propósitos han de ser coherentes con los documentos oficiales que marcan las directrices generales de la asignatura, desde el Real Decreto 1467/2007 de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato hasta la Orden de Aprobación del Currículo aragonés del 1 de julio de 2008, pasando por los Proyectos Curriculares de Etapa que los respectivos centros establecen. Todas estas normativas proporcionan una mayor concreción curricular de cara a los principios generales, objetivos, contenidos y criterios de evaluación que debe seguir el diseño de nuestra asignatura, pero no son rígidos e inamovibles, sino que dejan un amplio margen interpretativo que permite a cada docente aportar su propia visión de la materia, siendo ésta siempre coherente con los susodichos niveles curriculares.

En nuestro caso concreto, tanto el Decreto de Enseñanzas Mínimas como el Currículo Aragonés remarcan el relevante papel que juega la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de cara a la formación de individuos con conciencia cívica y responsabilidad política. Es un enfoque marcadamente socio-político en el que el presente se concibe dentro de un proceso inacabado, que responde a los hechos pasados y que sin duda permite modelar y construir el futuro, de ahí que se haga especial hincapié en los valores democráticos (en definitiva son los valores sobre los que se sustenta el Estado actual, de donde parte esta normativa):

*“La materia ha de servir también para adquirir sensibilidad ante los retos del presente y desarrollar una actitud crítica y responsable respecto a los problemas de hoy, solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos, los valores democráticos y la construcción de la paz.” (BOE)*

*“Asimismo, ha de servir para que los alumnos se sensibilicen con los retos del presente y adquieran una actitud crítica ante los problemas de hoy, comportándose como ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones para la sociedad a la que van a incorporarse de manera activa (...) La solidaridad, la defensa de la libertad, los derechos humanos, la democracia y la paz deben ser los valores que esta materia aporte a la formación humana y cívica de los jóvenes.” (BOA)*

Ambos documentos, como bien se aprecia en los fragmentos anteriores, defienden la formación del pensamiento crítico inherente al estudio de esta materia, así como la necesidad de aprehender el presente mediante los mecanismos propios de la disciplina (indagación, análisis de fuentes, multicausalidad, etc.), expresados tanto en forma de propósitos como de objetivos concretos (Objetivos 5, 6 y 7 del BOE y Objetivos 7, 8 y 9 del BOA). En este sentido, nuestro diseño de la asignatura se ceñirá por completo a la normativa, porque como señalamos en el primer apartado, son

precisamente las herramientas y métodos de la disciplina histórica los que hacen de su estudio algo verdaderamente útil para la propia formación personal del alumno.

Sin embargo, discrepamos en los planteamientos metodológicos y sistema de evaluación de los currículos oficiales, donde se puede apreciar de forma bastante clara la falta de coherencia entre lo expresado en los propósitos y los mencionados criterios evaluativos. La supremacía de sentencias verbales relativas a describir, identificar, caracterizar o sintetizar nos devuelven a la realidad académico tradicional que centra el estudio de la Historia en la memorización secuenciada de contenidos cronológicamente ordenados. De este modo, aunque se exprese la necesidad de relacionar acontecimientos en un marco global, y el entendimiento de los elementos causales y de las consecuencias que dan origen a la realidad actual, la evaluación propuesta impide llevarlo a cabo, al menos, no en el sentido que nuestro diseño curricular persigue, ya que los alumnos pueden reflejar todo eso simplemente memorizando y plasmando los puntos exigidos de cada fenómeno, sin por ello haber adquirido las aptitudes y habilidades que realmente constituyen el punto fuerte (siempre desde nuestra perspectiva curricular) del estudio histórico, y que en definitiva le otorgan la utilidad y sentido como asignatura de Bachillerato.

### **FASE 3: ESQUEMA DE OBJETIVOS GENERALES DE LA ASIGNATURA**

La Historia del Mundo Contemporáneo proporciona infinidad de opciones didácticas dada la cercanía temporal de los acontecimientos que la componen. Precisamente este hecho obliga a los “diseñadores”<sup>17</sup> a concretar unos objetivos claros que sirvan de guía y establezcan los logros fundamentales que el alumno deberá adquirir en el transcurso de dicha asignatura. En nuestro caso concreto, hemos jerarquizado tres objetivos principales que incluyen a su vez diferentes objetivos secundarios:

#### **1. Comprensión del proceso de construcción histórico a través del manejo y control de fuentes primarias y secundarias, así como de las diferentes técnicas y métodos de estudio históricos**

El punto de partida y eje central sobre el que girará el desarrollo de nuestra materia es precisamente el entendimiento del conocimiento histórico en el sentido más amplio, es decir, los porqués de la Historia como disciplina. Consideramos fundamental que los alumnos sean capaces de comprender cómo se construye la Historia, desde el porqué de la visión eurocéntrica de los contenidos de la materia

<sup>17</sup> WIGGINS, G. y MCTIGHE, J. (2005), “Diseño curricular: mejor hacia atrás”, en Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 13-14



hasta la selección de las “versiones canónicas” de la misma. En consonancia con nuestros propósitos, y teniendo en cuenta las enormes posibilidades que en este sentido nos ofrece la Historia Contemporánea, los alumnos deberán conseguir una visión profunda de la labor del historiador, de los materiales con los que trabaja, de los debates y problemáticas inherentes a los fenómenos históricos, de las contradicciones y opiniones enfrentadas que caracterizan esta disciplina. Sólo así, entendemos nosotros, el alumno será capaz de empezar a vislumbrar cierta utilidad a la asignatura, puesto que ponemos en valor tanto el papel de los historiadores como la propia importancia de la Historia como ciencia cualitativa, que dispone de un proceso de elaboración complejo que aporta habilidades y facultades que todo alumno de Bachillerato debería poseer.

Asimismo, este “macro-objetivo” incluye otras competencias tales como:

**1.1. Percepción de la interrelación de las diferentes materias y ámbitos de estudio:**

Precisamente el análisis de las diferentes fuentes y la inmersión en el proceso de construcción histórico proporcionará a los estudiantes una visión mucho más abierta del mundo, en el sentido de que podrán relacionar arte, literatura, filosofía, geografía, etc. de manera directa a través del manejo de las fuentes que estas disciplinas proporcionan al estudio histórico. Se trata, por tanto, de un primer paso para adquirir la capacidad de contextualización y relación multidireccional.

**1.2. Adquisición de herramientas y técnicas de análisis y enjuiciamiento crítico:**

El trabajo mediante fuentes primarias y secundarias permitirá, además, que los estudiantes desarrollen sus propios métodos de análisis, identificación y valoración de la realidad. Enfrentar a los alumnos a este tipo de responsabilidad constituye otro pequeño paso hacia la adquisición del pensamiento crítico y la empatía histórica, además de fomentar la competencia de lecto-escritura, puesto que habrán de crear sus propios discursos fundamentados y argumentados (ordenación y exposición de ideas, indagación, selección, etc.).

**2. Identificación de los grandes fenómenos y procesos históricos acontecidos en los siglos XIX y XX, localizando en el tiempo y el espacio los acontecimientos más relevantes que los componen**

El estudio de esta asignatura deberá proporcionar al alumno una visión global de los procesos históricos de la época contemporánea, siendo capaz de localizar en el tiempo y el espacio los puntos de inflexión más relevantes. Se trata de que adquiera una estructura clara de los fenómenos principales de los siglos XIX y XX, de que disponga de un ordenamiento cronológico de los mismos y de que comprenda su relación. En este ámbito se hará especial hincapié en:

**2.1. Asimilar la multicausalidad:** No buscamos que los estudiantes reproduzcan fechas y acontecimientos secuenciados y aislados, sino que queremos que encuentren y comprendan las causas, relaciones y consecuencias que los diferentes hechos imprimen al devenir histórico. Es

decir, por ejemplo, que no incidiremos tanto en las fechas exactas de las fases de la Revolución Francesa como sí lo haremos en la importancia que tuvieron para su desencadenamiento los ideales de la Ilustración, la Revolución Americana o el auge de la burguesía (entre otros muchos).

**2.2. Reflexión y autovaloración crítica:** Entendemos que el modo de trabajo elegido proporcionará al estudiante la posibilidad de que él mismo sea quién seleccione los hechos dentro de cada gran proceso histórico que considere verdaderamente relevantes para su comprensión (aunque el profesor supervisará los mismos). Este sistema genera en los alumnos una autonomía que ayuda a potenciar su propia reflexión sobre los contenidos de la materia (frente a una mera transmisión memorística), así como la capacidad de argumentación y de exposición de ideas ya citadas en el Objetivo 1.2.

**3. Correlación directa con el presente y la contextualización del mundo actual haciendo especial hincapié en la continuidad, cambio y transferencia de hechos actuales y pasados**

El alumno deberá ser consciente del impacto que los fenómenos de la época contemporánea tienen en el mundo actual, en las transformaciones, continuidades y paralelismos que existen entre el ayer y el hoy. Se trata de que los estudiantes alcancen a comprender que los hechos históricos, especialmente los de los siglos XIX y XX (que la ONU, por citar sólo un ejemplo, hunde sus raíces en la Sociedad de Naciones, y que sin las Guerras Mundiales, este tipo de organismos mundiales no hubiesen existido tal y como hoy en día los conocemos), son los que han ido conformando el presente en el que vivimos, de manera que en todas las unidades temáticas de esta programación se establecerán correlaciones directas con problemáticas y aspectos de la sociedad actual. Entendemos que así los alumnos aprehenderán la utilidad de la Historia, que fomentaremos su capacidad de reflexión y pensamiento crítico ante los acontecimientos actuales (les permitirá adquirir una posición argumentada y valorativa), y sobre todo, que pondremos en práctica la transferencia de los conceptos históricos aplicados a situaciones presentes, potenciando de este modo un aprendizaje profundo de la asignatura.

## **FASE 4: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

### **GENERAL**

#### **1. Principios de enseñanza y aprendizaje**

El objetivo fundamental del diseño instruccional es seleccionar aquellas actividades que el docente de la asignatura considere más efectivas para el logro de los propósitos y los objetivos planteados. Por tanto, este diseño estará condicionado sobremanera por las propias concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que cada profesor disponga (y que evidentemente vienen determinando todo el diseño curricular de la materia). Siendo conscientes de nuestros propios valores<sup>18</sup>, y haciéndolos explícitos, podremos alcanzar el que se presupone como fin último de toda programación, dotar de coherencia a todos los elementos que la componen.

Desde nuestra perspectiva, el diseño instruccional debe centrarse en lo que J. Biggs<sup>19</sup> denomina nivel 3, es decir, en lo que el estudiante hace. Teniendo en cuenta que en nuestros propósitos señalábamos la necesidad imperiosa de romper con la tradición académica que entiende la enseñanza de manera unidireccional y transmisiva, nuestro diseño instruccional deberá desplazarse forzosamente hacia un paradigma constructivista del aprendizaje, donde el estudiante se convierte en el protagonista absoluto. Y desde este punto de vista, la implicación y la autonomía de los alumnos se convierten en elementos prioritarios de nuestras actividades, puesto que como bien señalan R.Schank y C.Cleary<sup>20</sup>, no buscamos que nuestros estudiantes aprendan simplemente respuestas de memoria, sino que queremos que primero sepan hacerse preguntas y luego busquen y persigan ellos mismos sus propias contestaciones. Esto conlleva despertar la curiosidad e implicación del alumno, siendo el interrogante, el reto y la exigencia intelectual algunos de los elementos principales.

Nuestras actividades, por tanto, se orientarán hacia la propia construcción del conocimiento por parte del alumnado, reduciendo las sesiones expositivas al mínimo posible, y relegando el papel del docente a guía y ayuda en las actividades planteadas (se primará así el aprendizaje por descubrimiento). Es por ello que el nivel de autonomía del estudiante será muy amplio, porque creemos que de este modo será consciente de sus propios logros y él mismo marcará sus propios ritmos, logrando una estructura mental compleja de los contenidos de la asignatura, lo que Ausubel

---

<sup>18</sup> GILLIES, D. (2006), "Currículo como construcción social: reflejo de un conjunto de valores", en GILLIES, D. (2006). *A Curriculum for Excellence: A Question of Values. Scottish Educational Review*, 38(1).

<sup>19</sup> BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). "Las concepciones de la enseñanza", en BIGGS, J. B. y TANG, C. (1999). *Teaching for quality learning at university : what the student does*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. Pp. 16-20

<sup>20</sup> SCHANK, R. & CLEARY, C. (1995), "La curiosidad y las preguntas son el motor del aprendizaje", en SCHANK, R. & CLEARY, C (1995): "The Learning Waterfall and Natural Learning". *Engines for Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

denomina aprendizaje significativo, y que nosotros intentaremos llevar más allá, hacia un aprendizaje profundo (en el que el estudiante es capaz no sólo de ordenar, conectar y retener los conceptos, sino de aplicarlos a cualquier situación ajena al contexto originario del mismo). Asimismo buscaremos fomentar en la medida que nos sea posible el trabajo colaborativo mediante sesiones deliberativas y proyectos de indagación, puesto que consideramos la interdependencia positiva y la maduración cognitiva que propicia la interacción académica factores clave en el buen clima del aula y en el desarrollo cognitivo de las capacidades del alumnado que, como venimos señalando, son prioritarias para la consecución de nuestros propósitos y objetivos.

Por último cabría señalar que todas nuestras actividades se adaptarán al nivel intelectual y contexto específico del aula, puesto que aunque defendemos que un alto grado de exigencia es paralelo a la motivación del alumnado, un nivel excesivo podría generar sentimientos de competencia negativa (frustración, sensación de fracaso, etc.), lo que daría al traste con todo el sistema que aquí estamos planteando.

## **2. Metodologías fundamentales y tipos de actividades que se consideran prioritarias**

Siguiendo a J. Dewey<sup>21</sup> nuestras metodologías buscarán siempre dar algo que hacer al estudiante, puesto que “ese hacer es de tal naturaleza que provoca el pensar, la necesidad de establecer conexiones; el resultado natural es el aprendizaje.” La actividad de nuestros estudiantes determinará su nivel de aprendizaje, y por ello intentaremos crear actividades que supongan retos intelectuales, que resulten interesantes y en cierto modo, cercanas, para cautivar e implicar a nuestros alumnos. Asimismo, deberemos seleccionar ejercicios que supongan tanto cierta utilidad para su propia formación como para la comprensión de los contenidos de la asignatura, consiguiendo así que además de contribuir a la adquisición de capacidades inherentes a la disciplina, obtengan una visión compleja de los acontecimientos de la época contemporánea. Y en este sentido, nuestras actividades buscarán generar la controversia sobre hechos históricos especialmente relevantes (debates, comentarios de textos contrapuestos, etc.), la transferencia y comparativa de hechos pasados y presentes (a través de noticias actuales, por ejemplo), la empatía histórica (proponiendo interrogantes o polémicas), y la reflexión crítica en todas las unidades temáticas. En el siguiente esquema proponemos las líneas generales que seguirán nuestras actividades (más detalladas en el apartado correspondiente a la secuenciación):

- **Manejo de fuentes primarias y secundarias:** Durante el curso se entregarán diferentes dossiers (uno por cada unidad temática) que constituirán la herramienta básica de trabajo de los estudiantes. Dicho dossier contendrá una selección de fuentes primarias y secundarias de diferente índole (discursos

<sup>21</sup> DEWEY, J. (1916), *Democracy and Education: An introduction of philosophy of education*, EE:UU: MacMillan

históricos, textos filosóficos, noticias, fotografías, referencias bibliográficas básicas, etc.) que se trabajará en las sesiones correspondientes al tema y que se convertirán en el punto de partida para los trabajos de indagación que posteriormente deberán realizar los estudiantes. Sobre dichas fuentes se inferirán los contenidos más relevantes de cada periodo y se establecerá la interrelación entre los diferentes ámbitos (político, económico, social, cultural, etc.). El libro de texto, por tanto, quedará relegado a un elemento de apoyo o consulta.

- **Realización de esquemas, ejes cronológicos y mapas:** Cada dossier será completado con la realización, también en el aula y mediante trabajo colaborativo, de un esquema con la estructura de los acontecimientos históricos, un eje cronológico y uno (o varios) mapas. Estas herramientas resultan muy útiles de cara a fijar la disposición de los hechos históricos y su ordenamiento en el tiempo y en el espacio, especialmente si se realizan de manera conjunta y posteriormente se exponen en clase de forma permanente, de manera que pueda seguir completándose a medida que se avance el temario, obteniendo al final de curso una visión global clara de todo lo que se ha ido trabajando. Como no es nuestro objetivo que se aprendan fechas de memoria sino que sepan ver la causalidad y la continuidad y cambio (con las transformaciones coyunturales y puntos de inflexión) entendemos que es necesario que estos instrumentos estén siempre a la vista de los alumnos, para que siempre puedan ubicarse temporal y espacialmente, así como para que los conocimientos penetren en sus mentes de forma indirecta y visual. Además, serán ellos mismos los que seleccionen los hechos y fechas que consideren más importantes (siempre dentro de unos parámetros fundamentales que establecerá el docente), junto con todos los materiales que estimen necesarios para su entera comprensión, fomentando así la valoración crítica y la capacidad de selección de nuestros estudiantes.
- **Análisis de libros o películas:** El trabajo sobre el dossier se complementará con la proyección de documentales o películas, y con la lectura de determinados libros que variarán según la unidad y el tiempo disponible. En cualquier caso, ambas opciones serán analizadas y comentadas en clase, aunque posteriormente los alumnos deberán incluir sus reflexiones en el cuaderno de campo.
- **Sesiones deliberativas:** Como se puede desprender de todo lo anterior, los debates y la clase interactiva se convierten en los protagonistas indiscutibles de nuestra forma de trabajo. Buscamos que los estudiantes estén en constante actividad, de manera que tanto el interrogante al principio de la clase como el debate en pequeños grupos sobre el significado de las fuentes del dossier serán la forma cotidiana de ir desarrollando los diferentes contenidos. Se pedirá a los alumnos tanto que expresen sus propias opiniones (lo que conlleva el esfuerzo cognitivo de estructurar sus ideas, argumentar, negociar, etc.) como que defiendan posiciones históricas ajenas a su propio tiempo o ideología (trabajo de empatía histórica, contextualización, historiografía contrapuesta, etc.). Es un modo de trabajo orientado a la cooperación y el enriquecimiento mutuo de todos

los alumnos, puesto que lo que uno dice puede que ni se lo hubiese llegado a plantear otro, o que el argumento de uno sea capaz de dar la vuelta y hacerle replantear sus opiniones a otro. Es, en definitiva, una constante reflexión que repercute tanto de forma grupal: el clima del aula (favorece la integración y el diálogo); como individual.

- **Cuaderno de campo:** Los dosieres de fuentes históricas serán la primera parte del cuaderno de campo que los estudiantes deberán completar con el trabajo del aula. En él se deberán incluir los mapas, ejes cronológicos e índices o esquemas estructurales, las reflexiones y conclusiones a las que se hayan llegado en las sesiones deliberativas, los posibles comentarios de texto, libro o película propuestos y todo aquello que el propio estudiante considere que es importante para sí mismo. De este modo, este cuaderno se convertirá en el sustituto del libro del texto, con la satisfacción de que son los propios alumnos los que lo han realizado y por tanto, se ha ido adecuando a sus propios esquemas mentales y formas de estructurar contenidos.
- **Trabajo de indagación:** Cada unidad temática dispondrá de una serie de posibles temas de investigación que los estudiantes deberán seleccionar para trabajar en grupo fuera del aula (y que se entregarán al final de cada trimestre). Este planteamiento parte de nuestra concepción curricular, que pretende enfrentar a los estudiantes a la verdadera labor del historiador, así como de la creencia (en parte demostrada por la experiencia propia y por lo comprobado en las aulas) de que este tipo de tareas no son muy habituales, siendo necesarias para fomentar las competencias de lectura, escritura y exposición en público (carencias con las que muchos de nuestros estudiantes consiguen llegar a la universidad). Del mismo modo que los estudiantes podrán proponer temas al margen de los presentados en cada tema (que serán lógicamente aceptados siempre que tengan directa relación con la asignatura) serán ellos mismos los que estructuren y seleccionen los contenidos de su trabajo, su bibliografía, forma de exposición, etc. Puesto que como señalamos al principio de este apartado, consideramos la autonomía un factor fundamental para la implicación del alumnado. Sólo se exigirán los formalismos correspondientes (que tenga introducción, desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas) y el profesor siempre estará a su disposición para orientar y resolver las posibles dudas que puedan surgir).

## **FASE 5: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA EVALUACIÓN**

Sobradamente sabemos que los estudiantes otorgan especial atención a este asunto (su nota depende de ello), de modo que el sistema de evaluación seleccionado condiciona en gran medida su aprendizaje. Y de ahí la importancia de orientarlo hacia

el aprendizaje profundo y la autonomía del estudiante. No seríamos coherentes si eligiésemos como forma de evaluar un examen final de contenidos descriptivos, ya que esto no reflejaría en absoluto las capacidades de reflexión, pensamiento crítico y transferencia que venimos reivindicando como nuestros estándares. Debemos ir más allá en nuestros propósitos evaluativos, combinando sistemas de evaluación formativa que permitan al estudiante autorregular su proceso de trabajo y ser consciente de sus logros, y sistemas de evaluación sumativa que nos permitan calificar numéricamente las aptitudes y conocimientos adquiridos. Entendemos que mediante un sistema evaluativo mixto, continuo e integrado en el proceso de aprendizaje evitaremos que los alumnos se centren exclusivamente en aprobar la asignatura y comprendan que la evaluación es una parte más de su propia formación.

Para ello deberemos dejar bien claro, en primer lugar, qué es lo que vamos a evaluar, cómo, cuándo y porqué, objetivos todos ellos compartidos en todo momento con nuestro alumnado (claridad y transparencia). Si el estudiante no es consciente de estos aspectos difícilmente sabrá cómo afrontar las tareas propuestas, y por tanto, es muy probable que pierda todo interés por la asignatura. Así pues estableceremos desde el comienzo de curso los siguientes criterios:

- **Qué evaluamos:** En todos los ejercicios que propongamos se exigirá la expresión argumentada y crítica (opiniones, reflexiones, valoraciones, etc.) y un mínimo de rigor histórico (no centrado en fechas sino en el uso correcto de conceptos, términos científicos, etc.). Cada ejercicio contará con sus propios parámetros, detallados en las siguientes páginas.
- **Cómo evaluamos:** Ya hemos mencionado que utilizaremos un sistema mixto de evaluación formativa y sumativa, aunque nuestra principal herramienta serán los trabajos escritos (comentarios, análisis, indagación), la observación rubricada (tanto en tutorías como durante el desarrollo de las clases) y el establecimiento de *feedback*.
- **Cuándo evaluamos:** Nuestra evaluación pretende integrarse por completo en el proceso de aprendizaje, de modo que será inicial, continua y final. El contexto de cada unidad temática y la negociación con nuestros estudiantes determinará las fechas exactas de entrega de cada ejercicio, aunque en cualquier caso, nunca habrá una única oportunidad, puesto que entonces negaríamos la posibilidad de que el estudiante conociese sus fallos o aciertos y por tanto, su habilidad de autorregulación, autovaloración y autonomía, así como su propia motivación.
- **Porqué evaluamos:** Nuestros alumnos deben ser conscientes de que lo que pretendemos con la evaluación no es sólo poner una nota a su trabajo, sino comprobar que han adquirido satisfactoriamente los logros que con el desarrollo de esta asignatura se pretendían. Esto es no sólo la correcta comprensión de contenidos históricos sino todo el proceso que ha llevado a



su consecución, prestando especial atención a la ya mencionada reflexión crítica, interés, participación, implicación, curiosidad, etc. Y es que como bien señala S. Brown<sup>22</sup>, sólo cuando todos los implicados en la evaluación comprenden sus criterios conseguiremos que ésta sea fiable.

## 1. Concreción de los sistemas de evaluación:

### 1.1. Evaluación formativa:

- Trabajo en el aula: Siguiendo nuestros principios metodológicos, las sesiones deliberativas constituyen una parte fundamental en nuestro diseño curricular, y debemos aprovechar esta oportunidad para comprobar continuamente el estadio en el que se encuentran nuestros estudiantes. A través de los interrogantes que planteen o de los debates que se desarrollen podemos guiar su proceso de aprendizaje en un intercambio de *feedback* continuo que les permita comprender sus puntos fuertes y sus puntos a mejorar.

Asimismo, al finalizar cada actividad recurriremos al *One Minut Paper* para conocer qué les ha resultado más costoso, qué no ha quedado claro, o si la actividad en sí les ha resultado útil. Sistema que no sólo nos permite evaluar el grado de comprensión de nuestros estudiantes sino nuestra propia labor como docentes.

- Cuaderno de campo: Al finalizar cada unidad temática se ofrecerá a los estudiantes que presenten sus cuadernos de campo, que serán revisados por el profesor y devueltos con las correcciones correspondientes, sin que esto cuente para nota. Se trata, de nuevo, de otorgar a nuestros alumnos la posibilidad de resolver sus dudas, de orientarles en sus dificultades y de reconocer su labor. No podemos esperar que nuestros alumnos se esfuercen si luego su trabajo no es debidamente reconocido. El interés del profesor, expresado en las correcciones y en la atención individualizada a todos sus alumnos, pasa por ser un aspecto esencial en el buen funcionamiento de la evaluación formativa.
- Trabajo de indagación: A lo largo de toda la evaluación se deberán ir desarrollando estos trabajos grupales de forma autónoma, aunque el profesor pondrá a disposición del alumno tutorías voluntarias, recomendaciones y todo el material que los alumnos necesiten. La realización de este tipo de tareas siempre resulta complicada para los estudiantes, especialmente en un sistema educativo nada propenso a este tipo de actividades, por lo que se necesita una gran dedicación por parte del docente destinada a atender en todo momento las posibles dudas que puedan surgir, las orientaciones o guías que necesiten e incluso la revisión del discurso expositivo elegido. Sólo así mantendremos al

---

<sup>22</sup> BROWN, S. (2004-2005), "Las claves de una buena evaluación", en BROWN, S. (2004-2005). *Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education*, 1



estudiante en la senda correcta, evitando que se pierda por oscuros caminos que le lleven a la desesperación y abandono de la tarea.

- Explicación de la corrección del “examen”: Los ejercicios realizados al final de cada bloque temático (y por lo tanto, ubicados cuando se considere oportuno en el transcurso de cada trimestre) recibirán una posterior explicación de la nota asignada, sirviendo esto de refuerzo positivo y aprendizaje significativo para futuros ejercicios de este tipo.

## **1.2. Evaluación sumativa**

Los porcentajes de todas las actividades se encuentran repartidos de la manera más equitativa posible, intentando así que la importancia de todos ellos sea bien percibida por los estudiantes:

- Cuaderno de Campo (30%): Al final de cada trimestre se pedirá a los estudiantes que entreguen el cuaderno de campo (convenientemente revisado ya) en el que obligatoriamente deberán figurar los ejes cronológicos (5%), los esquemas temáticos (5%), los mapas (5%), los comentarios o análisis (5%) y las reflexiones personales (10%). Mediante este trabajo, desarrollado siempre en el aula (salvo aquellos más interesados que lo hayan querido completar fuera de la misma) se estará evaluando tanto la comprensión de los contenidos históricos, como el manejo de fuentes y técnicas, y el propio trabajo desarrollado en el aula.
- Trabajo de indagación (35%): Entendemos que esta tarea puede resultar la más costosa, tanto por ser un ejercicio al que no están acostumbrados como por el trabajo que conlleva fuera del aula, y por ello es la más valorada de todas las actividades. Se tendrán en cuenta como criterios mínimos exigibles la estructura formal básica (introducción, núcleo, conclusión y bibliografía), el correcto desarrollo discursivo (faltas ortográficas, coherencia, argumentación y fundamentación), el uso de fuentes primarias y secundarias, el aparato gráfico complementario, la exposición oral ante el resto de compañeros y el rigor científico-histórico de los términos y conceptos empleados.
- “Examen” (25%): Utilizamos esta palabra en el sentido de que se planteará un ejercicio al que los estudiantes deberán enfrentarse durante una sesión de 50 minutos exclusivamente con sus conocimientos adquiridos, pero no será un examen al uso de preguntas y respuestas. Estará constituido por una única pregunta de desarrollo, que puede ser desde el análisis de una noticia actual hasta el comentario de textos contrapuestos, una fotografía, un fragmento literario, etc. (toda esta tipología se ha ido trabajando en clase a través de los correspondientes dossiers). Utilizamos esta fórmula porque consideramos que es una forma correcta de comprobar la capacidad de transferir las habilidades adquiridas (ver si son capaces de resolver los mismos problemas que se han ido planteando en clase, pero esta vez ellos solos, sin más ayuda que su propio conocimiento), además de que los trabajos de este tipo requieren la

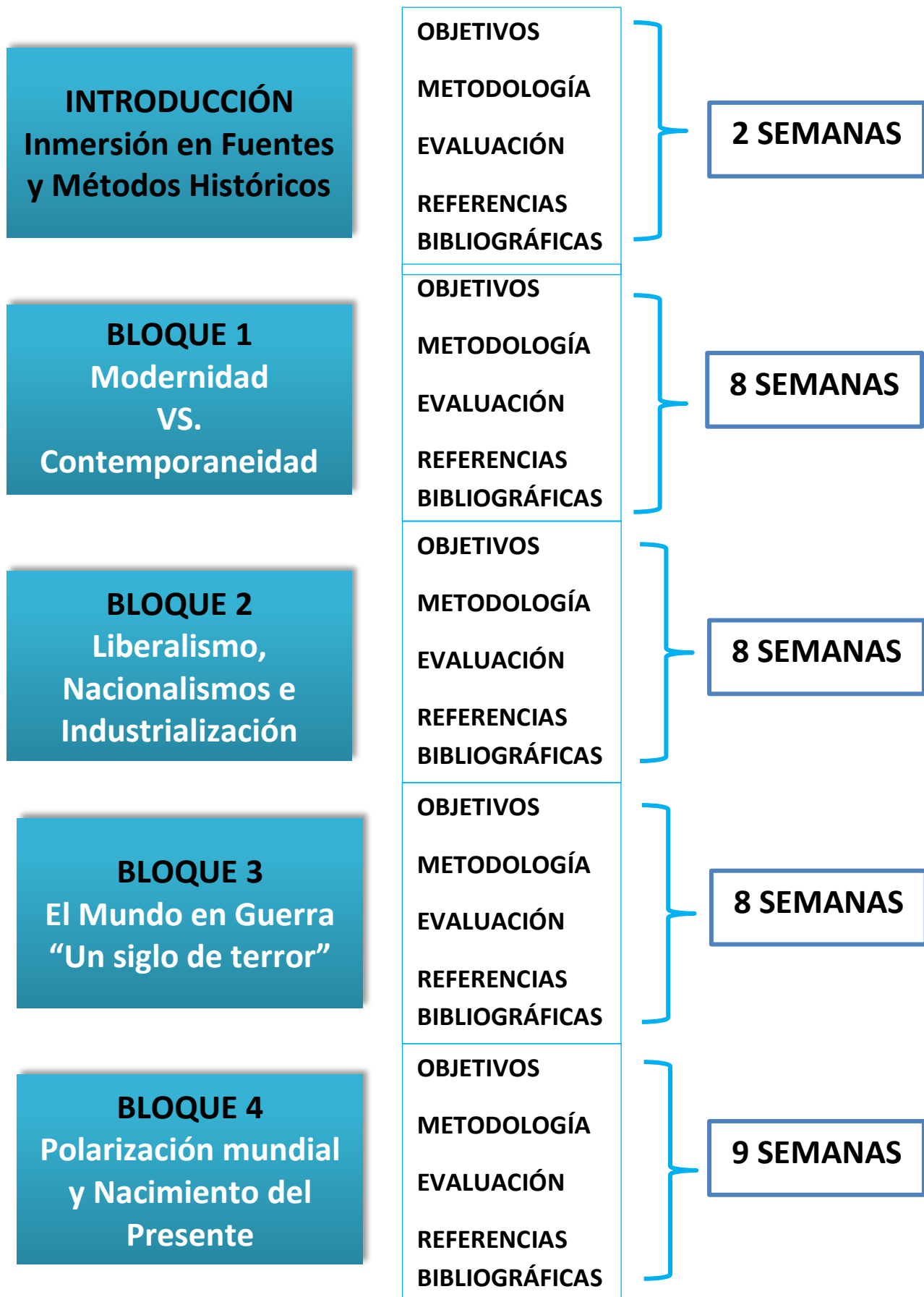
estructuración y ordenamiento de ideas en un tiempo limitado (incrementando la resolutive y rapidez mental), y potencian la atención de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Y esto precisamente constituye el último punto de la evaluación sumativa:

- Actitud demostrada en el aula (10%) Será demostrada a través de la participación en los debates, en la realización de los ejes cronológicos, esquemas y mapas conjuntos, en el interés mostrado, su correcto comportamiento de cara al profesor y a los compañeros de clase (respeto, modales, etc.), su iniciativa, etc. Todo ello será anotado convenientemente por el docente durante el desarrollo de las clases, que contará con una escala de observación que también estará a disposición de los alumnos para que puedan ser conscientes de que en todo momento se valora el trabajo y el esfuerzo que realizan (y que se trata de una evaluación objetiva, puesto que en estas edades siempre es fácil apelar a las “manías” y “enchufismos”).

## ESQUEMA GENERAL DE LA EVALUACIÓN

	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
CUADERNO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión periódica</li> <li>• <i>Feedback</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega final de trimestre</li> <li>• 30%</li> </ul>
TRABAJO DE INDAGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación y tutorías</li> <li>• Facilitar materiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno por trimestre (fecha a determinar)</li> <li>• 35%</li> </ul>
“EXAMEN”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación de los criterios de corrección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno por trimestre (fecha a determinar)</li> <li>• 25%</li> </ul>
ACTITUD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> en el aula</li> <li>• <i>One Minut Paper</i></li> <li>• Escala de observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuo</li> <li>• 10%</li> </ul>

## FASE 6: SECUENCIACIÓN



# INTRODUCCIÓN

## Inmersión En Fuentes y Métodos Históricos

### OBJETIVOS

- Comprender el proceso de construcción histórico: las principales corrientes historiográficas, las herramientas y métodos de trabajo, el discurso histórico, etc.
- Servir de primera toma de contacto con las técnicas e instrumentos de la disciplina, que se manejarán a lo largo de todo el curso

### METODOLOGÍA

1. Evaluación inicial: Cuestionario breve sobre ideas previas (servirá de punto de partida)
2. Interrogante: ¿Cómo sabemos lo que ocurrió en el pasado? ¿Cómo averiguarías la historia real de tu pueblo o ciudad?
3. Presentación del *Dossier 1: Herramientas de la Historia*: Ejes cronológicos, fuentes primarias, fuentes secundarias, esquema de corrientes historiográficas
4. Sesiones deliberativas en torno a la utilidad de lo presentado en el Dossier 1
5. Actividad 1: Comparación entre un artículo científico y un fragmento de novela histórica. Análisis y debate en el aula, y posterior comentario personal incluido en el Cuaderno de Campo.
  - KOWALSKY, D. (2004), “La Unión Soviética y las Brigadas Internacionales”, en *Ayer*, 56 (pp. 93-120). Madrid: Asociación de Historia Contemporánea. (Artículo científico)
  - PARSHINA, E. (2005), *La Brigadista: Diario de una dinamitera en la Guerra Civil*, Barcelona: RBA. (Novela histórica)
6. Actividad 2: Realización de un eje cronológico de cualquier hecho histórico seleccionado por los alumnos que posteriormente también se incluirá en el Cuaderno de Campo

### EVALUACIÓN

- Cuestionario inicial: Ideas previas
- Cuaderno de Campo:

- Reflexión sobre la utilidad de lo presentado en el Dossier 1
- Actividad 1: Comentario de texto comparado entre artículo científico y novela histórica (modelos discursivos, fiabilidad, utilidad, etc.)
- Actividad 2: Eje cronológico

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- DIARTE, P. (1999), “Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico”, en *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 22 (pp.95-105), Barcelona: Grao.
- GONZÁLEZ, J.R. (2010), “Pero, ¿la historia de mis abuelos es Historia?” en *Pensar históricamente en tiempos de globalización: Actas I Congreso Internacional sobre la enseñanza de historia* (1. 2010. Santiago de Compostela), pp. 271-278
- HERNÁNDEZ, E. (2004), *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*, Madrid: Akal.
- VV.AA. (2009), *La arqueología hoy: Actas I Congreso Internacional “Medio Siglo de Arqueología en el Cantábrico Oriental y su entorno”* (1. 2007. Vitoria).

# BLOQUE 1

## Modernidad VS. Contemporaneidad (1700-1815)

### OBJETIVOS:

- Identificar las características que definen el Antiguo Régimen, tanto políticas como sociales, económicas e ideológicas.
- Analizar el fenómeno de la Ilustración, los porqués de su surgimiento, y su influencia en las posteriores revoluciones políticas.
- Conectar los ideales ilustrados con el auge de la burguesía y las transformaciones socio-económicas del siglo XVIII. Se hará especial hincapié en las propuestas de reforma (Despotismo Ilustrado), sus diferencias respecto a la monarquía absoluta, y los porqués de su fracaso.
- Comprender los principales movimientos históricos que estas transformaciones y nuevos ideales tuvieron como consecuencia:
  - Revolución Americana
  - Revolución Francesa
- Adoptar una posición crítica y valorativa sobre las posibilidades que ofrecían los pensamientos ilustrados con respecto al sistema del Antiguo Régimen, entendiendo lo que supone el paso de un viejo régimen a un nuevo sistema liberal.
- Entender los cambios y continuidades tras el Congreso de Viena y el advenimiento de la Restauración, atendiendo especialmente a la configuración del mapa europeo tras las Guerras Napoleónicas y a la significatividad histórica que las revoluciones de este periodo tienen para la configuración del mundo contemporáneo.

### METODOLOGÍA

1. Presentación del *Dossier 2: Materiales para la construcción de la Contemporaneidad*:
  - Sociedad estamental vs. Sociedad de Clases (fuentes secundarias)

- Economía agraria vs. Economía industrial (fuentes secundarias)
- Textos filosóficos:
  - LOCKE: Los dos tratados de gobierno
  - MONTESQUIEU: La separación de poderes
  - ROSSEAU: El contrato social
  - Fragmento de LA ENCICLOPEDIA
- Algunas fuentes primarias:
  - Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776)
  - Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano (1789)
  - J. SIÉYÉS: ¿Qué es el Tercer Estado? (1789)
  - Discurso de despedida de Napoleón Bonaparte (1814)
  - La Santa Alianza (1815)
- Algunas referencias gráficas:
  - Palacio de Versalles
  - Los Caprichos de Goya (1799)
  - El Juramento de los Horacios de David (1784)
  - La Libertad guiando al pueblo de Delacroix (1830)
  - La Marsellesa de Rude (1830)
  - La Coronación de Napoleón y Josefina de David (1805-1808)
  - Grabados de la época y propaganda ilustrada
- Posibles referencias literarias:
  - C. DICKENS: Historia de dos ciudades (1859)
  - L. TOLSTOI: Guerra y paz (1869)
  - V. HUGO: Noventa Y tres (1874)
  - A. PÉREZ REVERTE: Cabo Trafalgar (2004)

2. Sesiones deliberativas y trabajo sobre el dossier

3. Realización del eje cronológico

4. Elaboración de mapas: Europa antes y después de 1815

5. Desarrollo y selección de los principales acontecimientos históricos de este periodo.

Inclusión en el esquema general

6. Actividad 1: Debate. Dividiremos la clase en tres grupos y nos trasladaremos a la España de 1800. Un grupo tendrá que defender las posiciones más conservadoras (defensores del Antiguo Régimen), otro las opciones liberales, y el último será compuesto por los “afrancesados”, que apostarán por la alianza o incluso sometimiento a la Francia revolucionaria. Todas las posturas deberán defenderse mediante argumentos fundados, fuentes, y todos aquellos materiales que los alumnos consideren necesarios, y en cualquier caso se deberán plasmar las ventajas y los inconvenientes de una u otra opción.

7. Actividad 2: Comparación entre la teoría de la división de poderes de Montesquieu y la que existe actualmente. Identificar permanencias y transformaciones esenciales.

### **EVALUACIÓN**

- Participación en clase y preparación de los debates
- Cuaderno de Campo. Al final del trimestre deberá incluir:
  - Inclusión de las reflexiones, críticas y valoraciones del trabajo del Dossier1
  - Eje cronológico, mapas de la Europa antes y después de 1815, esquema temático
  - Breve análisis de la opción defendida durante la Actividad 1
  - Comentario de texto de la Actividad 2
- “Examen”: Comparativa entre imágenes: El columpio de Fragonard (ejemplo extremo del rococó más absolutista) y El Juramento de los Horacios de David (el neoclasicismo opuesto). Este ejercicio debe servir para plasmar de manera transversal el paso de la modernidad a la contemporaneidad (sociedad estamental y sociedad de clases, el Estado frente al Rey, etc.)



## **BLOQUE 2**

### **Liberalismo, Nacionalismos e Industrialización (1815-1914)**

#### **OBJETIVOS**

- Obtener una visión global del siglo XIX, valorar su importancia y localizar en el tiempo y el espacio los acontecimientos más relevantes del periodo, vinculando todos los ámbitos (económico, político, social, ideológico).
- Comprender y aplicar el concepto de liberalismo político, comparándolo con el sistema absolutista anterior. Prestaremos especial atención al desarrollo gradual de las diferentes democracias liberales a través de las diferentes oleadas revolucionarias (1820, 1830 y 1848) y a la continua readaptación monárquica. Mediante estos movimientos sociales seguiremos perfilando el concepto de revolución introducido en el bloque anterior, y el de democracia como base del sistema que tenemos hoy en día.
- Reflexionar acerca del cambio de mentalidad política que supone el liberalismo y su extensión a toda la sociedad de clases (inicialmente era una exhortación burguesa), así como sobre la nueva concepción surgida del Estado-Nación frente al poder absoluto del Rey.
- Entender el proceso de configuración de las nuevas naciones europeas, los ideales nacionalistas que las sustentan, y el concepto de frontera territorial que acrecentará las tensiones posteriores. Relacionar todo esto con el colonialismo incipiente y sus consecuencias en el mapa mundial y las políticas exteriores.
- Comprender y aplicar el concepto de liberalismo económico, identificando los principales hitos de la Revolución Industrial (que terminará de perfilar el concepto de revolución), su desarrollo temporal y geográfico, y las transformaciones económicas y consecuencias sociales y políticas que conlleva (nueva clase social: el proletariado, movimientos obreros, cambios políticos, imperialismo, etc.)
- Recapacitar sobre la conexión del liberalismo político y económico como bases de un nuevo orden mundial regido por una sociedad de clases, un embrionario capitalismo económico y un imperialismo mundial. Comprender sus diferencias

respecto al sistema anterior y ser consciente de que nos hallamos ante una época de aceleración y cambio constante, completamente novedosa. Los estudiantes deben comprender que el periodo previo a la Primera Guerra Mundial (especialmente desde 1870) constituye la máxima expresión de las transformaciones del siglo XIX en todos los ámbitos (razón y progreso), a diferencia del pesimismo que inundará Europa tras 1918.

- Analizar desde una perspectiva crítica los conceptos de nación y pueblo en el contexto del siglo XIX y en la actualidad. Estudiaremos las unificaciones italiana y alemana como casos prácticos, valorando su significatividad histórica.
- Valorar la importancia de los movimientos obreros, sus bases ideológicas (anarquismo, socialismo, marxismo), sus formas de lucha (estimando sus posibilidades de efectividad en el presente), su peso político, etc.
- Reflexionar acerca de la Segunda Revolución Industrial y su vinculación con el concepto de sociedad de masas. Aplicar dicha noción al mundo actual.
- Entender la escala de tensión entre las políticas exteriores europeas, sus causas y su relación con todos los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que han tenido lugar a lo largo de este periodo, antesala del Gran Conflicto.

### **METODOLOGÍA**

#### 1. Presentación del Dossier 3: Una ventana al siglo XIX:

- Cuadro comparativo de las principales transformaciones del siglo XIX frente al Antiguo Régimen (fuente secundaria)
- Gráficos de la evolución demográfica y económica de las naciones europeas (fuente secundaria)
- Cronologías comparadas de las revoluciones liberales e industriales (fuente secundaria)
- Algunas fuentes primarias (fragmentos seleccionados):

- Liberalismo y Nacionalismo

J.S. MILL. Sobre la libertad (1830)

J.S. MILL. Consideraciones sobre el gobierno representativo (1860)

J. G. FICHTE. Discursos a la nación alemana (1807)

G. MAZZINI. Sobre la unidad de Italia (1831)

G. GARIBALDI. Discurso a mis soldados. (1860)

O. v. BISMARCK. Discurso “Sangre y Hierro” (1862)

Proclamación del Imperio alemán (1871)

- Revolución Industrial y movimientos obreros

A. SMITH. La riqueza de las naciones (1776)

T. CARLYLE. Signs of the Times (1829)

Manifiesto comunista (1847)

K. MARX. El capital (1867-1894)

F. ENGELS. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado (1884)

M. BAKUNIN. Dios y El Estado (1871)

Testimonios de los obreros del siglo XIX

Estatutos de la Internacional (1864)

- Imperialismo

Conferencia de Berlín (1885)

○ Algunas referencias gráficas:

Lluvia, vapor y velocidad de W. Turner (1844)

Grabados y fotografías de la industrialización

Grabados y estampas de las revoluciones liberales

La matanza de Quíos de Delacroix (1824)

Grabado nacionalista de 1852 con pintadas a Verdi

La Huelga de R. Koehler (1866)

Carteles de La Internacional

Mujeres de Tahití de P. Gauguin (1891)

○ Posibles referencias literarias:

C. DICKENS. La casa deshabitada (1852-1853)

C. DICKENS. Tiempos difíciles (1854)

V. HUGO. Los miserables (1862)

J. CONRAD. El corazón de las tinieblas (1902)

2. Sesiones deliberativas sobre el Dossier 2

3. Realización de un eje cronológico general con los principales acontecimientos del periodo. Será completado por diversos cuadros de cronología comparada que seguirán el ejemplo de los expuestos en el dossier.

4. Elaboración de un esquema temático

5. Realización de varios mapas:

- Europa en 1848: Industrialización y Revolución
- Unificación italiana
- Unificación alemana
- El colonialismo europeo

6. Actividad 1: Análisis comparativo de dos noticias actuales sobre el nacionalismo catalán y vasco. Debate sobre las permanencias y los porqués de estos ideales. Relacionarlo con la industrialización de dichas comunidades autónomas para entender la vinculación existente entre todos los fenómenos del siglo XIX.

7. Actividad 2: Reflexión grupal sobre las huelgas estudiantiles y su relación con las formas de lucha obrera del siglo XIX: ¿qué conseguimos? ¿eran entonces más efectivas? ¿es necesario cambiar los métodos de protesta para alcanzar logros laborales?

8. Actividad 3: Debate. De nuevo enfrentaremos a los estudiantes a un contexto ajeno (en este caso el seno de La Internacional) y en dos grupos deberán deliberar las diferentes opciones ideológico-políticas que surgieron en el siglo XIX: anarquismo y marxismo.

9. Actividad 4: Comparativa entre las condiciones laborales que las grandes multinacionales textiles proporcionan hoy en día en países del Tercer Mundo con las que disponía la clase proletaria decimonónica.

10. Actividad 5: Análisis en profundidad de la Conferencia de Berlín y su significatividad histórica. ¿Todos los países de Europa se repartieron el mundo? ¿Pueden considerarse estos conflictos territoriales una exaltación de los nacionalismos? ¿Qué papel jugó la Revolución Industrial en todo este proceso? ¿Podrían provocar estas tensiones una Guerra Mundial?

### **EVALUACIÓN**

- Participación y preparación de los debates
- Cuaderno de Campo. Al final del trimestre deberá incluir:
  - Reflexiones sobre lo trabajado en el Dossier 3
  - Eje cronológico y cuadro de cronología comparada

- Esquema temático
- Los cuatro mapas citados
- Comentario comparado de las noticias actuales sobre los nacionalismos periféricos de la Actividad 1
- Breve análisis de la opción defendida en el debate de la Actividad 3
- Resumen de las condiciones laborales de los obreros en el siglo XIX y sus paralelismos con el Tercer Mundo en la actualidad
- Comentario reflexivo y pormenorizado de la significatividad histórica que tuvo la Conferencia de Berlín.
- “Examen”: En este ejercicio plantearemos la siguiente cuestión: ¿cuáles son las principales transformaciones del siglo XIX que indican el paso del viejo sistema a una época completamente diferente y que suponen la base de la contemporaneidad? Se valorará especialmente la opinión personal de los alumnos y el razonamiento y justificación de su elección.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CANNADINE, D. (1980), “El presente y el pasado de la revolución industrial inglesa, 1880-1980”, en Debats, nº 13, pp.73-90
- LIARTE, R. (1978), Marxismo, socialismo y anarquía, Barcelona: Producciones Editoriales D.L.
- HOBBSBAWM, E. (2005), La era de la revolución (1789-1848), Barcelona: Crítica
- HOBBSBAWM, E. (2000), Naciones y nacionalismos desde 1780, Barcelona: Crítica
- THOMPSON, E.P. (1963), La formación de la clase obrera de Inglaterra, Madrid: Capitán Swing
- WRIGLEY, E. A.(1993), Cambio, continuidad y azar. Carácter de la revolución industrial inglesa, Barcelona: Crítica

#### **Filmografía:**

- C. ENFIELD. Zulú. 1964
- J. HOUSTON. El hombre que pudo reinar. 1975
- L. VISCONTI. El gatopardo. 1963
- S. CONINX. Daens. 1994
- C. CHAPLIN. Tiempos Modernos. 1936

## **BLOQUE 3**

### **El Mundo en Guerra. “Breve siglo del terror” (1914-1945)**

#### **OBJETIVOS**

- Comprender las causas y desencadenantes que llevaron a la Primera Guerra Mundial, identificando en el tiempo y el espacio sus principales hitos históricos, así como la escala de tensión entre las potencias europeas y su vinculación directa con el colonialismo y el desarrollo tecnológico y económico.
- Analizar las consecuencias de este conflicto, los porqués de su extensión en el tiempo cuando se preveía una guerra corta. Debe quedar claro que este conflicto supuso un punto de no retorno en la época contemporánea y que marcó profundamente el devenir de los acontecimientos del siglo XX (el pesimismo y la desconfianza en el liberalismo y el progreso generaron la crisis de las democracias liberales como opciones políticas fuertes, abriendo el camino a nuevas alternativas totalitarias)
- Explorar el nuevo concepto surgido de Guerra Total, la deshumanización del enemigo y su vinculación con los nacionalismos de masas, la brutalidad del conflicto y la “muerte del progreso” que conllevó.
- Reflexionar sobre los tratados de paz introduciendo una visión crítica sobre las condiciones exigidas y la definición de los “perdedores” como puntos clave del periodo de entreguerras. . Identificar la nueva configuración del mapa europeo y mundial y las nuevas relaciones de poder existentes entre las potencias mundiales.
- Valorar la entrada en escena de Rusia como potencia europea y opción ideológica (comunismo). Considerar la Revolución Rusa como la máxima expresión de los movimientos obreros del siglo XIX y como alternativa de los movimientos políticos del siglo XX (el miedo a la extensión de la revolución).
- Analizar y reflexionar sobre las consecuencias que la Gran Guerra tuvo en el floreciente desarrollo de Estados Unidos (felicis años 20) y su impacto mundial tras el crack del 29. Comparar dicho crecimiento y abrupta crisis con la situación actual.
- Comprender las causas, los apoyos sociales, los contextos y los principales hitos históricos que llevaron al alzamiento de los fascismos, desde la crisis económica de posguerra acrecentada con el impacto del crack del 29 hasta los problemas del movimiento obrero no resueltos por las democracias liberales.
- Valorar el periodo de entreguerras (1919-1939) como espacio de transición de conflictos no resueltos. Adoptar una posición crítica ante el desarrollo de los

acontecimientos y la actitud de las potencias europeas ante el expansionismo nacional-socialista de Hitler. ¿Sirvió de algo la Sociedad de Naciones?

- Ejemplificar de manera práctica la pasividad ante la nueva escala de violencia a través del marco de la Guerra Civil española. Recapacitar sobre el papel que esta guerra tuvo como antesala de la Segunda Guerra Mundial.
- Identificar las causas y desencadenantes que llevaron a la Segunda Guerra Mundial, explorando sus principales protagonistas y escenarios. Evaluar el papel de las alianzas en el transcurso de la misma y comprender el significado histórico del “terror” absoluto que supuso este conflicto (Guerra de exterminio).
- Reflexionar sobre el concepto de “Guerra Civil europea” y las violencias del conflicto: Los campos de Concentración y Exterminio, las nuevas técnicas y el papel de la población civil (resistencias, colaboracionismos).
- Analizar las consecuencias de este conflicto en todos los ámbitos (demográfico, ideológico, político, económico, geográfico) atendiendo especialmente a la ruptura de las relaciones entre la URSS y EE.UU. y la creación de los organismos internacionales (ONU como nueva Sociedad de Naciones).
- Explorar los conceptos de Derechos Humanos (completamente ignorados durante este periodo) a través de los tratados de paz y el concepto de memoria histórica mediante la valoración de los Juicios de Núremberg.
- Obtener una visión global y estructurada de porqué el periodo de entreguerras siguió siendo una época de guerra, y las consecuencias devastadoras que supusieron las dos Guerras Mundiales para el mundo contemporáneo.

## **METODOLOGÍA**

### **1. Presentación del *Dossier 4: El terror inunda el mundo*:**

- Cuadros cronológicos comparativos entre los dos grandes conflictos
- Índice esquemático de la evolución de las políticas exteriores durante este periodo
- Gráficos comparados del coste económico y humano de las Guerras Mundiales
- Algunas fuentes primarias:
  - Primera Guerra Mundial:
    - Viñetas humorísticas y satíricas del Canciller Bismarck
    - Texto de la alianza austro-alemana 1879
    - HOLSTEIN. Nota sobre Marruecos (1904)
    - MOLTKE. Memorándum del clima prebélico (1913)
    - Artículo de *España Nueva* sobre el atentado de Sarajevo (1914)
    - Telegrama del canciller alemán B. HOLLWEG al embajador de París (1914)
    - Discurso de L. JOUHAUX en los funerales Jaurès (1914)

- Entrevista a un suboficial francés sobre la Batalla de Verdún, en *El Radical* (1916)
- Fotografías del contexto bélico de la época: Guerra de Trincheras
- Artículo de la entrada de Estados Unidos en la guerra, en *La Correspondencia* de España (1917)
- Los 14 puntos de Wilson (1918)
- Tratado de Versalles (1919)
- Asamblea de Ginebra de la SDN (1920)
- Revolución Rusa:
    - L. TROTSKY. Historia de la revolución rusa (1932)
    - LENIN. Tesis de Abril (1917)
    - Declaración de Derechos del pueblo trabajador y explotado (1918)
  - Años 20 y la Gran Depresión:
    - G. MARX. Groucho y yo (1959)
    - C. COOLIDGE. Declaraciones sobre la bonanza económica (1928)
    - G. THOMAS. El día que se hundió la bolsa (1984)
    - Artículos de periódico sobre la desesperación de 1929
    - Discurso inaugural de Roosevelt (1933)
  - Alzamiento de los totalitarismos de derechas:
    - La Constitución de Weimar (1919)
    - Programa del Partido Obrero alemán (1920)
    - HITLER. Mi lucha (1925)
    - Leyes de Núremberg (1935)
    - Noticia de la noche de los cristales rotos (1938)
    - GOEBBLES. Discurso declarando la Guerra Total (1943)
    - MUSSOLINI. La doctrina del fascismo (1932)
    - Los 10 mandamientos del miliciano fascista
    - MUSSOLINI. Discurso sobre el Estado Corporativo (1932)
    - Proclamación del Imperio (1936)
    - El catecismo fascista. Culto al Duce (1938)
  - La Segunda Guerra Mundial:
    - ¿Por qué la Guerra? Correspondencia entre EINSTEIN y FREUD (1932)
    - F. v. PAPEN, Memorias (1952)
    - Cláusulas del Pacto AntiKominintern (1936)
    - Discurso de Hitler sobre los Sudetes (1938)
    - L. BLUM y W. CHURCHILL. Análisis de los Acuerdos de Munich (1938)
    - Cláusulas secretas del pacto de no agresión germano-soviético (1939)
    - COULONDRE, Declaración de guerra de Francia a Alemania (1939)
    - DE GAULLE, Memorándum sobre el advenimiento de la fuerza mecánica (1940)
    - S. BEAUVOIR, La force de l'age (1940)



W. CHURCHILL, Discurso “Sangre, Sudor y lágrimas” (1940)  
 J. STALIN. Discurso llamando a la resistencia (1941)  
 F. D. ROOSEVELT. Discurso “Día de la Infamia” (1941)  
 CHURCHILL Y ROOSEVELT, Carta del Atlántico (1941)  
 E. ROMMEL, Guerra sin odio (1944)  
 Declaración de R. HOSS sobre la organización de Auschwitz (1945)  
 Actas de Nuremberg (1946)  
 Testimonio de un superviviente de Hiroshima (1945)  
 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)  
 Testimonios sobre los campos de concentración de SEMPRÚN Y LEVI (1984)  
 Declaración de las Naciones Unidas (1942)  
 Carta de la Organización de las Naciones Unidas (1945)

- Posibles referencias gráficas:
  - Fotografías de la Gran Depresión
  - Cartelería comunista y viñetas satíricas del zar ruso
  - Carteles e imagerie propagandística fascista y nacionalsocialista (marchas militares, discursos, etc.)
  - El Guernica de Pablo Picasso
  - Fotografías de la tecnología de guerra
  - Imágenes de los Campos de concentración
  - Fotografías de Hiroshima y Nagasaki
- Algunas referencias literarias:
  - FRANK, A. El Diario de Anna Frank, 1947
  - SOLZHENITSYN, A. Archipiélago Gulag, 1973
  - JÜNGER, E. Tempestades de acero, 1920
  - REMARQUE, E. Sin novedad en el frente, 1929
  - BOULLE, P. El puente sobre el río Kwai, 1952
  - BOYNE, J. El niño con el pijama de rayas, 2006
  - FOLLET, K. La caída de los gigantes. 2010

2. Sesiones deliberativas sobre todo lo presentado en el Dossier 4

3. Realización de un eje cronológico comparado de los acontecimientos más relevantes del periodo

4. Elaboración de un esquema temático

5. Mapas:

- Europa antes y después de la I Guerra Mundial
- Europa en entreguerras y la configuración de la URSS
- La Gran Alemania de A. Hitler
- La II Guerra Mundial en Europa
- Cambio de fronteras y reorganización territorial tras 1945

6. Actividad 1: Debate sobre las consecuencias de la I Guerra Mundial. ¿Hasta qué punto supone este conflicto un punto de no retorno? ¿Los tratados de paz son adecuados?
7. Actividad 2: Debate sobre la expansión de la revolución rusa: Unos defenderán las posiciones trotskistas y otros las leninistas.
8. Actividad 3: Análisis comparativo de una noticia actual sobre la crisis económica y lo sucedido durante la Gran Depresión. Identificar paralelismos y diferencias, así como la utilidad de conocer este hecho para poder enfrentarnos a situaciones parecidas (utilidad histórica)
9. Actividad 4: La manipulación propagandística. En pequeños grupos se seleccionaran ejemplos de carteles propagandísticos que inundaron el mundo en el periodo de entreguerras y deberán explicar a sus compañeros el porqué de esos carteles, su significado, contexto y pretensión. Se valorará la reflexión sobre la propaganda en el presente a modo comparativo.
10. Actividad 5: Trabajar el concepto de fascismo y aplicar su transferencia a la dictadura franquista de España. ¿Son lo mismo el régimen alemán italiano y español?
11. Actividad 6: El Guernica como expresión del horror nazi en la Guerra Civil española ¿por qué lo consideramos una prueba de los bombardeos de la aviación alemana? ¿Realmente probaron sus armas aquí?
12. Actividad 7: De nuevo en pequeños grupos seleccionarán un ejemplo de violencia de guerra (exceptuando la Soah) y tras analizarlo se comparará con el Holocausto Judío. Buscamos trabajar la empatía y la conciencia de los valores humanos.
13. Actividad 8: Visualización de algunos fragmentos de La Ola, película que analiza la posibilidad de un resurgimiento fascista en un instituto alemán y reflexionar sobre la posibilidad de que esto pudiese ser real, sobre todo teniendo en cuenta el contexto propicio de crisis económica y descrédito político que podría ser un caldo de cultivo de este tipo de movimientos. Se valorará la relación con posibles partidos ultraderechistas que hayan surgido hoy en día (casos de Ucrania, Grecia, Alemania, etc.) o cualquier otra formación que comparta simbologías fascistas y modelos organizativos similares (algunas hinchadas de fútbol)
14. Debate final: Valorar la necesidad de millones de muertos y del “breve siglo del terror” para conseguir una Declaración Universal de Derechos Humanos. Trabajaremos los conceptos de paz, libertad y dignidad.

**EVALUACIÓN:**

- Participación y preparación de los debates
- Cuaderno de Campo. Al final del trimestre deberá incluir:
  - Reflexiones sobre lo trabajado en el Dossier 4
  - Eje cronológico comparado
  - Esquema temático
  - Los cinco mapas citados
  - Inclusión de las reflexiones pertinentes sobre las actividades 1, 2, 4, 6 y 7
  - Comentario pormenorizado de texto sobre la comparativa entre la crisis económica actual y la sucedida en 1929 (Actividad 3)
  - Análisis extenso sobre las similitudes y diferencias entre los tres regímenes totalitarios seleccionados (Actividad 5)
  - Transferencia y aplicación del concepto de fascismo a partidos y organizaciones ultraderechistas actuales. Reflexión crítica y valoración del contexto que acrecienta las posibilidades de surgimiento de este tipo de sistemas totalitarios (Actividad 8)
- “Examen”: Análisis de dos fotografías comparadas de la tecnología utilizada en ambas Guerras Mundiales. ¿Qué cambia y qué permanece? Análisis transversal de la relación entre uno y otro conflicto, prestando especial atención al periodo de entreguerras como época intermedia de “paz armada”.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- KEYNES, J. M. (1978), *Las consecuencias de la paz*, Barcelona: Crítica
- JULIÁ, S. (1991), “La Internacional Comunista: de la ofensiva revolucionaria al frente popular”, en *Europa en crisis (1919-1939)*, Madrid: P. Iglesias
- GALBRAITH, J. K. (1976), *El crack de 1929*, Barcelona: Ariel
- FERRO, M. (1988), *La Gran Guerra (1914-1918)*, Madrid: Alianza Editorial
- HOBSBAWM, E. (2000), *Historia del siglo XX*, Barcelona: Crítica
- NOLTE, E. (1975), *Fascismo, de Mussolini a Hitler*, Barcelona: Plaza y Janés
- MOSSE, G. L. (1966), *Cultura nazi: Intelecto, cultura y vida social en el Tercer Reich*, Madrid: Siglo XXI
- RESS, L. (2005), *Auschwitz, los nazis y la solución final*, Barcelona: Crítica
- ARTOLA, R. (1995), *La Segunda Guerra Mundial*, Madrid: Alianza Editorial

**Filmografía:**

EISENSTEIN, S. El acorazado Potemkin, 1925  
LITVAK, A. Anastasia, 1957  
LEAN, D. Doctor Zhivago. 1965  
LUHRMAN, B. El gran Gatsby. 2013  
REUMONT, F. La gran depresión (1929). 2009  
FORD, J. Las uvas de la ira. 1940  
SPIELBERG, S. La lista de Schindler. 1993  
CHAPLIN, C. El gran dictador. 1940  
BEGNINI, R. La vida es bella. 1997  
LANZMANN, C. Soah. 1985  
POLANSKY, R. El pianista. 2002  
RESNAIS, A. Noche y niebla. 1955  
RESNAIS, A. Hiroshima mon amour, 1959  
HIRSCHBIEGEL, O. El hundimiento. 2004  
BAY, M. Pearl Harbour, 2001  
EASTWOOD, C. Cartas desde Iwo Jima, 2006  
TARANTINO, Q. Malditos Bastardos, 2009  
GANSEL, D. La Ola, 2008

## BLOQUE 4

### Polarización Mundial y Nacimiento del Presente (1945-1991)

#### OBJETIVOS

- Comprender la ruptura de relaciones entre Estados Unidos y la URSS en clave ideológica y geopolítica, y la polarización mundial que conllevó este proceso. Estudiar las carreras armamentística, espacial, tecnológica y propagandística que caracterizó este periodo.
- Valorar el concepto de “Guerra Fría” y reflexionar sobre si realmente existió peligro real de un nuevo enfrentamiento bélico mundial. Identificar en el tiempo y el espacio los hitos más relevantes en esta escalada de tensión.
- Trasladar el conflicto mundial al contexto específico de la Europa Occidental del Plan Marshal y la Europa Oriental de la Kominform. Entender el juego de poder que se reflejaba especialmente en Alemania y su división.
- Explorar la evolución de la URSS desde La II Guerra Mundial hasta su desmantelamiento en 1991, haciendo especial hincapié a sus esferas de influencia y a la extensión del comunismo en otros países de Asia.
- Comprender la influencia estadounidense y la extensión de su imperialismo como base de su supuesta defensa del comunismo (especialmente en America Latina). Se prestará especial atención a la Doctrina de la Seguridad Nacional y la caza de brujas instaurada por McCarthy, así como a los conflictos recientes en los que esta potencia se ha visto inmersa: Corea, Vietnam, Afganistán e Irak.
- Comprender las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en materia de descolonización, explorando la configuración del nuevo mapa mundial y atendiendo a la definición de Tercer Mundo y los problemas que dicha descolonización generó en estos países. Vincular los procesos de independencia con la lucha de los derechos civiles que estaba teniendo lugar en Estados Unidos.
- Reflexionar sobre la creación de los Organismos Internacionales que actualmente componen el mundo y entender las causas de su creación (contexto específico), valorando críticamente su función en el presente, prestando especial atención al proceso de formación de la Unión Europea.
- Entender la Caída del Muro de Berlín como un hito histórico que supone una fecha emblemática del final de la Guerra Fría, y en cierto modo, de la época contemporánea.
- Trabajar el concepto de globalización desde todas sus perspectivas, enfatizando en la llamada Tercera Revolución Industrial (tecnología frente a ciencia), los Derechos Humanos y los retos del mundo actual (agotamiento de

los recursos, crecimiento demográfico y pobreza, terrorismo internacional y fundamentalismos religiosos, emancipación de la mujer, etc.)

## **METODOLOGÍA**

1. Presentación del ***Dossier 5: Materiales para la construcción del Presente:***
  - Capitalismo VS. Comunismo (EE.UU. contra U.R.S.S.)
  - Gráficos de la carrera espacial, armamentística y tecnológica de ambas potencias
  - Estadísticas del reparto de la riqueza mundial tras la Caída del Muro
  - Fases de la descolonización
  - Algunas fuentes primarias:
    - Guerra Fría:
      - CHURCHILL. El Telón de Acero (1946)
      - G. KENNAN. Telegrama Largo (1946)
      - G.KENNAN. Los orígenes del comportamiento soviético. Doctrina de la contención (1947)
      - TRUMAN. Discurso ante el Congreso. Doctrina Truman (1947)
      - JDANOV. Discurso inaugural de la Kominform (1947)
      - Plan Marshall (1947)
      - KENNEDY. Discurso sobre la crisis de los misiles (1962)
      - KRUCHEV y KWENNEDY. Mensaje para resolver el conflicto de Cuba (1962)
      - OTAN y Tratado del Atlántico Norte (1949)
      - Declaración de Belgrado (1961)
      - KENNEDY. Discurso "Soy un berlinés" (1963)
    - Lucha por los derechos civiles:
      - M. LUTHER KING. Marcha sobre Washington. (1963)
    - Construcción del presente y descolonización:
      - Tratado de Roma (1957)
      - Boletines de las Comunidades Europeas
      - J.P. SARTRE. Retratos de un hombre colonizado (1964)
      - Conferencia de Bandung (1955)
      - Resolución de la ONU sobre la Independencia de las colonias (1960)
      - Noticias sobre la Unificación alemana y la Caída del Muro de Berlín (1989)
      - M. ZEDONG. "Sobre diez grandes relaciones", (1978)
      - M. GORBACHOV. Memorias
  - Posibles referencias gráficas:
    - Propagandas de ambos bandos en la Guerra Fría
    - Fotografías de los principales líderes políticos del momento
  - Algunas referencias literarias:
    - CLANCY, T. La caza del Octubre Rojo. 1984
    - FOLLET, K. El valle de los leones. 1986

LE CARRÉ, J. El Espía que surgió del frío. 1963

LAPIERRE, D. Esta noche la libertad. 1975

SÉNDER, R. J. Imán. 1930

2. Sesiones deliberativas sobre el Dossier 5

3. Realización del eje cronológico

4. Elaboración del índice temático

5. Mapas:

- El mundo en bloques (La Guerra Fría)
- La descolonización
- Una nueva división: Países desarrollados y Países pobres

6. Actividad 1: Debate: Los dos bandos de la Guerra Fría. Durante tres sesiones dividiremos la clase en dos grupos, uno correspondiente a Estados Unidos, y otro a la Unión Soviética. Cada miembro del equipo recibirá una función concreta (político, científico, periodista, etc.), incluyendo la categoría de espía del bando contrario entre los roles. De este modo durante el transcurso de dos sesiones deberán exponer un programa de sus ventajas y adelantos que demuestren la superioridad frente al enemigo en un supuesto debate emitido internacionalmente entre las dos potencias (que será realizado en la última de las tres sesiones). Durante el transcurso de la actividad, los espías deberán esforzarse por filtrar información a sus respectivos bandos sin ser descubiertos, y en la sesión final de debate se expondrán las sospechas sobre quién puede ser el espía. El equipo que presente un programa más completo (recogiendo todos los desarrollos tecnológicos y propagandísticos que se desarrollaron en el contexto de este enfrentamiento bélico) y que consiga que su espía no sea descubierto ganará el debate, y por tanto, se iniciará una reflexión sobre lo que podría haber ocurrido tanto en uno u otro caso.

7. Actividad 2: Análisis de una noticia actual sobre la situación del Sahara para introducir el tema de la descolonización y todos los problemas que trajo consigo. Se primará la opinión personal acerca de este conflicto.

8. Actividad 3: Análisis pormenorizado del conflicto Israel-Palestina, desde su origen hasta la actualidad. De nuevo se fomentará el pensamiento crítico a través de una exposición pormenorizada del problema que los alumnos deberán preparar fuera del aula.

9. Debate final: Virtudes y defectos de la globalización ¿En qué ha cambiado el mundo? ¿Estamos ahora mejor que en el Antiguo Régimen? ¿Por qué? ¿Cuáles son los problemas que actualmente nos preocupan? ¿Cómo podríamos analizarlos desde una perspectiva histórica?

### **EVALUACIÓN:**

- Participación y preparación de los debates
- Cuaderno de Campo. Al final del trimestre deberá incluir:
  - Reflexiones sobre lo trabajado en el Dossier 4
  - Eje cronológico comparado

- Esquema temático
- Los tres mapas citados
- Discurso utilizado en el debate de la Actividad 1
- Comentario de texto y análisis del problema del Sahara
- Breve resumen del conflicto israelí-palestino
- Conclusión sobre el mundo actual y la evolución de todos los acontecimientos mostrados durante el transcurso de la asignatura.
- “Examen”: Selecciona los dos fenómenos históricos ocurridos en la época contemporánea que consideres fundamentales para entender el devenir de los acontecimientos y la construcción del presente. Razona tu respuesta y expón las relaciones transversales que crees que los convierten en elementos absolutamente claves que de no haber ocurrido hubiesen transformado radicalmente el mundo que hoy conocemos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- DELGADO, G. (2000), *El mundo moderno y contemporáneo*. Mexico: Pearson
- HOBBSAWM, E. (1999), *Primer Mundo y Tercer Mundo después de la Guerra Fría*, Barcelona: Crítica
- HEFFER, J. y LAUNAY, M. (1992), *La Guerra Fría 1945-1972*, Madrid: Akal
- LEFFLER, M. (2008) *La guerra después de la guerra. Estados Unidos, Unión Soviética y Guerra Fría*, Barcelona: Crítica
- MARTÍNEZ, J. (1996), *Historia del Mundo Actual*, Madrid: Marcial Pons
- POLLARD, R. (1990), *La seguridad económica y los orígenes de la Guerra Fría (1945-1950)*, Madrid: alizana Editorial
- SAUVY, A. “Tres mundos, un planeta”, en *L’Observateur* (1952)

### **Filmografía:**

DONNERSMARCK, *La vida de los otros*, 2006  
 KUBRIK, S. *¿Teléfono rojo? Volamos hacia Moscú*, 1964  
 WILDER, B. *Uno, dos, tres*. 1961  
 BIRD, B. *El gigante de hierro*, 1999  
 BECKER, W. *Good Bye Lenin!*, 2003  
 ANDERSON, M. *Las sandalias del pescador*, 1968  
 LANGTON, S. *Los hombres de Smiley*, 1982  
 PONTECORVO, G. *La Batalla de Argel*, 1965  
 ATENBOROUGH, R. *Gandhi*, 1982  
 TAYLOR, T. *Criadas y Señoras*, 2011  
 STONE, O. *JFK*, 1991  
 PARKER, A. *Arde Mississippi*, 1988  
 LEE, S. *Malcom X*, 1992  
 GRIFFITH, D.W. *El nacimiento de una nación*, 1915  
 MULLIGAN, R. *Matar a un ruiseñor*, 1962  
 COONEY, G. *Buenas noches y Buena suerte*, 2005



# UNIDAD DIDÁCTICA:

## **LA FORMA DE VIDA DE LOS GRIEGOS**

(1º ESO I.E.S. VIRGEN DEL PILAR)

### **1. INTRODUCCIÓN:**

#### **1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica**

La unidad didáctica que vamos a desarrollar, titulada *La forma de vida de los griegos*, se ubica dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el primer curso, y es parte de la asignatura denominada Ciencias Sociales: Historia y Geografía, que tiene carácter obligatorio para todos los alumnos en éste y todos los demás cursos de esta etapa. Con carácter general esta unidad está dirigida a alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, en función de su trayectoria académica anterior. Este aspecto es esencial para adaptar los contenidos de dicha unidad al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, el primer curso de secundaria siempre supone algo nuevo, un cambio con respecto al sistema educativo de la etapa anterior, por lo que los alumnos lo conciben como un periodo de adaptación.

El marco jurídico en el que se inserta nuestra unidad didáctica parte de la Ley Orgánica de Educación 2/2006<sup>23</sup>, concretada en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1631/2006 para Educación Secundaria Obligatoria, y adaptado al contexto específico de nuestra Comunidad Autónoma a partir de la Orden del 9 de mayo de 2007. Asimismo, nuestra unidad deberá responder a los principios del Proyecto Curricular de Centro, de Etapa y a de la propia Programación didáctica de la asignatura realizada por el Departamento de Ciencias Sociales y aprobada por la Comisión de Coordinación Pedagógica correspondiente, que constituyen los niveles de concreción más específicos.

<sup>23</sup> Durante el transcurso de este curso, 2013-2014, se ha aprobado la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, pero su aplicación en las aulas comienza a hacerse efectiva en el siguiente año escolar.

## 1.2. Inserción de la Unidad didáctica en el contexto del IES

El I.E.S. Virgen del Pilar se inauguró en 1956, por lo que cuenta con una amplia tradición docente en la ciudad de Zaragoza. Hasta 1984 fue un centro de Formación Profesional que impartía diversas enseñanzas técnicas con una amplia gama de ramas profesionales, ciclos formativos que aún mantiene en la actualidad (y que cuentan con un gran reconocimiento), pero que desde ese año conviven con los otros niveles propios de la enseñanza pública: E.S.O. y Bachillerato. Esta transformación convirtió este centro educativo en un espacio plural, con un gran número de alumnos (1.379 en este curso escolar) y profesores (113), y con una diversidad de rangos de edad que implica un gran trabajo de convivencia y organización para el equipo directivo.

La ubicación del instituto determina sobremanera la procedencia de sus estudiantes. En nuestro caso, el centro se adscribe al distrito Casablanca, situado en la zona sur de Zaragoza. Es uno de los términos más amplios de la ciudad, puesto que a los 10.000 habitantes del barrio inicial se les han sumado otros tantos de las poblaciones vecinas de Montecanal, Rosales del Canal y Santa Fe (y de los recién creados barrios de Valdespartera y Arco Sur). El emplazamiento en la principal salida sur de la ciudad también supone la asistencia de numerosos estudiantes procedentes de las localidades de la Mancomunidad del Bajo Huerva: Cuarte, Cadrete, María, Jaulín, Mozota, Mezalocha, Muel y Botorrita. Así, el nivel social del alumnado podría definirse como medio, de origen tanto urbano como rural.

El claustro de profesores, compuesto por más de 100 miembros, se organiza en departamentos didácticos y familias profesionales (para los ciclos formativos). En concreto, el Departamento de Ciencias Sociales cuenta con seis docentes que imparten todas las asignaturas correspondientes en ESO y Bachillerato (Ciencias Sociales, Historia del Mundo Contemporáneo, Geografía de España, Historia de España, Historia del Arte y Filosofía), incluidas también las optativas.

Con respecto a nuestra unidad didáctica específica, disponemos de datos concretos que nos permiten contextualizarla un poco más. En 1º de la ESO existen cuatro grupos, con un total de 127 alumnos matriculados para este curso. De éstos, sólo impartiremos la unidad didáctica a dos, correspondientes al Programa de Refuerzo de Lenguas Extranjeras que impulsa el Departamento de Inglés en colaboración con la Jefatura de Estudios: 1º A-B, que cuenta con 29 alumnos (es un

grupo mixto creado a partir de los dos grupos de referencia) y 1º D, con tan sólo 19 porque se desdobra con el grupo de PAB. En ambos existe un porcentaje reducido de repetidores y una amplia variedad de nacionalidades (aunque prácticamente todos los estudiantes corresponden a la denominada “segunda generación”, de modo que están plenamente integrados). Sólo es destacable el elevado número de A.C.N.E.A.E. de 1º A-B, que dispone de cuatro alumnos con Trastorno Asperger y uno con Hidrocefalia leve, siendo completamente necesarias las medidas de atención y adecuación curricular correspondientes para cada uno de estos casos (y que se realizan en colaboración directa con el Departamento de Orientación del centro).

## 2. OBJETIVOS:

### 2.1. Objetivos de Etapa

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria cuenta con una serie de objetivos comunes reflejados en la normativa estatal y aragonesa, y que están dirigidos hacia el desarrollo de ciertas capacidades en nuestros estudiantes, tales como asumir valores de respeto, tolerancia e igualdad de sexos, fortalecer sus capacidades afectivas y formas de relación con los demás (eliminando prácticas discriminatorias por cualquier motivo), aceptar el funcionamiento de su propio cuerpo y el de los otros, ser consciente y asumir con responsabilidad los derechos y deberes que le permitan ejercer una ciudadanía participativa y democrática, desarrollar un espíritu crítico y emprendedor, o adquirir destrezas relativas al campo de la tecnología y la comunicación. También se aprecian objetivos de carácter más científico, como podrían ser el desarrollo de hábitos de estudio, autodisciplina y trabajo individual o en grupo, concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en diferentes disciplinas y en el que el razonamiento y la resolución de problemas son esenciales, entender las leyes que rigen el funcionamiento natural, o apreciar la creación artística y sus formas de expresión.

Nuestra unidad didáctica puede contribuir de manera más decisiva a la adquisición de los siguientes objetivos generales:

1. Desarrollar destrezas básicas de recogida y selección de información, analizando las fuentes disponibles con un sentido crítico que permita ampliar nuevos conocimientos y aptitudes.
2. Consolidar el hábito lecto-escritor, promoviendo una expresión correcta tanto oral como escrita en el lenguaje castellano, vehículo fundamental de nuestras formas de comunicación y transmisión de ideas, opiniones o valores.
3. Comprender la importancia del pasado, de las creencias y valores que culturas anteriores nos han legado y en su influencia determinante en la construcción del presente.
4. Conocer y apreciar el patrimonio cultural e histórico-artístico identificando sus rasgos y participando en su activa conservación y mejora.

## 2.2. Objetivos de la Materia

La asignatura Ciencias Sociales: Geografía e Historia, tiene como fin principal el estudio de las interacciones que se producen entre sociedades y medio físico, poniendo especial énfasis en su evolución a lo largo del tiempo. En concreto, la disciplina geográfica es la encargada de estudiar los territorios, su diversidad en todos los ámbitos (físico, humano, temporal, etc.) y su directa vinculación con la articulación social del espacio; mientras que la histórica se centra en las sociedades y su evolución multicausal (identificando transformaciones y permanencias que han permitido configurar el mundo tal y como hoy lo conocemos). La relación entre ambas materias es más que evidente, igual que lo es la necesaria integración de otras ciencias sociales, tales como la Historia del Arte o la Filosofía, para poder adquirir una visión profunda y completa de todas estas realidades, lo que a su vez conforma el objetivo principal de la asignatura: que nuestros estudiantes sean capaces de comprender el funcionamiento del mundo que les rodea (la composición de la sociedad, su territorialidad, su temporalidad, sus manifestaciones culturales, etc.).

Así, siguiendo estos principios de carácter interdisciplinar, la normativa fija una serie de objetivos comunes que distinguen aptitudes propiamente geográficas de las eminentemente históricas, siendo éstas las que más relación tienen con nuestra unidad didáctica:

1. Identificar y comprender los mecanismos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales y la interrelación de sus múltiples factores, que explican el devenir histórico. Esto incluye la reflexión causal de cómo se han ido configurando las sociedades democráticas actuales, que hunden sus raíces en la Antigüedad.
2. Localizar y conocer los acontecimientos y procesos más relevantes tanto en el tiempo como en el espacio, de la Historia mundial, europea y española (con particular atención al territorio aragonés), buscando adquirir una visión plena y global de la evolución de la Humanidad.
3. Valorar la diversidad cultural, manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia aquello considerado ajeno, y enjuiciando reflexivamente sus aportaciones o problemáticas más concretas.
4. Implementar el vocabulario específico de las Ciencias Sociales
5. Apropiarse de métodos y técnicas propios de la disciplina, desde la búsqueda de información hasta el análisis de fuentes y recursos propios.
6. Fomentar la participación activa del alumnado mediante el trabajo colaborativo y la realización de debates que potencien actitudes constructivas, críticas, tolerantes y responsables para con los demás.

### **2.3. Objetivos de la Unidad Didáctica**

1. Identificar el modelo de organización social griego, sus categorías y sus causas, estableciendo relaciones con el modelo presente y analizando permanencias y transformaciones.
2. Valorar el papel de la mujer dentro de una sociedad eminentemente patriarcal, emitiendo juicios críticos sobre los cambios que han tenido lugar desde entonces.
3. Distinguir las principales actividades económicas que sustentan la forma de vida de los griegos, y establecer relaciones con su influencia en la configuración social y política de esta civilización, así como en su propia evolución histórica (sirva de ejemplo la colonización).
4. Explorar las principales manifestaciones culturales de la civilización griega, valorando su importancia en la construcción de la cultura occidental actual y

estableciendo diferencias claras entre los numerosos tipos de aportación: pensamiento filosófico, literatura, ciencia, arte, etc.

5. Comprender la religión de la Antigua Grecia, sus principales características y sus contraposiciones a la religión predominante en la actualidad. Se hará especial hincapié en la mitología y su influencia en la configuración del modelo cultural griego (del mito al logos: filosofía, ciencia) y las formas de expresión artística.
6. Obtener una radiografía general del urbanismo griego, de las principales partes de la ciudad y sus correspondientes funciones, así como de las características más visibles de su arquitectura, incluyendo la evolución histórica de los diferentes modelos constructivos.
7. Analizar las manifestaciones artísticas griegas en todas sus facies: arquitectura, escultura y cerámica, explorando las razones de su concepción específica, de las funciones que cumplen dentro de la forma de vida de los griegos y del peso tradicional que todas las culturas y épocas históricas posteriores le han otorgado.
8. Introducir elementos reflexivos acerca de la importancia del patrimonio histórico-artístico y de la necesaria conservación del mismo. También se incluirán posibles polémicas que han podido generar bienes de la Antigua Grecia en la actualidad (el caso del Partenón como el más paradigmático).
9. Trabajar fuentes primarias, analizar mapas, comentar fotografías; en definitiva, promover el trabajo activo y continuo del estudiante a través de los métodos y herramientas propios de la disciplina histórica.
10. Fomentar sesiones deliberativas, actividades creativas e interrogantes reflexivos que fijen los conocimientos a través de experiencias memorables.
11. Obtener, finalmente, una visión global de las formas de vida de los griegos vinculando lo aprendido al ámbito político estudiado previamente, terminando de ubicar en el tiempo y el espacio a esta civilización histórica, y explicitando su convivencia o simultaneidad con todas las demás culturas que conforman la época antigua.

## 2.4. Contribución de la Unidad Didáctica a la adquisición de Competencias Básicas

Como nuestra unidad didáctica se integra en la etapa de secundaria, es necesario reflejar cómo vamos a trabajar las ocho Competencias Básicas que señala la normativa.

En un primer nivel, siguiendo la estructura propuesta en el mismo Currículo Aragonés, encontramos las competencias que afectan de manera más directa a nuestra disciplina:

- **Competencia de conocimiento e interacción con el medio físico:** Nuestros estudiantes deberán en todo momento ubicar en el espacio y el tiempo la civilización griega, y deberán establecer relaciones causales entre el medio físico específico y sus formas de vida. Así, por ejemplo, el dominio de la navegación o el fenómeno de la colonización no se explican sin las características propiamente geográficas del territorio griego (carácter montañoso e insular), del mismo modo que las actividades económicas responden a factores climáticos y a los propios recursos que el terreno en cuestión ofrece.
- **Competencia social y ciudadana:** El estudio de una cultura antigua conlleva el esfuerzo específico de “pensar históricamente”, es decir, que requiere que los estudiantes intenten aprehender el pasado adquiriendo perspectiva y empatía histórica. Estas habilidades repercuten de manera favorable en la propia formación del individuo, puesto que del mismo modo que analizan con ellas el pasado pueden explorar también el presente y sus acontecimientos cotidianos, contribuyendo por tanto a crear una sociedad más reflexiva, crítica y autónoma.
- **Competencia cultural y artística:** El temario de la unidad didáctica permite una gran contribución a esta capacidad, puesto que prácticamente todo el contenido versa acerca de la importancia de la herencia cultural griega en la configuración de nuestra cultura occidental actual. Esto supone reflexionar acerca de la influencia del arte clásico a lo largo de toda la Historia, y en consecuencia, la necesidad de preservar todo ese patrimonio histórico-artístico.

El segundo nivel de competencias lo conforman las capacidades que las Ciencias Sociales como disciplina con carácter instrumental sobre la construcción del conocimiento tienen, es decir, que se adquieren de manera transversal a través de los propios métodos y técnicas de trabajo históricos:

- **Competencia lingüística:** El discurso histórico requiere dominar un vocabulario específico, una secuenciación y un ordenamiento argumentado y reflexivo de las ideas; así como la búsqueda de información en fuentes escritas y verbales. Todo ello contribuye, en definitiva, al dominio del lenguaje hablado y escrito.
- **Competencia matemática:** En el análisis de los datos históricos, incluso los instrumentos más básicos de representación (mapas, tablas, gráficas, etc.) requieren dominar ciertas operaciones formales básicas. Lo mismo ocurre con la cronología, que se apoya en el desarrollo de un razonamiento matemático.
- **Tratamiento de la información y competencia digital:** La búsqueda de información necesaria en esta disciplina requiere trabajar sobre las nuevas tecnologías que dan acceso a este material, para que nuestros estudiantes puedan identificar la información relevante y fiable y que conozcan los nuevos tipos de recursos didácticos que existen. Además, la asignatura cuenta con un Blog desarrollado por la docente titular (Eva Garamendi), a través del que se trabajan numerosos materiales tanto dentro como fuera del aula.

El último apartado contiene aquellas competencias más vinculadas a las orientaciones metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente haya elegido. En nuestra unidad didáctica, como más adelante explicaremos, hemos diseñado un método de trabajo orientado a que el estudiante construya su propio conocimiento, es decir, que en todo momento sea consciente de su aprendizaje y sus logros y ritmos individuales, lo que contribuye tanto a la **competencia de aprender a aprender** como **de autonomía e iniciativa personal**. A través de una evaluación formativa integrada en el proceso de aprendizaje, y unas actividades que incluyan un nivel de reto adecuado y fomenten la autonomía de los estudiantes, podemos contribuir a que desarrollen la capacidad de autovalorar su trabajo, de tomar decisiones, de gestionar el tiempo, etc.



### 3. CONTENIDOS:

#### 3.1. Contenidos curriculares

Según el RD 1631/2006 y la Orden del 9 de mayo de 2007, los contenidos del primer curso de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, se dividen en 3 bloques temáticos. El primero de ellos señala los conocimientos generales que deberán ser tratados de manera transversal en toda la asignatura, y hacen referencia a la lectura, el análisis y el comentario de fuentes de información de diversa índole (textos, imágenes, mapas, gráficos, etc.) y la transmisión escrita del conocimiento adquirido; la identificación del horizonte histórico, localizando culturas, periodos o acontecimientos en el espacio y el tiempo y comprendiendo sus causas y consecuencias como factores de transformación o continuidad en el devenir de la Historia; y la valoración de la herencia cultural e histórico-artística conociendo las manifestaciones más relevantes de las sociedades del pasado y contextualizándolas en su correspondiente época.

Respecto a los contenidos más específicos, nuestra unidad didáctica se inserta en el bloque 3, titulado *Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua*, que corresponde a la parte de Historia que se imparte en este curso. De manera más precisa se explicita un epígrafe dedicado *al Mundo clásico: Grecia y Roma. La democracia ateniense. Las formas de organización administrativa, económica y política de Roma. Hispania romana. Aportaciones culturales y artísticas*. Desde este punto de vista, parece necesario realizar una exploración clara a las influencias que la cultura y arte clásico instauradas por las ciudades griegas tuvieron en su mundo más próximo (Roma) y en la posteridad histórica (Renacimiento, Neoclasicismo, etc.). Además, el hecho de que sólo dispongamos de esta oportunidad en el currículo académico para ofrecer una visión comprensible de la antigüedad en su conjunto (puesto que son contenidos que ya no vuelven a tocarse en el temario obligatorio, al menos hasta segundo de Bachillerato) nos lleva a intentar trabajar nuestra unidad didáctica en constante relación con todas las demás culturas que integran este horizonte histórico, ofreciendo por ejemplo pinceladas a través de los contactos que los griegos mantuvieron con íberos, fenicios, celtas, persas o romanos.

### 3.2. Contenidos específicos de la Unidad Didáctica

#### a. Conceptuales:

- Características de la organización social griega:
  - Categorías jurídicas: ciudadano y no ciudadano
  - Concepto de esclavismo
  - Situación de la mujer y los extranjeros
- Las actividades económicas:
  - Concepto de *stasis*
  - Artesanía y comercio: a pequeña y a gran escala
  - Colonización e intercambios comerciales en el Mediterráneo
  - Concepto de talasocracia ateniense en el siglo V a.C. (dominio de los mares)
- Cultura griega:
  - Comprender las similitudes y diferencias de mitología y razonamiento lógico como bases de la conformación de la cultura griega
  - Filosofía como base del desarrollo de la Ciencia (matemáticas, física, astronomía, medicina)
  - Mitología y religión como origen de la poesía épica, la literatura y el teatro
- Características de la religión griega:
  - Politeísmo y protagonistas humanizados: héroes y dioses
  - Rituales, tipología cultural y santuarios y espacios religiosos
- Urbanismo, arquitectura y escultura
  - Identificar las principales partes de la ciudad griega: acrópolis, ágora, teatro, puerto.
  - Partes del Templo griego: planta (naos, pronaos y opisthodomos), órdenes clásicos (dórico, jónico, corintio), fachada (basamento, columna, arquitrabe, friso, frontón y cornisa).
  - Proporción, armonía y belleza, ideales del arte clásico griego
  - Evolución escultórica: periodo arcaico (kurós y korés), periodo clásico (Discóbolo y Doríforo), periodo helenístico (Laoconte y sus hijos).

#### b. Procedimentales:

- Análisis comparativo de fotografías de obras de arte: lo que queda frente a su reconstrucción supponible.
- Comentario reflexivo y crítico sobre fuentes secundarias y primarias , tales como textos de autores clásicos de la época: Aristóteles, Platón, Hesíodo, Sófocles, Aristófanes, etc.
- Estudio de mapas y planos que permitan ubicar y visualizar las características del fenómeno urbano de la civilización griega y su expansión mediterránea.
- Reflexión de las permanencias y transformaciones del legado de la cultura griega en nuestra concepción actual, influencias ahora y a lo largo de toda la Historia.
- Negociación, responsabilidad y organización en el trabajo colaborativo y las sesiones deliberativas, donde la tolerancia y el respeto al compañero y su turno de palabra también deben ser las formas habituales de funcionamiento (fomentando además una interdependencia positiva tanto académica como de clima en el aula).
- Desarrollar las capacidades de indagación histórica y relación multicausal a través de un pequeño proyecto monográfico.
- Elaborar hipótesis, juicios y valoraciones propias mediante la construcción de un discurso argumentado y una correcta expresión oral y escrita.
- Proporcionar un método de análisis, identificación y comentario de obras de arte escultóricas y arquitectónicas.

**c. Actitudinales**

- Despertar el interés en los alumnos por el conocimiento y el estudio de las civilizaciones antiguas y promover la participación activa de nuestros estudiantes en todas las actividades de la unidad.
- Concienciación y sensibilización de cara a las problemáticas específicas del patrimonio histórico y la necesidad de su conservación.
- Fomentar la empatía histórica y el posicionamiento alejado al presente más tangible, pudiendo valorar la importancia de las civilizaciones pasadas y la necesidad de respetar y tolerar otras muchas culturas que puedan ser consideradas ajenas.
-

## 4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS:

La metodología de esta unidad propone que le alumno sea el protagonista del proceso de aprendizaje, por lo que la didáctica pasa a primer plano. La actividad de nuestros estudiantes determinará su nivel de aprendizaje, y por ello intentaremos crear actividades que supongan retos intelectuales, que resulten interesantes y en cierto modo, cercanas, para cautivar e implicar a nuestros alumnos. Asimismo, deberemos seleccionar interrogantes que supongan tanto cierta utilidad para su propia formación como para la comprensión de los contenidos de la unidad, consiguiendo así que además de contribuir a la adquisición de capacidades inherentes a la disciplina, obtengan una visión compleja del fenómeno social, económico y cultural de la civilización griega.

Dentro de este tipo de metodología, la sesión expositiva quedaría reducida al mínimo posible, fomentando una participación activa del alumnado mediante el diálogo, el debate y la discusión al hilo de los conocimientos expuestos. El planteamiento de polémicas concretas o contradicciones históricas facilitarán esta labor. Del mismo modo, no se deberá coartar la creatividad de los estudiantes, ofreciéndoles la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y construir sus discursos explicativos. Nuestro planteamiento debe generar interés y motivación plena en los alumnos, sobre todo en estos primeros cursos de secundaria, cuando aún no han renunciado a dinámicas didácticas “más infantiles”. Y en este sentido, para fijar los contenidos y orientarlos hacia un aprendizaje profundo, conviene diseñar actividades experienciales, que resulten memorables para nuestros alumnos. Como último apunte de carácter general cabría mencionar la necesaria adecuación progresiva de los conocimientos (incrementando la dificultad de manera paulatina) al nivel cognitivo de la clase y a su ritmo de aprendizaje.

Los contenidos de nuestra unidad didáctica se prestan, desde nuestro punto de vista, a seguir tres tipos de orientaciones didácticas. En primer lugar, requiere un enfoque interdisciplinar de todas las Ciencias Sociales. Trabajamos un tema que enlaza todos los elementos que componen y caracterizan el funcionamiento de una sociedad a través de todas sus manifestaciones, y eso incluye desde la apropiación del medio físico hasta el desarrollo de una cultura completamente novedosa, pasando por la

economía, la sociedad, la filosofía, la ciencia, la arquitectura, el arte, la religión, etc. Por ello es necesario que nuestros estudiantes trabajen sobre todos estos materiales, identificando las tipologías de fuentes de información histórica disponibles y su búsqueda y obtención, gracias a su manejo e introducción en el aula: técnicas cartográficas, documentos escritos, restos arqueológicos y obras artísticas, etc. A su vez, será siempre necesario integrar las particularidades temáticas de esta unidad dentro del conjunto disciplinario de la asignatura, de modo que los estudiantes obtengan una visión interrelacionada de los diferentes factores que influyen en la forma de vida de los griegos desde el ámbito interno (que sería vincular la unidad con el ámbito político griego estudiado en el tema anterior) hasta el nivel más amplio de convivencia con otras civilizaciones e integración en el amplio periodo de la época antigua.

Precisamente, esto nos lleva al segundo enfoque metodológico, el cronológico, que ordena los acontecimientos en el tiempo y a su vez nos permite trabajar la simultaneidad de factores internos dentro de la propia civilización griega (ordenar los periodos artísticos en relación a los acontecimientos políticos y principales épocas históricas, por ejemplo) y de los factores externos en relación a las otras civilizaciones contemporáneas (comparar la evolución temporal de varias culturas, observar el desarrollo cronológico de conflictos directos, como las guerras médicas, y analizar la perspectiva de lo que supuso este enfrentamiento en el tiempo y el espacio de una y otra civilización). En este sentido, nuestras actividades didácticas buscarán trabajar sobre herramientas de representación del tiempo histórico, como ejes temporales o, sobre todo, superposiciones cronológicas de mapas temáticos, como la expansión del Imperio persa en comparación con el posterior de Alejandro Magno.

Pero para lograr una comprensión más o menos efectiva del tiempo histórico deberemos recurrir a otros enfoques relacionados con la empatía y la selección de material y contenido. Efectivamente, para que nuestros alumnos consigan aprehender la civilización griega, ajena temporalmente al presente, necesitaremos tender puentes que acerquen las concepciones más abstractas a realidades más cercanas y cotidianas a ellos. El recurso a anécdotas divertidas, historias de grandes personajes, cuentos, fantásticos y mitología, alusiones a películas actuales que puedan versar sobre esta temática, libros, etc. pueden ayudarnos a fijar los contenidos a través de un

entendimiento más experiencial. Precisamente en base a esta orientación hemos diseñado una actividad muy concreta para trabajar el vestido griego, y que en el apartado siguiente detallamos mejor.

Como último apunte, nos gustaría reseñar nuestra predilección por el trabajo colaborativo, puesto que consideramos la interdependencia positiva y la maduración cognitiva que propicia la interacción académica factores clave en el buen clima del aula y en el desarrollo cognitivo de las capacidades del alumnado. Sin embargo, el contexto específico del aula nos ha “obligado” a realizar algunas adaptaciones metodológicas. En el grupo de 1ºD no existiría ningún problema de agrupamiento libre y distribución del espacio del aula para el trabajo en grupos, porque tan sólo son 19 alumnos. Sin embargo, en 1º A-B, a la diversidad existente (habría que prestar especial cuidado a la distribución de los Asperger en los grupos formados en clase) se le suma la condición sobresaturada del espacio del aula (apenas caben en hileras ordenadas, y en ocasiones algunos alumnos tienen que compartir pupitre). Estas razones llevaron a la docente a optar por una metodología, aunque también interactiva y participativa, bastante más pausada y dirigida que la del grupo pequeño. Al comentar la actividad concreta en el apartado siguiente terminaremos de aclarar este asunto. Otras medidas de atención a la diversidad que se hayan podido producir en el desarrollo de las sesiones o de cara a la evaluación también se comentaran en su momento correspondiente.

Con respecto a la duración concreta de unidad didáctica, se han proyectado **cuatro sesiones** con cada grupo (un total de 8 horas lectivas).

## 5. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ACTIVIDADES Y SECUENCIACIÓN:

<b>SESIÓN 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción y presentación de la unidad didáctica</li> <li>• Contenidos de Sociedad y Economía</li> <li>• Taller de vestidos griegos</li> </ul>
<b>SESIÓN 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de la Cultura griega y su legado</li> <li>• Taller de fuentes escritas</li> </ul>
<b>SESIÓN 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión griega: Dioses y Héroes</li> <li>• Templos religiosos y urbanismo (acrópolis)</li> <li>• La polémica del Partenón</li> </ul>
<b>SESIÓN 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Arte: Arquitectura, Escultura y Cerámica</li> <li>• Audiovisuales: la fabricación artesana del barro y el bronce</li> </ul>

## 1ª SESIÓN

- Introducción a la unidad didáctica: presentación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y contextualización de los conocimientos previos de los alumnos.
- Debate inicial sobre la desigualdad social en Grecia y el concepto de ciudadano. *¿Qué significa esta categoría? ¿Es semejante a ser españoles? ¿Por qué somos españoles? ¿por qué un inmigrante extranjero quiere ser ciudadano español? ¿ser ciudadano conlleva privilegios? ¿ocurría esto en Grecia?*
- Segundo debate: la sociedad patriarcal y la situación de la mujer en Grecia ¿justa o injusta? Comparar esta situación con la de los esclavos y explorar un poco más las consecuencias de este modelo social. Conviene aquí ser especialmente meticulosos en el grupo A-B, donde ya se observaron en unidades didácticas anteriores como los cuatro alumnos Asperger mostraban especial sensibilización a los temas de desigualdad y discriminación social por motivos físicos. Es una actividad que requiere gran empatía histórica.
- Lectura del texto de Aristóteles sobre los esclavos en su *Política I* <sup>24</sup>.
- Indagación de las actividades económicas de la civilización griega a través de mapas físicos de la región (donde se puede apreciar la orografía montañosa de Grecia y el carácter insular) y fotografías de los principales cultivos. Conectar la salida al mar al y el desarrollo de las técnicas de guerra con la implementación de la artesanía y la navegación, que a su vez fueron origen de la colonización y el comercio marítimo.
- Comentario de un dracma de Atenas y otro de Corinto
- **Taller de vestidos griegos:** Durante los últimos 10 minutos de la clase realizaremos un pase de modelos de diferentes formas de vestido griegas en función del orden social u actividad económica desempeñada. Así, se pedirán voluntarios y todos aquellos que quieran “disfrazarse” y actuar conforme a su papel serán vestidos por la profesora mediante una túnica y un cinturón. Las posibilidades van desde el *himation* de los filósofos, hasta la *clámide* de los jinetes, pasando por la *exomis* de esclavos y el clásico *peplo* femenino.

---

<sup>24</sup> Disponible en los Anexos, junto con el resto de actividades desarrolladas en esta sesión.

## 2ª SESIÓN

- Interrogante inicial sobre el significado que cada uno de nuestros alumnos posee del término cultura, qué elementos la caracterizarían. Se establecerán comparaciones con casos actuales: *¿qué cultura tienen los españoles?*
- A raíz de esta primera toma de contacto, intentaremos inferir todos juntos los elementos propios de la cultura griega, identificando en un cuadro conceptual la relación entre todos los ámbitos.
- Para que los alumnos trabajen de forma práctica sobre las diferentes manifestaciones culturales de la civilización griega, realizaremos un **Taller de Textos**, trabajados en pequeños grupos de debate en 1ºD y en conjunto en el grupo 1ºA-B (con voluntarios que lean los diferentes documentos).

En este taller incluimos 8 textos<sup>25</sup>:

- Filosofía:
  - El Hombre es social por naturaleza (Aristóteles)
  - La Justicia (Platón)
- Mitología: Héroes
  - Prometeo y el Fuego de los Dioses (Platón)
  - El talón de Aquiles (Fuente secundaria)
- Mitología: Dioses
  - Titanes y Dioses del Olimpo (Fuente secundaria)
  - El nacimiento de Atenea (Hesíodo)
- Teatro:
  - El drama de Edipo (Sófocles)
  - Las nubes de Sócrates (Aristófanes)

A partir de estos documentos, que han sido intencionadamente seleccionados por su contenido relevante (en las Nubes, por ejemplo, se realiza una parodia de la filosofía, en el mito de Prometeo se explica el origen de los hombres, igual que ocurre en los textos de Aristóteles y Platón, etc.) los alumnos deberán inferir las características de cada género, estableciendo comparaciones y relaciones entre unos y otros.

---

<sup>25</sup> Todos estos textos se encuentran en los Anexos



### 3ª SESIÓN

- Iniciaremos la clase con un repaso conceptual a lo trabajado en la sesión anterior, para fijar conocimientos y aclarar posibles dudas.
- Posteriormente nos introduciremos más a fondo en el tema de la Religión griega a través de un debate conjunto que versara acerca de las similitudes y diferencias que existen entre la religión cristiana y la griega: *¿Por qué tienen más de un dios y ahora sólo hay uno? ¿rezaban a los dioses?*, etc.
- A través de esta primera caracterización de la religión se les proyectará un plano de una ciudad griega y se preguntará por los lugares que ellos consideren que eran religiosos. De este modo, empezaremos a vislumbrar el urbanismo y los templos griegos.
- Estudio de caso paradigmático: El *Acrópolis de Atenas*. De nuevo en pequeños grupos en 1º D y en conjunto en 1º A-B intentaremos analizar este espacio sagrado. Los estudiantes deberán buscar qué elementos lo componen, que templos había, a quién está consagrado, etc. Una vez hayamos llegado al Partenón, se proyectará un vídeo sobre la historia de este monumento desde los orígenes hasta la actualidad<sup>26</sup> (con todas las destrucciones, expolios y reconstrucciones a las que ha sido sometido). Este audiovisual dará pie al debate final sobre el patrimonio histórico-artístico, en el que se les entregarán dos noticias relativas al conflicto entre Grecia y el Museo Británico<sup>27</sup>:
  - El Partenón reclama sus mármoles (El País)
  - De paseo por el Museo Británico (ABC)

Evidentemente, los dos artículos defienden una posición distinta, y a partir de su análisis y del vídeo comentado cada alumno deberá crearse su propia opinión acerca de esta problemática y exponerla de forma crítica y argumentada, intentando convencer al resto de sus compañeros.
- Cómo último detalle visualizaremos y comentaremos entre todos las características de estos frisos tan polémicos, e intentaremos contextualizarlos en su ubicación original.

<sup>26</sup> Enlace disponible en los Anexos

<sup>27</sup> También se encuentran las dos noticias completas en los Anexos

#### 4ª SESIÓN

- Retomando con la sesión anterior, seguiremos analizando las partes de la fachada del Partenón, con sus correspondientes nombres técnicos (basamento, columna, friso, arquitrabe, frontón o cornisa). Realizaremos una comparación con las formas arquitectónicas y técnicas constructivas de otras civilizaciones: Egipto, Mesopotamia y Roma (a su vez esto nos dará pie a integrar temporalmente la cultura griega dentro del periodo antiguo).
- Después, expondremos varias fotografías de diferentes templos correspondientes a órdenes arquitectónicos clásicos, y nuestros estudiantes deberán identificar primero las diferencias que encuentran y a cuál estilo creen que pertenece cada uno.
- Repetiremos la misma actividad con la escultura, distinguiendo las principales obras del periodo arcaico, clásico y helenístico a través de sus fotografías.
- A partir de todo esto intentaremos en un debate conjunto inferir las principales características del arte griego: sus ideales de armonía, belleza y proporción.
- Para finalizar expondremos dos vídeos sobre la fabricación de la cerámica y de las esculturas de bronce, técnicas que por lo general, suelen llamar mucho la atención a los estudiantes.
- Como último apunte se realizará una especie de *brainstorming* sobre hasta qué punto ha influido la cultura griega, y qué elementos tenemos en la actualidad que nos indiquen estas permanencias (basta con ver edificios institucionales que mantienen los órdenes clásicos, marcas comerciales como Nike, etc.)
- La última parte de la clase estará dedicada a la realización de *un One Minut Paper* para la evaluación de la docente y la comprobación de qué ha resultado más complejo o más divertido para los alumnos. También aprovecharemos para explicar de nuevo la evaluación y los criterios que vamos a seguir, expuestos en el apartado siguiente.

### 6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Sobradamente sabemos que los estudiantes otorgan especial atención a este asunto (su nota depende de ello), de modo que el sistema de evaluación seleccionado

condiciona en gran medida su aprendizaje. Y de ahí la importancia de orientarlo hacia el aprendizaje profundo y la autonomía del estudiante. No seríamos coherentes si eligiésemos como forma de evaluar un examen final de contenidos descriptivos, ya que esto no reflejaría en absoluto las capacidades de reflexión, pensamiento crítico y transferencia que venimos reivindicando como nuestros estandartes. Debemos ir más allá en nuestros propósitos evaluativos, combinando sistemas de evaluación formativa que permitan al estudiante autorregular su proceso de trabajo y ser consciente de sus logros, y sistemas de evaluación sumativa que nos permitan calificar numéricamente las aptitudes y conocimientos adquiridos. Entendemos que mediante un sistema evaluativo mixto, continuo e integrado en el proceso de aprendizaje evitaremos que los alumnos se centren exclusivamente en aprobar la asignatura y comprendan que la evaluación es una parte más de su propia formación.

Para ello deberemos dejar bien claro, en primer lugar, qué es lo que vamos a evaluar, cómo, cuándo y porqué, objetivos todos ellos compartidos en todo momento con nuestro alumnado (claridad y transparencia). Si el estudiante no es consciente de estos aspectos difícilmente sabrá cómo afrontar las tareas propuestas, y por tanto, es muy probable que pierda todo interés por la asignatura. Así pues, los criterios de evaluación para esta unidad didáctica comprenderán:

1. Participación en clase, interés y preparación de los debates, disposición correcta al trabajo en grupo como actitud constructiva y enriquecedora.
2. Manejo y control correcto de fuentes de información geográfica e histórica, tanto para la ubicación espacial como temporal del fenómeno estudiado.
3. Capacidad reflexiva y crítica para analizar, comentar y debatir acerca de los diferentes elementos de la cultura griega y documentos presentados, usando correctamente vocabulario específico de la disciplina y elaborando discursos argumentados y ortográficamente correctos.
4. Adquirir una posición personal acerca de las problemáticas actuales del patrimonio histórico-artístico y la necesidad de su preservación.
5. Explicar y comprender las relaciones entre todos los elementos de la cultura griega, sus rasgos más característicos y su evolución histórica. Establecer comparaciones con otras civilizaciones antiguas y valorar la significatividad de la civilización estudiada, sobre todo con respecto a la herencia actual.

6. Identificar y comentar las principales manifestaciones artísticas del mundo griego, localizando en el tiempo sus fases y estableciendo vínculos con el contexto político específico.

### 6.1. Instrumentos de evaluación

#### Evaluación formativa:

- Durante las sesiones de la Unidad didáctica realizaremos constantemente *feedback* con nuestros estudiantes, orientándolos en su aprendizaje para que adquieran los conocimientos y aptitudes que nos hemos propuesto en los objetivos.
- Se ofrecerá a los estudiantes la disposición de tutorías voluntarias fuera del horario del aula para resolver cualquier duda acerca de la evaluación o de los propios contenidos de la unidad didáctica. Asimismo, el profesor pondrá a disposición de los estudiantes todos los materiales que les sean necesarios para la realización de los trabajos.
- Al finalizar actividades que hayan exigido un alto nivel de trabajo realizaremos un *One Minut Paper*, que nos permitirá conocer si el ejercicio ha resultado útil, si ha sido difícil, o si algo no ha quedado demasiado claro.

#### Evaluación sumativa:

- Actitud demostrada en el aula (10%)
- Trabajo en clase (30%): Participación en los debates, resolución de interrogantes, asistencia, etc.
- Redacción abierta (60%): Debido a la escasez de contenidos de la unidad, la profesora titular de la asignatura y la docente en prácticas decidieron incluir algunas partes del temario en el examen final que se realizaría para todo el tema de Grecia, pero a modo evaluativo de aquellas partes que no se fuesen a incluir en esta prueba, se decidió pedir una redacción libre sobre el teatro y su relación con la sociedad, economía y cultura griegas<sup>28</sup>. El objetivo es que los alumnos sean capaces de construir un discurso autónomo y ordenando que demuestre su comprensión sobre la interacción de los fenómenos culturales.

---

<sup>28</sup> Disponible en los Anexos. Se realizó una adaptación con los alumnos Asperger, a los que se les ofreció la opción de entregar una redacción sobre cualquier otro tema que les interesase.

## 7. BIBLIOGRAFÍA:

- ARISTÓFANES, *Comedias II: Las nubes; Las avispas; La paz; Las aves* [traducción y anotaciones de L. GIL, 2011], Madrid: Gredos
- ARISTÓTELES, *Política* [introducción, anotaciones y traducción de C. GARCÍA y A. PÉREZ, 2000], Madrid: Alianza Editorial
- BELMONTE, M. y BURGÜEÑO, M. (2005), *Diccionario de Mitología*, Madrid: Libsa
- GÓMEZ, F. J. (2012), *Historia de Grecia: planteamientos y recursos didácticos*, Madrid: Universidad de Alcalá
- GONZÁLEZ, J.A. y MEDINA, C. (2012), “Estrategias para Navegar: De Plinio a Isidoro de Sevilla”, en *Lingüística y Literatura*, nº 62, pp. 255-271
- HAMILTON, E. (2008), *Mitología. Todos los relatos griegos, latinos y nórdicos*, Nueva York: Turner
- PLATÓN, *República* [edición de R. MARIÑO, F. MAS y R. GARCÍA, 2009], Madrid: Akal
- PLATÓN, *Paideia: Protágoras, de La República y de Las Leyes* [estudio y edición de C. MIRALLES, 2007], Madrid: Biblioteca Nueva
- SANCHO, L. (2009), *Filosofía y democracia en la Antigua Grecia*, Zaragoza: Prensas Universitarias
- SÓFOCLES, *Edipo Rey* [traducción y anotaciones de P. VILLALBA, 1973], Barcelona: Bosch
- VV.AA. (2005), *Historia de Grecia*, Salamanca: Ediciones Universitarias

## 8. ANEXOS:

### 1. POWER POINT GENERAL

**LA FORMA DE VIDA DE LOS GRIEGOS**

Slide 1

**LA VIDA EN LA POLEIS**

Slide 2

Slide 3

**¿Qué vamos a aprender?**

- 1. SOCIEDAD
- 2. ECONOMÍA
- 3. RELIGIÓN
- 4. CULTURA:
  - Literatura
  - Filosofía
  - Ciencia
  - Arte
    - Arquitectura
    - Escultura
    - Cerámica

**EVALUACIÓN**

Slide 4

**1. UNA SOCIEDAD DESIGUAL**

Slide 5

**CIVICANOS**

- Nacimiento
- Plenos derechos
- Participación política
- Tenían tierras
- Pagaban impuestos
- Hablaban y votaban

**NO CIVICANOS**

- No tenían derechos
- No votaban ni eran
- No participaban en política
- **LIBRES**
  - Extranjeros
  - Mujeres
- **NO LIBRES**
  - Esclavos

Slide 6

**2. LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS**

¿A qué se dedicaban?

AGRICULTURA	ARTESANÍA	COMERCIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué? Baratos</li> <li>- Extranjeros</li> <li>- ¿El qué? Toga, Tiro, Cien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué? Extranjeros</li> <li>- Extranjeros</li> <li>- ¿El qué? Extranjeros, Baratos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿A qué? Extranjeros</li> <li>- Extranjeros</li> <li>- ¿El qué? Extranjeros, Baratos</li> </ul>

Slide 7

**La vivienda**

Slide 8

**El banquete**

Slide 9

**El Vestido Griego**

¿Cómo se vestían los hombres?

Slide 10

**¿Y las mujeres?**

Slide 11

**TALLER DE VESTIDOS**

Slide 12

**LA FORMA DE VIDA DE LOS GRIEGOS II**

Cultura y Religión

Slide 1

**La Cultura Griega**

Slide 2

**1. MITO Y MITOLOGÍA (RELIGIÓN)**

**Características del mito:**

- Trata de explicar la realidad, el pasado, el origen de las cosas
- Se escribe y se transmite en verso
- Tienen dioses, seres fantásticos, héroes (RELIGIÓN)
- Se cuenta como algo real, que ocurrió de verdad

Slide 3

**2. CIENCIA** ↔ **3. FILOSOFÍA**

Intentan explicar los fenómenos de la vida que los rodean. La ciencia es la que vive, la naturaleza, el cuerpo, etc.

**4. HISTORIA** ↔ **5. LITERATURA**

Slide 4

**TALLER DE FUENTES HISTÓRICAS**

Slide 5

**LA FILOSOFÍA**

- Siguió a la cabeza por la sabiduría
- Busca el conocimiento de las cosas que rodean al mundo
- Se basaba en el conocimiento, la naturaleza y el hombre
- Busca la sabiduría y la verdad

Slide 6

**HÉROES**

- Son hijos de dioses y mortales
- Tienen poderes pero son mortales
- Tienen grandes hazañas y son muy famosos
- En los mitos se cuenta de sus hazañas y de sus grandes hazañas

Slide 7

**DIOS**

- Los dioses son politeísticos
- Los dioses tienen aspectos humanos y no humanos
- Los dioses tienen el cuerpo humano
- Los dioses tienen poderes y habilidades, los dioses de la naturaleza

Slide 8



[illegible]

### IDEAL DEL ARTE

- Percepción por la **BELLEZA**
- Tanto edificios como esculturas debían tener **PROPORCIONES CORRECTAS**, por eso existían unas reglas que se llamaban **ÓRDENES**
- Las obras de arte debían transmitir **ARMONÍA**



### CRONOLOGÍA

- Período Arcaico** (s. VII y VI a.C.)  
Esculturas: Defensivos  
Esculturas: Busto Dorio  
Esculturas: Figura acroteria
- Período Clásico** (s. V y IV a.C.)  
Esculturas: Olímpico, Júpiter y Apolo  
Esculturas: Andrómeda y Perseo  
Esculturas: Figura acroteria
- Período Helenístico** (s. III y II a.C.)  
Esculturas: Galatas caballos  
Esculturas: Mirmidones y Aquiles  
Esculturas: Figura de Andrómeda sobre el caballo

### ARQUITECTURA GRIEGA

### EL PARTENÓN

Templo clásico de templo griego





FRONTÓN  
COLUMNATA  
PÓRTICO





FRONTÓN  
COLUMNATA  
PÓRTICO



### Arquitectura Arquitrabada




### Órdenes Griegos




[illegible]

## 2. SESIÓN 1

### a. Los esclavos

*En una casa se necesita un determinado número de instrumentos. Parte de ellos son inanimados, los otros están vivos. El esclavo es un instrumento vivo, una propiedad que vive sometida a la autoridad de un señor. Hay personas inferiores: el empleo de su fuerza corporal es la mejor parte que se puede sacar de ellas.*

**ARISTÓTELES, Política I**

### b. Dracma de Atenas y dracma de Corintio



### c. Taller de vestidos







### 3. SESIÓN 2:

- a. Mapa conceptual de interrelaciones entre los factores culturales griegos:



- b. Taller de textos históricos:

#### FILOSOFÍA

##### 1. EL HOMBRE ES SOCIAL POR NATURALEZA:

Si el hombre es infinitamente más sociable que las abejas y que todos los demás animales gregarios<sup>29</sup>, es evidentemente, como he dicho muchas veces, porque la naturaleza no hace nada en vano. Pues bien, ella concede la palabra al hombre exclusivamente. Es verdad que la voz puede realmente expresar la alegría y el dolor, y así no les falta a los demás animales, porque su organización les permite sentir estas dos afecciones, y comunicárselas entre sí; pero la palabra ha sido concedida para expresar el bien y el mal, y por consiguiente lo justo y lo injusto, y el hombre tiene esto de especial entre todos los animales: que sólo él percibe el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y todos los sentimientos del mismo orden, cuya asociación constituye precisamente la familia y el Estado.

**Aristóteles, *Política*, Libro I.**

##### 2. LA JUSTICIA:

- Hermosas cosas dices, Céfalo -le contesté-. Pero esto mismo que nos ocupa, esto es, la justicia, ¿diremos acaso que consiste en decir la verdad y en devolver a cada uno lo que de él se ha recibido, o incluso esto mismo se realiza unas veces justamente y otras no? Veamos, por ejemplo: si uno recibe armas de un amigo suyo que se encuentra en posesión de su juicio, y este mismo amigo se las pide luego de haberse vuelto loco, todo el mundo estaría de acuerdo en que no debe devolvérselas, y que no sería un acto justo el obrar así, ni tampoco argumentar tan sólo con verdades cuando el estado del amigo no lo permite.

<sup>29</sup> VOCABULARIO: Animales que se agrupan en manadas.

- Justamente -afirmó.
- Por consiguiente, no podemos señalar como límite de la justicia el decir la verdad y el devolver lo que se ha recibido.
- Sin duda, Sócrates -dijo Polemarco, tomando el uso de la palabra.

Platón, *República*, Libro I.

## MITOLOGÍA: HÉROES

### 1. PROMETEO Y EL FUEGO DE LOS DIOSES

Pero como Epimeteo no era del todo sabio, gastó, sin darse cuenta, todas las facultades en los brutos. Pero quedaba aún sin equipar la especie humana y no sabía qué hacer. Hallándose en este trance, llega Prometeo para supervisar la distribución<sup>30</sup>. Ve a todos los animales armoniosamente equipados y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigo e indefenso. Y ya era inminente el día señalado por el destino en el que el hombre debía salir de la tierra a la luz. Ante la imposibilidad de encontrar un medio de salvación para el hombre, Prometeo robó a Hefesto y a Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego (ya que sin el fuego era imposible que la sabiduría fuese adquirida por nadie o resultase útil) y se la ofrece, así, como regalo al hombre. Con ella recibió el hombre la sabiduría para conservar su vida, pero no recibió la sabiduría política, porque ésta estaba en poder de Zeus, y a Prometeo no le estaba permitido acceder a la mansión de Zeus, en la acrópolis, a cuya entrada había dos guardianes terribles. Sólo pudo entrar furtivamente al taller común de Atenea y Hefesto en el que practican juntos sus artes y, robando el arte del fuego de Hefesto y los demás saberes de Atenea, se los dio al hombre. Y, debido a esto, el hombre adquirió los recursos necesarios para la vida.

Platón, *Protágoras*, 320-322 (Adaptado)

### 2. EL TALÓN DE AQUILES

Finalmente Aquiles mató al príncipe de Etiopía, que había acudido para ayudar a los troyanos en su lucha contra los griegos, en un combate glorioso, y que resultó ser la última batalla del héroe griego. Fue entonces cuando Aquiles cayó desplomado ante las puertas de Troya, porque Paris, el príncipe troyano, le lanzó una flecha envenenada que el dios Apolo guió para que le acertara en el único punto del cuerpo donde se le podía herir: en el talón. Cuando Aquiles nació, su madre (la diosa Tetis) intentó hacerlo invulnerable sumergiéndolo en el río Éstige, pero olvidó meter en el agua la parte del talón por la que lo tenía sujeto. Así pues, el héroe Aquiles murió y fue enterrado junto a su gran amigo Patroclo.

Hamilton, E., *Mitología*, La caída de troya (Fuente secundaria) (Adaptado)

<sup>30</sup> Zeus había pedido a estos dos héroes, Epimeteo y Prometeo, que distribuyeran las cualidades entre todos los seres vivos del planeta: la fuerza, la paciencia, la agilidad, etc.

## MITOLOGÍA: DIOSSES

### 1. TITANES Y DIOSSES DEL OLIMPO

Los titanes, a quienes a menudo llaman dioses antiguos, fueron durante un tiempo incalculable los seres supremos del universo. Eran de talla inmensa e increíble fuerza. El más importante fue Crono, que se casó con Rea, y juntos tuvieron seis hijos: los dioses Hades, Deméter, Hestia, Poseidón, Hera y Zeus. Crono y Rea eran los reyes de estos dioses hasta que se desató la guerra y Zeus destronó a su padre Crono, encerrando a los titanes para siempre y convirtiéndose él en rey de los dioses. Poseidón y Hades le acompañaron en la contienda, por ello se repartieron sus posesiones: Zeus se quedó el cielo, Poseidón el mar, y Hades el inframundo. Junto a ellos, y al resto de sus hermanos e hijos (Atenea, Hermes, Apolo, Afrodita, Artemisa, Ares y Hefesto), se instalaron en el monte Olimpo, siendo desde entonces conocidos como los doce dioses olímpicos. Juntos formaban la familia divina, y emprendieron la tarea de gobernar a los hombres, otorgándoles tanto premios como castigos en función de su comportamiento.

**Hamilton, E., *Mitología, La caída de troya* (Fuente secundaria) (Adaptado)**

### 2. EL NACIMIENTO DE ATENEA

Y por pronto, Zeus, el rey de los dioses, tomó por mujer a Metis, la más sabia entre los inmortales y los hombres mortales pero, cuando ella iba a partir a la Diosa Atenea la de los ojos claros, engañándole el espíritu con astucia y con halagüeña palabras, Zeus la encerró en su vientre por consejo Gea y de Urano estrellado.

Y se lo habían aconsejado éstos para que no poseyese el poderío real ningún otro que Zeus entre los Dioses eternos; Porque estaba predestinado que de Metis nacerían hijos sabios, y sobre todo la primera, Atenea, la de los ojos claros tan poderosos como sus padres y tan sabia. Luego, habría de parir Metis un hijo, rey de los Dioses y de los hombres, que poseería gran valor pero, antes de eso, la encerró Zeus en su vientre, con el fin de que la diosa le diera la ciencia del bien y del mal. Sin embargo Atenea consiguió nacer de la parte más sabia de Zeus, su cabeza.

**Hesíodo, *Teogonía*, v. 880**

**TEATRO:****1. EL DRAMA DE EDIPO**

EDIPO - ¿Qué cosa, en verdad, puedo yo mirar ni amar? ¿A quién puedo dirigir la palabra o escuchar con placer? Echadme de esta tierra lo antes posible; desterrad, amigos, a la mayor calamidad, al hombre maldito y más aborrecido que ningún otro de los dioses.

CORIFEIO – Digno de lástima eres, lo mismo por tus remordimientos que por tu desgracia. ¡Cómo quisiera no haberte conocido nunca!

EDIPO - ¿Por qué me salvarían cuando era pequeño? ¡Si hubiese muerto entonces, toda esta desgracia no hubiera ocurrido! Muriendo entonces no habría causado tanto dolor a mis amigos y a mí mismo.

CORO – Nosotros también quisiéramos que así hubiese sucedido

EDIPO – De ese modo nunca hubiese llegado a asesinar a mi padre, ni a convertirme en el esposo de la que me dio el ser. Pero ahora me veo abandonado por los dioses. Soy hijo de padres impuros y yo he incumplido las leyes más sagradas de los hombres. La mayor desgracia que pueda haber en el mundo le tocó en suerte a Edipo.

**Sófocles, *Edipo Rey* (Adaptado)**

**2. LAS NUBES DE SÓCRATES**

SÓCRATES – Las Nubes son las únicas diosas, todos los demás son pura ficción.

ESTREPSIADES - Entonces...dime, por la sagrada Tierra ¡¿Zeus no es un dios olímpico?

SÓCRATES - ¿Cuál Zeus? Tú te burlas, pero no hay ningún Zeus.

ESTREPSIADES - ¡¿Qué dices viejo charlatán?! ¿Y entonces quién hace llover? Demuéstrame eso antes de todo.

SÓCRATES – Ellas, las Nubes, y voy a demostrártelo con grandes razones. ¿Has visto alguna vez que Zeus haga llover sin nubes? Si fuese Zeus sería necesario que lloviese con un cielo sereno y despejado de nubes ¿no?

ESTREPSIADES –Perfectamente, ¡por Apolo! Tu argumento me ha convencido. Yo creía antes, como cosa cierta, que Zeus hacía llover cuando orinaba en una criba<sup>31</sup>. Y entonces dime hombre audaz, ¿quién produce el trueno? Esto me hace temblar.

SÓCRATES – Las Nubes por supuesto, cuando se retuercen sobre sí mismas.

**Aristófanes, *Las Nubes* (Adaptado)**

<sup>31</sup> Una criba es un instrumento que se utiliza para separar granos de arena, de cereal, etc. Tiene una red muy fina por donde se cuelan los materiales más finos, dejando sólo a la vista los elementos más grandes. Se utilizó mucho para buscar oro en el fondo de los ríos.



#### 4. SESIÓN 3:

##### a. Identificar los lugares religiosos y por qué los consideran así



##### b. Análisis del vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=jVvZ9ChIC-0>

##### c. Comentario crítico de dos noticias:

## EL PAÍS

# *El Partenón reclama sus mármoles*

El British Museum se niega a devolver los fragmentos expoliados del monumento griego

LOURDES GÓMEZ Londres 19 NOV 2006

La campaña internacional por la reunificación de las esculturas del Partenón ha tomado altura con el retorno voluntario, este mes, de un fragmento de la Acrópolis ateniense que conservaba una familia sueca desde hace un siglo. Es la segunda pieza del *mutilado* monumento histórico que recupera el Gobierno griego en 2006 y una prueba más del cambio de actitudes sobre la polémica cuestión de restitución de tesoros arqueológicos. El British Museum resiste, sin embargo, la presión internacional para devolver los llamados *mármoles Elgin*, la colección más importante del Partenón fuera de Grecia.

Birgit Wiger-Angner, pensionista sueca de 89 años, devolvió a las autoridades griegas, a mediados de mes, un fragmento de mármol que su bisabuelo había recogido de la Acrópolis de Atenas. Es una pieza decorativa, pequeña pero muy simbólica, del templo de Erecteion. "Espero que sirva de señal para mucha gente en Europa. El British Museum debería devolver sus originales del Partenón a Grecia, donde realmente está su hogar", dijo la octogenaria mujer el pasado día 10.

Wiger-Angner respondía con su simbólico y voluntario gesto a la campaña internacional por la reunificación de las esculturas del Partenón, que tuvo su primer gran éxito este mismo año. El pasado 4 de septiembre, la Universidad alemana de Heidelberg hizo entrega al ministro de Cultura griego, Georgios Voulgarakis, de otro pequeño mármol del Partenón. Es un relieve exquisitamente tallado del pie de un varón, de 10 centímetros de largo, procedente del friso norte del monumental complejo que, en 1800, aún conservaba el 50% de sus esculturas originales. Es también el primer fragmento del Partenón que recuperaba Grecia desde hace 200 años.

"La devolución voluntaria de ambos fragmentos demuestra que la cooperación entre museos, individuos y países es el camino a seguir. Representa un cambio de actitud mental que va prevaleciendo internacionalmente. La gente está ahora dispuesta a considerar la restitución de tesoros artísticos a un nivel que no se podía plantear hace cinco años", señaló esta semana Freddie New, portavoz del Comité Británico por la Reunificación de los Mármoles del Partenón. "Es un buen momento", añadió, "para retomar la cuestión. La construcción del nuevo Museo de la Acrópolis de Atenas ha entrado en su fase final y se procederá gradualmente a su apertura a lo largo de los próximos 12 meses". El Gobierno griego aspira a reunir en este museo la colección del Partenón actualmente desperdigada en ocho instituciones europeas, incluidos el British, Louvre y del Vaticano. Londres, sin embargo, desatiende la petición de Atenas y preserva en el British las esculturas que lord Elgin, embajador británico en el Imperio Otomano, removió del friso del Partenón entre 1801 y 1805. Se exhiben permanentemente en el museo desde 1816 y su restitución a Grecia requiere la autorización del patronato y la aprobación del Parlamento de Westminster. Ni unos y ni otros están dispuestos a claudicar. Tampoco ha tocado fondo entre las autoridades británicas la oferta de Atenas de intercambiar los polémicos frisos por otras antigüedades griegas. El actual director del British, Neil MacGregor, defiende el *statu quo* en tanto que "los mármoles se pueden contemplar gratuitamente en Londres en el contexto de la historia del mundo".

# De paseo en el Museo Británico

Por Pedro Gómez Silgueira, enviado especial

18/09/2010

*Aunque muchos lo consideran un símbolo del "expolio colonialista", el Museo Británico de Londres constituye una de las más famosas colecciones de antigüedades del mundo. Y lo más importante, la entrada es gratuita. Aunque reclamados por algunos países, sus atractivos principales son la famosa Piedra de Rosetta y los frisos del Partenón de Atenas.*

Pocos museos del mundo pueden pegarse el lujo de ofrecer entrada libre a más de cinco millones de visitantes al año. "The British Museum" existe desde el año 1753 y, si no es el único, debe ser uno de los pocos que recibe a turistas venidos de todas partes del mundo sin que tengan que pagar un centavo por el acceso. No obstante, en la entrada de algunos de sus departamentos existen grandes alcancías transparentes que sugieren un aporte voluntario de 5 dólares, euros o libras, para la preservación de las piezas. Sin embargo, no es obligación; algunos aportan menos y otros nada.

Su acervo arqueológico es impresionante. Posee más de siete millones de objetos que abarcan la historia cultural de la humanidad hasta nuestros días. Una enorme cantidad de piezas están resguardadas en sótanos por falta de espacio o por encontrarse en restauración. Visitarlo completamente podría llevar días enteros. Pero el turista puede hacer una observación abreviada sobre una veintena de objetos en sus diversas salas admirando los atractivos principales. Por supuesto ese recorrido empieza por las dos cosas que le ha dado celebridad mundial: la Piedra de Rosetta y los frisos del Partenón de Atenas.

Los espacios confluyen en el Gran Atrio Reina Isabel II, inaugurado en el año 2000 y convertido desde entonces en la plaza cubierta más grande de Europa, donde existe un bar y una infaltable tienda de souvenirs, todos ellos artículos que reproducen los motivos más famosos del museo o sus colecciones más destacadas.

Si usted alguna vez estuvo en el Museo del Louvre, en París, sin falta podrá localizar la Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, porque es el cuadro que todo el mundo quiere ver, sacar fotografías, y atrae como abejas al panal. En el Museo Británico ocurre lo mismo con la Piedra de Rosetta. Es la famosa pieza de granito que ayudó a descifrar la escritura jeroglífica del antiguo Egipto. Transcribe un texto del año 196 a.C. lleno de elogios a favor del rey Ptolomeo V en jeroglífico, demótico y griego. La piedra fue descubierta en el Delta del Nilo, en un pueblo llamado Rosetta, en el año 1799 por las tropas del emperador francés Napoleón Bonaparte. Luego, al fragor de las batallas colonialistas en el antiguo Egipto, cayó en poder de los británicos, y se exhibe en Londres desde el año 1802, siendo la pieza más visitada y admirada. A partir de entonces, una sola vez fue sacada del Reino Unido y expuesta por unas semanas en 1972 el Museo del Louvre en París cuando se cumplieron 150 años del descifrado de los jeroglíficos.

El gobierno de Egipto lo ha reclamado en varias ocasiones sin eco favorable y tuvo que conformarse con exponer una réplica en el Museo Egipcio de El Cairo. Pero en el Museo Británico la controversia es parte de la mítica pieza arqueológica. De hecho, a un lado lleva la inscripción en inglés: "Capturada en Egipto por el ejército británico en 1801", y en el otro dice: "Presentada por el Rey George III". Pocos son los turistas que no la contemplan al entrar y al salir del museo. También son contados los que escapan a la tentación de llevarse un souvenir alusivo a la enigmática piedra, aunque le cueste algunas libras esterlinas.



La controversia es siempre parte de los grandes y renombrados museos. Al ingresar uno a la sala "The parthenon sculptures" recibe un folleto explicativo sobre las esculturas del Partenón de Atenas. La explicación está en que periódicamente surgen discusiones públicas y debates sobre la permanencia de estas piezas originarias de la Grecia antigua en la capital británica. El escrito explica cómo las esculturas llegaron a Londres. El Partenón de Atenas fue construido hace más de 2.500 años como un templo dedicado a la diosa griega Atenea, luego fue una iglesia, después mezquita y finalmente ruinas arqueológicas. La mayor transformación la sufrió 500 años después de Cristo cuando se perdió la mayor parte de las esculturas al convertirse el Partenón en una iglesia, y hacia el año 1687, bajo asedio de los venecianos, fue convertido en un cuartel de armas. Una gran explosión destruyó la mayor parte de las esculturas y el edificio quedó en ruinas.

Entre el año 1801 y 1805, Lord Elgin, embajador británico ante el Imperio otomano, bajo cuyo dominio se encontraba Atenas, obtuvo un permiso de las autoridades otomanas para remover cerca de la mitad de las esculturas que quedaban en las ruinas del Partenón y llevarlas a Londres. Este a su vez las vendió al gobierno británico en 1816. Los reclamos comenzaron al año siguiente y siguen hasta la fecha.

El Museo Británico considera que la presencia de los frisos y esculturas del Partenón en Londres "ha despertado el interés mundial sobre la antigüedad griega" y han permitido que se conservaran "para que el público venido de todas partes del mundo lo pudiera apreciar". Otro argumento del Museo Británico es que las piezas arqueológicas del Partenón están también distribuidas en otros museos mundiales como el Louvre de París, Museos Vaticanos, Museo Nacional de Copenhague, Museo de la Historia del Arte de Viena y otros museos de Alemania. Los mármoles del Partenón de Atenas están dispuestos y reproducidos en un gran salón que imita las dimensiones y la disposición del templo griego donde recibe miles de visitas. Las antigüedades egipcias también son parte importante de la colección del Museo Británico. De hecho, es la mayor colección del mundo fuera de Egipto. En este sector se pueden apreciar papiros, momias, sarcófagos y hasta murales de una antigua tumba de Tebas. Tampoco faltan piezas orientales, asiáticas y, por supuesto, americanas. Con toda la controversia que inspire, el Museo Británico es una visita obligada en un viaje a Londres.

## **5. SESIÓN 4:**

### **a. Análisis de vídeos:**

- <https://www.youtube.com/watch?v=Blpo69NV0Q>
- <https://www.youtube.com/watch?v=611h6sskhfl>

## 6. EVALUACIÓN:

### **a. Modelo de One Minut Paper**

- 1. ¿Qué es lo que más te ha gustado de todas estas actividades?*
- 2. ¿Qué te ha resultado más difícil?*
- 3. ¿Consideras esta actividad útil para tu aprendizaje? ¿Qué has aprendido?*
- 4. Evalúa la labor de la profesora: ¿te ha gustado cómo ha explicado? ¿Crees que necesita mejorar algo? ¿Ha elegido temas interesantes?*

### **b. Redacción**

- 1. OBJETIVOS:** El trabajo consiste en **realizar una redacción escrita con tus propias palabras** en la que seas capaz de relacionar todo lo que hemos aprendido de la Sociedad, Cultura y Religión griegas a través del análisis del Teatro. Puedes consultar las fuentes que necesites (el libro, Internet, etc.) pero **no puedes copiar literalmente** todas las frases. Se trata de que reflexiones un poco sobre la información que nos proporciona el teatro acerca de todos los aspectos culturales y del modo de vida que tenían los griegos. Para ello os proporciono unas cuantas preguntas guía que pueden servir para orientar vuestro escrito (están por detrás).
- 2. EXTENSIÓN:** La redacción **deberá ocupar como mínimo una carilla de folio**, pero no hay límite de extensión. Si a alguien le ocupa más, no pasa nada.
- 3. PREGUNTAS GUÍA:** No debes limitarte a responder las preguntas en orden. Estas preguntas son ORIENTATIVAS, es decir, que sirven para que empieces a pensar sobre tu redacción, y para que veas todos los aspectos que se pueden sonsacar del estudio del teatro griego. Son ejemplos para guiar tu propio trabajo, pero eres tú el que elige el orden en que quieres tratar estos temas, o si prefieres poner otros (relacionados con el teatro griego lógicamente).
  - El teatro y la arquitectura: ¿Cuáles son las partes del teatro? ¿Dónde se ubicaba el teatro en las polis griegas y por qué? ¿El teatro griego se mantiene en la actualidad?
  - El teatro y la sociedad: ¿Cómo se sentaban los griegos en las gradas del teatro? ¿Podía actuar todo el mundo? ¿Estos elementos representan una sociedad igualitaria o no? ¿Cómo era entonces la sociedad griega?
  - El teatro y la literatura: ¿Qué clases de obras se representaban en el teatro? ¿Qué temas trataban los autores de teatro griegos? ¿Puedes poner algún ejemplo de obra teatral griega (recuerda que leímos dos obras en clase)?
  - El teatro y la religión: ¿El teatro tenía función religiosa? ¿Cómo era la religión griega? ¿Las obras de teatro trataban temas mitológicos de héroes y dioses?
  - Para concluir: ¿Piensas que la cultura griega es importante? ¿Crees que la cultura griega ha influido en la cultura occidental actual? ¿Por qué? ¿Qué nos dieron los griegos a parte del teatro?

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



# PROYECTO DE INNOVACIÓN

## TALLER DE TRABAJO DEL TIEMPO HISTÓRICO

*La Simultaneidad en el Mediterráneo Antiguo*

1º ESO

Paula Viamonte Olmeda

Evaluación, innovación docente e investigación educativa

Máster de Formación del Profesorado

Curso 2013-2014

## 1. INTRODUCCIÓN

---

En las páginas siguientes expondremos nuestra particular propuesta de un caso de investigación-acción puesto en marcha en el contexto de un aula de 1º de la ESO (19 niños con edades comprendidas entre los 12 y 13 años) y centrado en la problemática metodológica y conceptual del trabajo específico del Tiempo Histórico.

Siguiendo la estructura de los planteamientos cualitativos que caracterizan la investigación educativa, primero realizaremos un estudio pormenorizado del marco teórico en el que se inserta nuestro objeto de estudio, y que a su vez es lo que nos permite obtener una visión panorámica de las últimas tendencias en las que se encuadra nuestra innovación didáctica. Sin el apoyo teórico de otras investigaciones o de las teorías escritas al respecto por otros autores no presentaríamos un proyecto con bases científicas sólidas, puesto que partiríamos de la nada, y no existiría ningún parámetro comparativo a través del que pudiésemos evaluar nuestra actuación en el aula y el diagnóstico de los resultados obtenidos durante el transcurso de la actividad. Asimismo, es este estudio del estado de la cuestión el que nos posibilita elaborar una hipótesis de partida: qué queremos demostrar y cómo podemos transformarlo.

En segundo lugar expondremos las orientaciones didácticas y metodológicas que han guiado el diseño de nuestra innovación educativa, partiendo a su vez de las propuestas de otros investigadores y adecuando estas estrategias a nuestro contexto específico. La correcta justificación y argumentación de las actividades seleccionadas también otorga solidez y claridad a nuestro proyecto, ya que ofrece la posibilidad de ser aplicado en otros contextos (y por tanto, deja las puertas abiertas a posibles avances o ampliaciones de esta investigación).

Por último, se desplegarán los resultados obtenidos y la clasificación seleccionada para el análisis de los datos. Precisamente es esta categorización la que nos permitirá extraer ciertas conclusiones sobre la calidad de nuestra innovación (la consecución o no de nuestra hipótesis y las razones que han llevado a eso), y sobre el perfil más o menos concreto de las dificultades existentes en el trabajo del tiempo histórico. Nuestras interpretaciones, susceptibles lógicamente de ser revisadas o rebatidas, son las que, al fin y al cabo, aportan un pequeño granito de arena al debate y la evolución de este ámbito concreto de la investigación educativa.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

La enseñanza de la Historia ha generado desde los años 70 numerosos estudios dentro del paradigma interpretativo de la investigación educativa, centrados especialmente en la comprensión que tienen los estudiantes de diferentes edades sobre los conceptos, la causalidad y el tiempo histórico. Éste último, sin embargo, cuenta con mucha menor presencia en los trabajos llevados a la práctica de los últimos años, siendo las conclusiones más actuales acerca de su problemática provenientes de

estudios de la década de los 80 (y anteriores), o de autores como Carretero, Asensio y Pozo (1989,1991) y Santisteban (2007), que se están esforzando en retomar las cuestiones relativas al pensamiento histórico y su didáctica específica.

Precisamente todos estos autores coinciden en que la principal dificultad de la enseñanza del tiempo histórico es que no cuenta con un modelo conceptual general que pueda utilizarse desde todas las disciplinas (Santisteban, 2007). Efectivamente, el concepto de tiempo, a nivel general, ha dado pie a numerosos estudios desde perspectivas tan diversas como la filosofía, la física, la astronomía, la psicología, etc.; pero el tiempo histórico, indispensable para concebir la Historia en sí misma, no es algo cuantitativo u homogéneo que pueda ser explicado desde los mismos parámetros que la física.

Se trata de un metaconcepto sobre el que los historiadores llevan mucho tiempo trabajando, siendo especialmente relevantes para su definición las contribuciones de la escuela de Annales (Braudel y su clasificación de tiempo corto, medio y largo) y del marxismo (que entendía como imprescindible la comprensión de todos los fenómenos: sociales, económicos, políticos, de un mismo acontecimiento histórico para aprehender su verdadero significado). Pese a estas aportaciones, la concepción positivista característica del siglo XIX, que pasa por identificar tiempo histórico con cronología, continuó siendo preponderante, y aún hoy continúa muy presente en las aulas. Sin embargo, la tendencia más actual, recogida en autores como J. Prats (2000) o C.A. Trepát (1998), defiende la necesidad de superar estas creencias, porque si bien es cierto que el tiempo cronológico ordena y organiza los acontecimientos, el tiempo histórico va más allá, busca la explicación de las cosas y observa los movimientos, ritmos y cambios de los fenómenos (Blanco, 2007). Como señala Santisteban (2007), sin tener en cuenta todos los conceptos que engloba el tiempo histórico (además de la cronología), tales como duración, periodo, temporalidad humana, cambio y continuidad, etc. la enseñanza de la historia puede aportar muy poco a la propia formación personal de los alumnos, puesto que queda reducida a la memorización nada significativa de fechas y hechos. De ahí la importancia de que desde la didáctica de las Ciencias Sociales (y la propia disciplina histórica) se siga perfilando conceptual y metodológicamente la noción de tiempo histórico, siendo la formación inicial del profesorado y la identificación de las dificultades en su comprensión por parte de los estudiantes dos aspectos clave al respecto.

Y en este sentido cabe comentar las aportaciones de la psicología y pedagogía, que parten de la famosa obra de Piaget *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (1948). Según este gran psicólogo, el tiempo no se concibe intuitivamente, sino que necesita una construcción cognitiva y evolutiva. Dicho autor distingue entre tres grandes etapas: el **tiempo vivido** (4-5 años, tiempo discontinuo sin relación entre pasado y presente), el **percibido** (6-11 años, el tiempo empieza a ser captado y representado mediante símbolos, dibujos y nociones) y el **concebido** (a partir de los 12 años, cuando el adolescente ya desarrolla operaciones formales y el pensamiento abstracto, siendo por tanto capaz de comprender la velocidad, simultaneidad,

sucesión, duración, etc. características del tiempo histórico). Las teorías piagetianas fueron ampliadas con aportaciones como la de P. Fraisse (1967), que observó como el tiempo puede ser adquirido de diversas formas: mediante la propia actividad del alumno, por medio de impresiones que facilitan la comprensión de nociones más abstractas (duración, simultaneidad), y evocaciones verbales e iconográficas. Este psicólogo defendía además que existe un “sentimiento del tiempo”, dónde éste adquiere mayor o menor intensidad según la actividad que se realice y el grado de motivación que suponga. De acuerdo con esta opinión, el estudiante dispondría de diferentes puertas de acceso al conocimiento del tiempo relacionadas tanto con su experiencia personal como con su formación académica. W.J. Friedman (1982) completó las afirmaciones del autor anterior definiendo tres nociones básicas que el alumno debía manejar para comprender el tiempo convencional (cronológico): el orden de sucesión temporal, el intervalo o duración del acontecimiento, y la idea de ciclo que englobaría los dos conceptos anteriores.

A raíz de estos planteamientos, algunos investigadores (Roy N. Hallman, E. A. Peel) consideraron que el desarrollo cognitivo de los niños impediría comprender los complejos conceptos relativos al tiempo histórico, al menos, hasta los 14 o 15 años. De acuerdo con esto la historia tendría un papel secundario en el aprendizaje del adolescente, quedando reducida a descripciones narrativas secuenciadas cronológicamente (concepción íntimamente ligada a la visión positivista de la Historia de los clásicos Ranke y Mommsen), opiniones que han desprestigiado las posibilidades de la disciplina histórica dentro de la formación del individuo (tradición que aún hoy pesa bastante).

Por suerte, a partir de los años 80 se revisaron estas concepciones y las ciencias sociales volvieron a reivindicar su papel en la formación de los adolescentes, especialmente en cuanto a los conceptos de tiempo y espacio (inseparables). Investigaciones como la experiencia inglesa *History 13-16* o la adaptación española *Historia 13-16* demostraron que la edad no era tan importante como los materiales y acciones didácticas utilizadas en el aula (Blanco, 2007). En la misma línea, K. Egan (1997), observó cómo los adolescentes y niños aprendían mejor de lo abstracto a lo concreto a través de la atracción que les producían los relatos y cuentos fantásticos e irreales. Carretero, Pozo y Asensio (1989), por su parte, también inciden en la importancia que las intervenciones didácticas y las estrategias docentes adecuadas pueden tener en la comprensión del tiempo, frente al inamovible desarrollo cognitivo de Piaget; y defienden una modificación de los contenidos tradicionales adecuando los conceptos temporales a todas las edades. La llamada “revolución cognitiva” ha terminado por aceptar que la experiencia de la temporalidad se aprende desde la infancia y se modifica con la edad en función del contexto específico (sentido socializador) y los mecanismos de interrelación que se propongan en su formación académica (Blanco, 2007). Y precisamente en el ámbito de la pedagogía destacan las investigaciones italianas de Matozzi (1988), Calvani (1987) o Pontecorvo (1988), quienes insisten en la estrecha relación existente entre el aprendizaje de la Historia, el

tiempo histórico y el conocimiento del medio; siendo los conceptos temporales cotidianos organizadores cognitivos tanto en la vida cotidiana como en la comprensión del conocimiento histórico.

Con todos estos avances, cabría preguntarse ahora ¿Cómo conciben los estudiantes el tiempo histórico? Carretero, Pozo y Asensio (1989) han agrupado cinco niveles de dificultades en la comprensión histórica de nuestros alumnos:

- La **cronología**: No sólo hablamos del manejo de fechas, sino de la comprensión, por ejemplo, de la simultaneidad temporal o del concepto de era histórica, algo que no dominan en absoluto los alumnos de 12 o 13 años.
- La **duración y el horizonte temporal**: Existen claras dificultades a la hora de comprender la duración de grandes periodos históricos y manejar los sistemas convencionales de periodización: por ejemplo, la duración del periodo antes de Cristo se concibe igual que el de después de Cristo, es decir, que la Prehistoria y Edad Antigua, aunque puedan percibirse como edades o eras históricas distintas, en la concepción temporal siguen siendo iguales a las eras posteriores (Media, Moderna y Contemporánea).
- El **conocimiento de las fechas**: Según confirman algunos estudios, los estudiantes tienen serias dificultades a la hora de relacionar las fechas entre sí e integrarlas en grandes periodos. Esto dificulta la comprensión del tiempo histórico, ya que las fechas se perciben como compartimentos estancos que se deben memorizar.
- La **representación del tiempo histórico**: Supone un proceso de reordenación de los conocimientos adquiridos, y en muchos casos no se corresponde a la duración real de los fenómenos expuestos, causando cierta confusión en los estudiantes.
- **Cambio y causalidad**: Se identifican como las nociones más complejas del tiempo histórico, y como tales, presentan mayores problemas de comprensión. Es casi imposible observar como estudiantes del primer ciclo de secundaria comprenden que cada hecho histórico forma parte de un proceso mucho más amplio y complejo y que necesita un tiempo de consecución.

Tras observar estas dificultades, los autores concluyen que el dominio del tiempo histórico requiere primero la comprensión del tiempo físico y el tiempo social, y reconocen que no saben qué papel juegan concretamente el desarrollo cognitivo del individuo y el que desempeña el aprendizaje como potenciador del conocimiento histórico (Blanco, 2007). Aun así, insisten en que estas deficiencias pueden ser subsanadas mediante unas estrategias adecuadas de aprendizaje que estimulen la imaginación e introduzcan en los contenidos históricos actividades de empatía para fomentar una identificación con la realidad que estudian. Del mismo modo, es necesario que desde edades tempranas se introduzcan en el aula instrumentos de representación del tiempo histórico (ejes cronológicos, mapas temporales, etc.).

Y es precisamente aquí donde enmarcamos nuestra investigación desarrollada en el contexto de un aula de 1º de la ESO. Nuestra hipótesis de partida, a raíz de las investigaciones de Carretero, Asensio y Pozo, busca demostrar el grado de dificultad que tienen los alumnos de primer ciclo de secundaria (en la edad conflictiva señalada por todos los estudios cognitivos como el umbral del desarrollo del pensamiento abstracto) a la hora de trabajar con conceptos propios del tiempo histórico, concretamente duración, continuidad y simultaneidad de periodos históricos en la época antigua. Además, nos sirve como modelo de estudio para comprobar la eficacia (o no) de una metodología didáctica innovadora basada en las propuestas de los autores antes citados, de Dawson (2012) o de Blanco (2007), entre otros.

### **3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

La metodología concreta utilizada en esta propuesta no sigue un único modelo tipo, sino que parte de una concepción completamente original que sigue determinadas orientaciones y recomendaciones de investigaciones previas. De manera general, nuestro diseño ha seguido la estructura propuesta por el *Learning Cycle* de A. Marek (2008) para el desarrollo conceptual, aunque adaptada al trabajo del tiempo histórico.

Así pues, la primera fase de nuestra indagación consiste en la exploración personal del metaconcepto que vamos a tratar, identificando los rasgos más importantes del mismo y los materiales necesarios para trabajarlo. Para Carretero (2011) existen tres conceptos clave que los estudiantes deben dominar: Orden temporal, Duración temporal y Eras cronológicas. Dawson (2012), por su parte, entiende que la comprensión cronológica contiene: Secuencia, Duración, Lenguaje-Terminología temporal, Sentido del periodo y Visión global de los acontecimientos a lo largo del tiempo. Ambos desglosamientos del tiempo histórico pueden resultarnos válidos, pero como se trata de nuestra primera investigación educativa, hemos preferido ahondar más en el propio término, y hemos seguido la tipología de conceptos temporales propuesta por Blanco (2007), clasificada en tres niveles según la dificultad de comprensión:

1. Nivel 1: Dificultad baja
  - a. Datación (amplia y exacta)
  - b. Sucesión (biológica y cronológica)
  - c. Simultaneidad (cronológica y cualitativa)
2. Nivel 2: Dificultad media
  - a. Permanencia
  - b. Secuenciación (cerrada y abierta)
  - c. Continuidad
  - d. Cambio
  - e. Empatía
3. Nivel 3: Dificultad alta



- a. Duración (corta, media y larga)
- b. Periodización
- c. Causalidad

Nuestro Taller de Trabajo del tiempo histórico cuenta con sólo tres sesiones para su realización, de modo que nos hemos centrado fundamentalmente en tres conceptos correspondientes a cada uno de los tres niveles de dificultad propuestos por Blanco: Simultaneidad (nivel 1), Continuidad (nivel 2) y Duración (nivel 3). Esto no quiere decir que de forma transversal el resto de nociones no sean tratadas, puesto que se vinculan directamente (a veces se superponen) a las seleccionadas, pero es necesario establecer unos criterios conceptuales más concretos sobre los que poder erigir el diseño de nuestras actividades.

En base a estos tres términos comenzamos el acopio y selección de material para ser tratado en clase. Esta innovación no sigue al pie de la letra el modelo del *Learning Cycle*, ya que tampoco pretende realizar un desarrollo conceptual de las citadas nociones temporales, sino que pretende servir de introducción al trabajo del tiempo histórico, de modo que la temporalidad sea tratada indirectamente dentro del temario. Así, indagamos primero en las herramientas más adecuadas para trabajar el tiempo histórico, y posteriormente las adecuamos al contexto académico y contenidos específicos del grupo de referencia. En este sentido, las orientaciones de Dawson (2012) son las que más se ajustan a nuestros propósitos:

- Ejercicios de cronología y desarrollo de líneas temporales gráficas
- Actividades que resulten experienciales, y por tanto, memorables
- Relacionar el tiempo histórico con el tiempo real, propio de cada uno de los estudiantes (a partir de experiencias personales, historia familiar, etc.)
- Desarrollar contenidos cronológicos en base a grandes historias temáticas que permitan avanzar y retroceder en el tiempo, proporcionando una visión global del fenómeno

A estas recomendaciones le sumamos la propuesta por Egan (1997) de trabajar lo abstracto para llegar a definir lo concreto a través de cuentos fantásticos.

Tomando estos criterios como punto de partida organizamos el Taller de Trabajo en torno al contexto específico del aula, lo que conlleva a su vez identificar las problemáticas existentes en el grupo de referencia. En primer lugar, cabe señalar que esta innovación se inserta en una dinámica académica preexistente completamente diferente, es decir, que los alumnos no están acostumbrados a trabajar de este modo (debemos ser conscientes de que nuestro periodo de prácticas supuso un impás dentro del desarrollo normal de la asignatura, lo que a nivel motivacional incluye claras ventajas porque se está planteando algo nuevo, pero que también conlleva evidentes desventajas de cara a la seriedad con que pueden afrontar los estudiantes un ejercicio de este tipo, fuera del “currículo oficial”). Por otra parte, el taller se incluyó en “mitad de ninguna parte”, es decir, que con respecto a los contenidos, lo interesante de una innovación de este tipo es llevarla a cabo al principio del temario a modo de

introducción a las formas y técnicas de trabajo, o en su defecto, al final, cuando los conceptos básicos ya han sido tratados y se pueden explorar de manera pormenorizada en su contexto temporal. Sin embargo, nuestras prácticas coincidieron justo con el punto medio del temario de Historia, es decir, que los alumnos ya habían trabajado algunas civilizaciones antiguas: Mesopotamia, Egipto y Grecia, pero aún no conocían otras como Roma, los pueblos celtas e íberos o Cartago. Lógicamente esto conlleva dificultades en nuestro diseño, que debe incluir algunas nociones básicas sobre aquellas realidades que aún no han sido exploradas, para poder afrontar satisfactoriamente los conceptos temporales seleccionados. Por último cabría señalar que la duración del Taller, tres sesiones, es bastante escasa para poder trabajar pormenorizadamente aspectos de esta complejidad, y esto supuso que no todos los materiales pudiesen ser trabajados en el aula bajo supervisión del docente (se completaron en casa).

Todas estas características determinaron sobremanera la selección de materiales y recursos, así como el propio diseño del Taller, que quedó configurado de la siguiente manera:

- Sesión 1: Carácter teórico-práctico (se fomenta una clase interactiva en la que predomina el método socrático de preguntas reflexivas a los estudiantes al hilo de la explicación del docente). Núcleo temático: *La navegación en el Mediterráneo antiguo y la fundación de colonias*. A través de esta “gran historia” podemos trabajar la simultaneidad de las civilizaciones antiguas, su coincidencia en el tiempo y el espacio; la continuidad de los métodos de navegación, de la colonización y los sistemas de expansión característicos de la antigüedad; y la duración global de este fenómeno (correspondiente al gran periodo denominado época antigua) y sus duraciones medias o cortas (guerras, contactos comerciales, etc.). Se aprovechará esta sesión para introducir los objetivos y la metodología del taller en su conjunto, así como las formas de evaluación.
- Sesión 2: En la misma línea que la anterior, incluye una parte teórico-práctica centrada en el concepto de *Bárbaro*, utilizando la mitología y las historias fantásticas de la Antigüedad Clásica para explorar las continuidades de este término y los diferentes usos que hicieron de él las civilizaciones antiguas (y que de nuevo nos lleva a trabajar la simultaneidad de tipo geográfico y generada por contacto); y una parte final dedicada al trabajo colaborativo de los estudiantes (que se basa en la cumplimentación de una ficha de trabajo con nociones básicas acerca de las diferentes civilizaciones antiguas).
- Sesión 3: La última clase se dedica íntegramente al trabajo colaborativo de los alumnos en base a una segunda ficha que deberán completar poniendo en común todos los contenidos expuestos anteriormente. En principio, esta sesión se correspondería con la fase de expansión del ciclo de aprendizaje de Marek (2008), puesto que es aquí cuando los alumnos deben transferir el trabajo de las sesiones previas y aplicar los conocimientos adquiridos a un contexto

distinto del original, aunque lógicamente, debido al enfoque específico del tiempo histórico, esto requiere algunas matizaciones.

Los recursos trabajados<sup>32</sup> durante las tres sesiones son de carácter muy básico (no debemos olvidar que son alumnos de primero de la ESO, y su nivel cognitivo todavía no permite explorar grandes abstracciones, textos complejos, etc.), eminentemente visual (fotografías, mapas, líneas temporales gráficas, etc.) y en varias ocasiones, con perfil anecdótico (leyendas, mitos, personajes, etc.). Asimismo, el material sobre el que deben trabajar los estudiantes incluye dos tipos de fichas con varios ejercicios:

- Ficha 1: Existen 6 modelos de esta ficha, cada uno correspondiente a una civilización: egipcios, persas, fenicios y cartagineses, griegos, romanos e íberos y celtas<sup>33</sup>. Todas ellas comparten una serie de contenidos comunes tales como ubicación espacial en el mapa, características generales de su sociedad o posibles elementos distintivos, y trabajo de la temporalidad: bien sea completando ejes cronológicos, como seleccionando y ordenando cronológicamente los acontecimientos históricos más relevantes. Para su realización dividimos la clase en grupos de trabajo pequeños (3 personas), y debido a la falta de tiempo, su cumplimentación se realizó primeramente fuera del aula, aunque durante la sesión dos se dedicó un tiempo a su revisión. Se concibió como una ficha grupal (realizada entre todos los miembros del grupo), aunque para asegurarnos de que todos la hacían, se pidió que los 18 alumnos entregasen sus correspondientes fichas de forma individual.
- Ficha 2: Ésta sigue un modelo único para todos<sup>34</sup>, y ha sido diseñada para trabajarse en grupos más amplios (tres grupos de seis personas), de manera que cada miembro de los seis grupos anteriores contribuya con sus conocimientos plasmados en la Ficha 1 al desarrollo de este segundo ejercicio. Entendemos que la reflexión conjunta, la negociación y el debate son los puntos clave que debe suscitar esta actividad, trabajada enteramente en el aula, por lo que el planteamiento de la ficha incluye un mapa general donde deben ubicarse todas las civilizaciones estudiadas, una reflexión acerca de cuáles son los acontecimientos más importantes de la Antigüedad Clásica (y por qué lo consideran así), y la realización de líneas de tiempo comparadas que les permitan comprender la superposición de periodos, la simultaneidad y la duración histórica de una manera visual.

¿Por qué este modelo? Como venimos señalando durante todo el discurso, el tiempo histórico no cuenta con un planteamiento metodológico general, de modo que los profesores deben innovar, literalmente, con nuevas actividades didácticas que permitan trabajar este metaconcepto. Nuestra propuesta cuenta con el inconveniente de la inexperiencia total del docente, no sólo en cuanto a investigación educativa se refiere, sino en la práctica en el aula propiamente dicha (el periodo de prácticas

<sup>32</sup> Algunos de ellos están disponibles en el Anexo 3

<sup>33</sup> Aparecen detalladas en el Anexo 1

<sup>34</sup> Disponible en el Anexo 2

realizado en este Máster ha supuesto el “rito de iniciación”), lo que sin lugar a dudas condiciona los resultados obtenidos. A pesar de ello, consideramos muy necesario desarrollar este tipo de investigación-acción, que puede aportar conclusiones interesantes al marco teórico existente con el estudio de casos prácticos en el aula.

## 4.RESULTADOS

A continuación, pasaremos a detallar los resultados obtenidos de nuestra investigación, de una manera objetiva y meramente descriptiva, tomando en consideración en primer lugar la “participación” general (relación entre preguntas y respuestas), y comentando después las categorías seleccionadas para analizar cualitativamente los resultados del ejercicio, señalando previamente las dificultades que conlleva una indagación de este tipo en relación a las particularidades específicas del trabajo del tiempo histórico, y que en buena medida son las que han determinado nuestro diseño evaluativo.

De manera general, nuestros datos se resumen en dos fichas de seis y cinco preguntas respectivamente (un total de 20 documentos), a los que se suman 17 cuestionarios que siguen el modelo *One Minut Paper* (y que serán analizados en el apartado siguiente). Para estimar la implicación de los estudiantes y cuantificar de algún modo nuestros datos de trabajo hemos recogido la cantidad de preguntas respondidas por grupo:

- **FICHA 1<sup>35</sup>:**

Preguntas	Grupo1 (3)	Grupo 2 (3)	Grupo3 (2)	Grupo 4 (2)	Grupo 5 (2)	Grupo 6 (0)
1	✓	✓	✓	✓	✓	
2	✓	✓	✓	✓	✓	
3	✓	✓	✓	✓	✓	
4	✓	✓	✓	✓	✓	
5	✓	✓	✓	✓	✓	
6	✓		✓	✓	✓	

- **FICHA 2:**

Preguntas	Grupo 1	Grupo2	Grupo3
1	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓
4	✓		
5	✓	✓	✓

<sup>35</sup> Los números entre paréntesis indican la cantidad de fichas que cada grupo ha realizado. El máximo, lógicamente, son tres por grupo.

Como anotaciones que posteriormente se podrán comentar cabría señalar que tan sólo un grupo no ha realizado la Ficha 1 (lo que supone tres alumnos del total de 19), y que la pregunta 4 de la Ficha 2 es la que ha supuesto mayores problemas para los estudiantes (dos de tres grupos la han dejado en blanco, lo que supone dos tercios de la clase).

Respecto al análisis de resultados, hemos orientado la categorización (y por tanto nuestros criterios valorativos) hacia la búsqueda del grado de dificultad que muestran los estudiantes a la hora de trabajar el tiempo histórico, es decir, que nos hemos centrado en identificar aquellas nociones del tiempo histórico que permiten trabajar los ejercicios de nuestro taller. ¿Por qué? Pues porque, como señala Dawson, “el desarrollo de una comprensión cronológica real puede resultar algo difícil de ver para el profesor. Saber si un estudiante conoce la fecha de la Batalla de Hastings es fácil, pero es mucho más difícil determinar el grado de desarrollo de, por ejemplo, un sentido de duración o un sentido de periodo” (2007, p. 2). Efectivamente, inferir el nivel de apropiación o adquisición de conceptos del tiempo histórico resulta muy complicado, tanto porque carecemos de una metodología general como porque la mayoría de los modelos propuestos en otros casos de investigación-acción, aunque compartan objeto de estudio, difieren en objetivos y contexto (Tesis de Blanco, 2007; Tesis de Santisteban, 2005).

Así pues, y tomando como referencia el marco teórico antes resumido, hemos desarrollado una categorización de 12 factores. Se encuentran divididos entre Conceptuales (8) y Procedimentales (4), separación que básicamente se realiza para intentar cubrir todas las fases del Taller: desde los conocimientos (que hayan podido suscitar una tipología concreta de conceptos del tiempo histórico) hasta los procedimientos (sujetos a la comprobación de destrezas y habilidades relativas a las herramientas de trabajo de nuestro metaconcepto). Como contamos con dos fichas diferentes que conllevan una forma de trabajo distinta (la primera incluye preparación fuera del aula, lo que implica consulta de materiales y plasmación de ideas que el profesor sólo ha podido comprobar una vez realizadas; y la segunda cuenta con la presión de completar los cinco ejercicios en el tiempo estipulado) se han analizado los resultados de cada una de forma individual (aunque en una tabla comparada). Conviene apuntar que estas categorías valorativas no sirven para calificar numéricamente el trabajo de los estudiantes (para ello existen otro tipo de criterios que ahondan más en los contenidos específicos, rigor histórico, esfuerzo, etc.), y aunque pudiesen ser orientativas en una evaluación formativa, en realidad se han diseñado para identificar las dificultades de trabajar el tiempo histórico y la eficacia o calidad del método innovador puesto en marcha (lo que en gran medida incluye la evaluación de la labor docente). El procedimiento de clasificación se realiza ubicando en la casilla correspondiente (dentro de cada categoría existen diferentes grados) cada uno de los grupos de trabajo según sus respuestas a los ejercicios planteados, de modo que al final obtengamos una visión general de los perfiles del aula.

Presentamos a continuación la descripción de las categorías seleccionadas, y posteriormente incluiremos la tabla con los resultados concretos (como se puede apreciar, algunas categorías son exclusivas para alguna de las dos fichas, debido a lo que antes comentábamos de la diferente metodología empleada en cada una).

#### CONCEPTUALES:

- Utiliza términos “presentistas” (España, País, Estado, etc.)
  - Ninguno
  - Varios
  - Muchos
- Usa expresiones temporales que ordenan y conectan el discurso (*posteriormente, luego, más adelante, en segundo lugar, etc.*)
  - Ninguno
  - Varios
  - Muchos
- Alternancia de fechas y siglos/milenios
  - Sólo usa años
  - Alterna indistintamente años y siglos/milenios
  - Solo utiliza siglos/milenios
- Uso del a.C. y d.C.
  - Frecuente y correcto
  - No lo utiliza
  - Realiza confusiones
- Dominio del orden cronológico:
  - Fechas aleatorias
  - Fechas ordenadas de más antiguo a más reciente
  - Fechas ordenadas de más reciente a más antiguo
- Alternancia de tiempo corto, medio y largo a través de la cronología:
  - Distingue periodos/eras o etapas (con fecha de inicio y de fin) de acontecimientos concretos (fecha única)
  - No distingue entre periodos y acontecimientos concretos (los usa indistintamente con una única fecha de referencia)
  - Sólo recurre al tiempo corto: acontecimientos concretos
- Evidencia relaciones entre las civilizaciones (conflictos, contactos comerciales)
  - Descriptivo
  - Argumentado
  - Profundizado (entiende porqué y cuándo se produjeron)
- Comprensión de la significatividad histórica (Debate FICHA 2)
  - Se centra en una sola civilización
  - Recoge diversas civilizaciones

## PROCEDIMENTALES:

### EJES CRONOLÓGICOS

- Aprecia la duración de los fenómenos:
  - No plasma ninguna diferencia (líneas temporales exactamente iguales a pesar de las diferencias temporales existentes)
  - Advierte algunas diferencias (entre civilizaciones) **DIFERENCIAS P**
  - Realiza líneas temporales claramente diferenciadas (entre civilizaciones e internas) **DIFERENCIAS G**
- Distinción entre periodos diferentes en las líneas temporales:
  - No distinguen ningún periodo (realizan una línea temporal continua)
  - Distinguen periodos propios de cada civilización (por ejemplo: Imperio Medio, Nuevo y Antiguo de Egipto) **PERIODOS I**
  - Distinguen, además, periodos de transformación entre las civilizaciones (periodo griego o romano en Egipto, por ejemplo) **PERIODOS E**

### MAPAS

- Ubica correctamente las civilizaciones en el espacio (FICHA 1):
  - Distingue periodos cronológicos
  - Se limita a ubicar su expansión general
  - Sólo indica algunas ciudades
- Aprecia simultaneidad espacial (FICHA 2):
  - Superpone los espacios geográficos compartidos en tiempos distintos
  - Mantiene las fronteras “originales” de las distintas civilizaciones

**ORDENACIÓN DE GRUPOS:** 19 alumnos (durante las sesiones del Taller sólo 18 asistieron a clase)

- FICHA 1: 3 miembros en cada grupo (total 18 personas)

G.1: Egipcios   G.2: Celtas e íberos   G.3: Fenicios y Cartagineses

G.4: Griegos   G.5: Romanos   G.6: Persas (no entregado)

- FICHA 2: 6 miembros cada grupo (total 18 personas)

G.1, G.2 y G.3

			FICHA 1					FICHA 2		
CONCEPTUALES	1. Términos presentistas	Ninguno (0-1)	G.1	G.2	G.4	G.5		G.1	G.2	G.3
		Varios (+1)	G.3							
		Muchos (+5)								
	2. Expresiones temporales	Ninguno (0-1)	G.1	G.2	G.3	G.4	G.5	G.1	G.2	G.3
		Varios (+1)								
		Muchos (+5)								
	3. Alternancia de Años y Siglos	Años	G.1	G.3				G.1	G.2	
		Indistinto	G.2	G.4	G.5			G.3		
		Siglos								
	4. Uso del a.C. y d.C.	Frecuente	G.1	G.3	G.4	G.5		G.1	G.3	
		No usa								
		Confunde	G.2					G.2		
	5. Dominio del orden cronológico	Aleatorias	G.2	G.3	G.4	G.5		G.1	G.2	G.3
		Antiguo-reciente	G.1							
		Reciente-antiguo								
	6. Alternancia de tiempo corto, medio y largo	Periodos y hechos	G.1							
		Indistinto	G.2	G.3	G.4	G.5		G.1	G.3	
		Sólo hechos						G.2		
	7. Relaciones entre civilizaciones	Descriptivo	G.1	G.2	G.3	G.4	G.5	G.1	G.3	
		Argumentado						G.2		
		Profundizado								
	8. Significatividad histórica	Una civilización						G.1		
		Varias civilizaciones						G.2	G.3	
PROCEDIMENTALES	1. Duración de los fenómenos	Iguales						G.3		
		Diferencias P						G.1	G.2	
		Diferencias G								
	2. Distinción periodos	No periodos						G.1	G.2	
		Periodos I								
		Periodos E						G.3		
	3. Ubica correctamente en el espacio	Cronológico	G.2	G.4	G.5					
		Global								
		Ciudades	G.1	G.3						
	4. Simultaneidad espacial	Superpone						G.2	G.3	
		Mantiene fronteras						G.1		



En primer lugar, haremos unas anotaciones respecto a la distinción de colores. Hemos decidido presentar los resultados de una forma más visual, de manera que en un primer vistazo se pudiese obtener una lectura general de lo que se busca conseguir mediante este análisis. Así, en azul se encontrarían las categorías conceptuales, más enfocadas a las nociones temporales que pueden observarse de la elaboración de discursos y textos narrativos (expresiones, ordenamiento cronológico, términos, etc.). Dentro de estas categorías se distinguen dos (7 y 8) que se corresponden de manera más directa con el dominio de la simultaneidad que muestran los alumnos. En cuanto a las categorías procedimentales, la distinción de colores se ha realizado en función a los dos grandes ejercicios utilizados en las Fichas: Ejes cronológicos y Mapas; y que de algún modo nos ayudan a clarificar algunos problemas en las herramientas de representación del tiempo histórico.

En relación a los resultados en sí, podemos observar como buena parte de los grupos copan determinadas casillas, siendo especialmente llamativas las categorías 1, 2 y 7, tanto en las respuestas de la Ficha 1 como de la 2. El hecho de que existan tantas coincidencias puede indicarnos, por una parte, los problemas o dificultades más frecuentes a la hora de trabajar el tiempo histórico de los estudiantes (siempre en el contexto de nuestro grupo de referencia, aunque susceptible de ser comparado con otras investigaciones) y por otra, que la labor del docente o los ejercicios diseñados para este taller de trabajo no han resultado suficientemente eficaces para ahondar en estos aspectos, aunque profundizaremos más sobre esto en el apartado siguiente.

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Al hilo de los resultados expuestos en las páginas anteriores realizaremos a continuación una labor reflexiva que nos permitirá sonsacar algunas conclusiones acerca de la problemática planteada en la hipótesis inicial. Como señalábamos en la Introducción, este apartado debe ofrecer al lector una visión global de en qué grado se han conseguido los objetivos propuestos, la calidad de la actuación docente y de las ventajas o dificultades paralelas a su desarrollo. También incluiremos aquí, debido a su carácter valorativo, el análisis de los cuestionarios individuales modelo *One minut paper*<sup>36</sup> que cumplieron los alumnos al finalizar la actividad, y que pueden contener apreciaciones muy interesantes sobre la dinámica de trabajo y las facilidades o inconvenientes que les ha suscitado esta innovación pedagógica.

En primer lugar destacaremos el alto grado de implicación de todos los estudiantes, reflejado en el alto índice de respuestas (sin valorar aquí el grado de acierto de cada una de ellas). El hecho de que tan sólo un grupo (G.6, correspondiente a la civilización persa) se haya desvinculado de la elaboración de la primera ficha nos indica que un alto porcentaje de los estudiantes se han esforzado en adaptarse a la forma de trabajo propuesta, con la que, como ya hemos apuntado en diversas

<sup>36</sup> Modelo disponible en Anexo 4

ocasiones, no estaban en absoluto familiarizados. En este sentido, podemos valorar la dinámica elegida de manera positiva. Por otra parte, si comparamos las respuestas totales de cada ficha, podemos observar como el segundo ejercicio ha supuesto mayores problemas a la hora de su desarrollo (especialmente la pregunta cuarta, que sólo un tercio de la clase ha contestado). Quizá cabría reflexionar aquí sobre las diferentes formas de cumplimentación de ambos documentos: el primero fue completado mayoritariamente fuera del aula, permitiendo más tiempo de reflexión a la hora de construir las respuestas, consulta de materiales diversos, etc. El segundo, por el contrario, se desarrolló íntegramente en el aula (aumenta la presión del tiempo: sólo disponen de 50 minutos para construir unas respuestas argumentadas y sintetizar los contenidos), y para su realización sólo contaban con los conocimientos que cada uno de ellos había plasmado en su correspondiente Ficha 1, el libro de texto como material de apoyo, y algunos recursos que la docente puso a su disposición (líneas de tiempo, mapas, etc.). Lógicamente este planteamiento, como también advertimos más arriba, se encuentra ligado al principal problema de este taller, la escasez de tiempo, y constituye sin duda la parte más negativa de esta innovación. Conviene realizar autocritica por parte de la docente, que no supo planificar correctamente la distribución de teoría y práctica (casi seguro debido a su inexperiencia en este tipo de trabajos) y que, muy posiblemente, concibió una innovación demasiado “ambiciosa” tanto para el nivel cognitivo de los estudiantes como para la concentración de contenidos en el tiempo estipulado. Estas cuestiones deberán tenerse muy en cuenta en futuros proyectos similares.

Respecto a la interpretación de los datos propiamente dichos, hemos agrupado el análisis de las categorías según los niveles de dificultad señalados por Carretero, Asensio y Pozo (1989):

La comprobación del nivel de dificultad que supone el manejo de la cronología y las fechas en alumnos de primer ciclo de secundaria puede inferirse a través de las categorías conceptuales 1, 3 y 5. Llama la atención la escasez de términos presentistas en el discurso de los estudiantes, algo que podría indicarnos que perciben en cierto modo la perspectiva histórica (o al menos están familiarizados con el lenguaje histórico correcto); sin embargo, el hecho de que buena parte del taller se sustentase sobre una ficha de trabajo completada en casa interfiere en la validez de esta apreciación (los alumnos podrían haberse limitado a copiar literalmente fuentes externas, sin construir un discurso original y propio, reproduciendo por ello la terminología adecuada). Si parece evidenciar un dominio generalizado de la alternancia indistinta entre siglos y años la categoría 3. Esto podría indicarnos que al menos conocen diferentes tipos de periodización y están familiarizados con ambas formas de datación (dejando aparte los milenios), el problema es que no sabemos hasta qué punto los conciben como organizadores temporales. Para comprobar esto se podrían realizar ejercicios concretos de transformación de fechas a siglos y viceversa (el clásico problema de porqué el *Quattrocento* se ubica en el siglo XV). La escasez de tiempo disponible para la innovación nos impidió ahondar más en este tema. La última de estas tres categorías

es, posiblemente, la más alarmante de este conjunto, porque hace referencia al orden cronológico y la comprensión del mismo por parte de los estudiantes. Sólo un grupo, en una única ficha, ha plasmado algún tipo de orden cronológico en su discurso (fechas ordenadas de más antiguo a más reciente). Todos los demás colocan sus tiempos de manera aleatoria. Desde nuestro punto de vista, esto puede interpretarse como una clara demostración de las dificultades que el trabajo de periodos muy antiguos puede conllevar para alumnos de estas edades. No debemos olvidar que la Historia de 1º de ESO, la primera Historia que los alumnos dan en el instituto, comienza con civilizaciones de hace miles de años (Prehistoria y Edad Antigua), lo que significan cifras de varios ceros con las que tampoco les resulta muy sencillo trabajar. Temporalmente, tal y como las investigaciones pedagógicas que hemos analizado antes exponen, a los niños de esta edad les resulta aún difícil distinguir concepciones demasiado abstractas, y hablar de que hace 7000 años comenzó el Neolítico no lo hace más comprensible. Como señala Dawson (2012), en estos conviene recurrir a la historia familiar y personal del estudiante, para establecer comparaciones temporales y comenzar a perfilar la secuenciación o el orden del tiempo pasado.

El siguiente nivel de dificultad que vamos a comentar, y que hila directamente con lo que acabamos de analizar, se vincula a la comprensión de la duración y el horizonte temporal. Las categorías 2, 4 y 6 son las que más información nos pueden proporcionar al respecto. En conjunto, ofrecen una visión un tanto desalentadora, ya que la mayoría de los grupos no utiliza ningún tipo de expresión temporal para ordenar y conectar el discurso ni muestran apreciación ninguna de las diferencias entre periodos y acontecimientos concretos. De cara a la concepción del tiempo histórico, estos resultados son bastante reveladores, porque, desde nuestro punto de vista, evidencian un claro déficit en la enseñanza de Historia. Los alumnos están acostumbrados a aprenderse fechas y acontecimientos de memoria<sup>37</sup>, hechos históricos secuenciados, pero sin relación aparente entre ellos, no se integran en ningún gran fenómeno que les de coherencia. Esto tiene su reflejo en la percepción de los tipos braudelianos de tiempo (duración corta: acontecimiento concreto, el *desembarco de Normandía*; duración media: periodo, *Segunda Guerra Mundial* (siglo XX), duración larga: gran fenómeno o era histórica: *Época contemporánea*). Esto confirmaría la afirmación de Carretero, Asensio y Pozo (1989) acerca de que los estudiantes de 12 y 13 años no relacionan fechas entre sí, no distinguen periodos de acontecimientos, en definitiva, no disponen de una estructura conceptual sobre el horizonte temporal ni perciben con claridad la duración. El único dato positivo de este conjunto lo proporcionan los resultados de la categoría 4, que nos informan de que la mayoría de los grupos realizan un uso correcto y frecuente de la expresión antes y después de Cristo. Y aunque es cierto que la mayoría de fechas incluidas en los contenidos de la innovación son anteriores al año 0, la mayoría se desenvuelve correctamente en los acontecimientos referidos al Imperio romano (y que son los que deberían causar mayores problemas).

<sup>37</sup> Esto se suele traducir en discursos esquemáticos, textos de frases cortas sin conectores de ningún tipo.

Las categorías procedimentales nos ayudan a observar las dificultades que muestran los alumnos con las herramientas y técnicas de trabajo del tiempo histórico, algo que los autores más arriba citados señalan como uno de los cinco grandes problemas. Y la verdad es que los resultados se inclinan hacia esa posición. Los ejercicios de ejes cronológicos son bastante desastrosos (es más, la pregunta 4 de la Ficha 2 que dos tercios de la clase no han contestado pedía relacionar las líneas de tiempo). Dos de los grupos no hacen distinción alguna entre periodos internos de cada civilización, ni aprecian grandes diferencias entre civilizaciones; se limitan a dibujar una barra que conecte en el cuadro la fecha de inicio y de fin aproximado de cada cultura. Por su parte, el tercer grupo incurre en una paradoja, porque sí que distingue periodos internos y de contacto/subordinación/conquista entre civilizaciones, pero las líneas temporales son exactamente iguales (todas empiezan en el 3000 a.C. y terminan en el 500 d.C.). ¿Qué nos dice esto? Creemos que nos está indicando una deficiencia generalizada del trabajo de este tipo de herramientas. Los estudiantes, de nuevo, no parecen estar acostumbrados a organizar de este modo los contenidos de historia, por lo que seguimos retrasando su comprensión del tiempo histórico. Y es que, desde Santisteban (2007), hasta Dawson (2012), pasando por Carretero, Asensio y Pozo (1991) señalan la necesidad de hacer explícitos en la enseñanza de la Historia los medios de representación temporal continuamente. Si buscamos un aprendizaje profundo de todo lo que puede ofrecer la disciplina histórica a la formación de los estudiantes debemos trabajar también estos aspectos, puesto que el tiempo histórico es una parte esencial del “pensar históricamente”.

Por el contrario, los mapas parecen contar con mayor aceptación entre el alumnado. Los resultados indican que la mayoría ubica correctamente en el espacio las distintas civilizaciones y que, además, ordena cronológicamente su expansión. Asimismo, en el mapa global de la Ficha 2, dos tercios de la clase fueron capaces de superponer en el espacio las diferentes civilizaciones (en la Península Ibérica, por ejemplo, señalan la presencia de íberos, celtas, griegos, fenicios, cartagineses y romanos, superponiendo colores). En nuestra opinión, este ha sido el ejercicio más acertado de la innovación, y posiblemente el único pequeño éxito. ¿A qué es debido? Nuestros estudiantes están mucho más familiarizados con la lectura y elaboración de mapas que con los ejes cronológicos (de hecho, en nuestro contexto específico los alumnos ya habían visto los contenidos correspondientes a Geografía de Ciencias Sociales de 1º, y habían tenido que completar numerosos mapas). Además, durante las sesiones teóricas de la innovación, la mayoría de recursos utilizados fueron mapas. Y lo cierto es que son un material de apoyo fundamental para trabajar el tiempo histórico (además del espacio para el que evidentemente son los cimientos). Los alumnos mostraron mucha curiosidad en este tipo de representaciones, y durante la realización de la Ficha 2 pudimos observar el auténtico quebradero de cabeza que les supuso ordenar todas las civilizaciones sobre el mapa (sin duda fue la actividad a la que dedicaron más tiempo y esfuerzo). También resulta llamativo que, sin nosotros pedirlo, varios grupos elaborasen mapas cronológicos de sus correspondientes culturas (en el

de Roma por ejemplo señalan el espacio durante la monarquía, la república y el imperio). Esta relación puede orientarnos a nosotros, los docentes, para futuros modelos de trabajo del tiempo histórico, ya que según hemos comprobado en nuestra experiencia, comprenden mejor este tipo de herramientas.

El último nivel de exploración está dedicado a los conceptos propios del tiempo histórico en los que más nos hemos centrado y su supuesta complejidad según Blanco (2007). El primero, Simultaneidad, cuenta según este autor con un grado de dificultad comprensiva fácil (dentro de la complejidad que ya de por sí tiene el metaconcepto del que forma parte). Nuestros resultados referidos a la representación simultánea de distintas civilizaciones en el mapa confirmarían esta afirmación. También la categoría 8, que nos muestra como en las conclusiones del debate sobre la Antigüedad Clásica dos tercios de la clase incluyeron acontecimientos de diferentes culturas. Sin embargo, la séptima categoría nos devuelve a la realidad: la totalidad de los estudiantes (con la excepción de un grupo en la Ficha 2) se limita a un nivel meramente descriptivo de dichas relaciones (no existen ni cuándo, ni cómo ni porqués). Esto nos recuerda otra vez la enseñanza y aprendizaje memorísticos que se están llevando a cabo en las aulas de Ciencias Sociales. Lo que se prima es que sean capaces de reproducir tres civilizaciones que hayan sido conquistadas por los romanos, pero sin establecer conexiones causales. Traducido a la comprensión del tiempo histórico, volvemos a ver que existen serias dificultades en el establecimiento de un horizonte temporal y en la distinción de tiempos cortos, medios y largos. Lo que a su vez nos lleva a los conceptos de Continuidad (dificultad media) y Duración (dificultad alta), y efectivamente parecen confirmarse los niveles asignados. Los estudiantes, una vez familiarizados con el concepto de simultaneidad, pueden establecer relaciones de continuidad con mayor facilidad (sirva de ejemplo los mapas, donde han sido capaces de superponer civilizaciones sobre un mismo territorio). Al mismo tiempo, trabajar estos conceptos ayuda a concebir la Duración, que sin duda ha sido la piedra con la que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes han tropezado y sobre la que hemos podido comprobar que existe una gran confusión.

A modo de conclusión, comentaremos brevemente los resultados obtenidos a partir del *One Minut Paper*, sobre los que especialmente cabe destacar dos aspectos: la inmensa mayoría de respuestas argumentadas (que van más allá de un monosílabo) señalan que lo más interesante y lo que más les ha gustado ha sido el trabajo colaborativo, la participación y el debate. Las cifras hablan por sí solas, y no hace falta volver a comentar las ventajas que en ámbito educativo tiene el trabajo en grupos. El otro aspecto reseñable es que en las dificultades destacadas, ganan por goleada las referencias a las líneas de tiempo o ejes cronológicos, y que nos vendría a confirmar la apreciación ya antes citada de la escasa familiarización que nuestros estudiantes tienen con este tipo de instrumentos de representación del tiempo.

## 6. CONCLUSIONES

---

Como colofón final realizaremos un breve repaso a las conclusiones más relevantes que desde nuestro punto de vista ha suscitado esta innovación. En primer lugar, hay que destacar la demostrada necesidad de trabajar explícitamente los temas del tiempo histórico, tanto conceptual como procedimentalmente. Hemos comprobado como los estudiantes, aunque manejan correctamente algunos elementos inherentes a la cronología, apenas infieren las verdaderas dimensiones del tiempo histórico, y por tanto, poco o nada aprehenderán el pensamiento histórico. Para invertir esta situación debemos hacer patente la insuficiencia de las concepciones de enseñanza más tradicionales, y probar otros sistemas más innovadores, como el que aquí proponemos. Hemos experimentado como el trabajo en grupo resulta muy beneficioso, igual que la exploración temporal mediante mapas, y estas orientaciones pueden servir de punto de partida, pero es sólo eso. Hace falta investigar mucho más al respecto, poner en práctica el procedimiento de triangulación, llevar a cabo nuevos modelos de innovación, etc. Nuestra propuesta es, lógicamente, muy limitada (sobre todo por la propia inexperiencia de la docente), y tan sólo ha explorado la superficie de esta problemática. Queda un inmenso bloque sumergido que desde la didáctica de las Ciencias Sociales se debe sacar a flote, porque a nuestro modo de ver, el tiempo histórico constituye uno de los puntos clave de la comprensión de la Historia en su conjunto, y debe contribuir a desarrollar habilidades verdaderamente útiles para la formación y vida cotidiana de nuestros estudiantes.

Por otra parte, esta indagación también ha intentado demostrar cómo el peso de la tradición académica supone un reto que la innovación didáctica debe superar. Los alumnos están muy acostumbrados a un aprendizaje memorístico de la Historia (al menos nuestro grupo de referencia), y al principio resulta muy complicado hacerles argumentar o reflexionar sobre cualquier cosa. En consecuencia, tampoco es sencillo organizar el trabajo colaborativo y conseguir que no despisten a la mínima de cambio (no están acostumbrados, lo consideran algo novedoso, etc.), y aquí sí hablamos específicamente de nuestro contexto (el grupo de referencia era uno de los más activos y “disruptivos” del ciclo de secundaria, siendo aconsejable, según nos transmitieron algunos profesores, fomentar el trabajo individual y una participación muy controlada). Pero a pesar de todas las dificultades e inconvenientes, las aportaciones que tiene introducir modelos de enseñanza alternativos al tradicional resultan muy provechosas. Al fin y al cabo, el objetivo de toda buena educación es lograr un aprendizaje profundo de conocimientos, valores y habilidades formativas, y si en algunos aspectos vemos que no lo estamos consiguiendo, debemos pararnos a reflexionar y buscar nuevos trayectos que sí logren su consecución.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

---

ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, I. (1989): «La comprensión del tiempo histórico» en M. CARRETERO; J.I. POZO; M. ASENSIO (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Visor.

BLANCO, A. (2007): *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de enseñanza obligatoria secundaria* [Tesis doctoral], Barcelona: Ediciones Universitarias

CALVANI, A. (1988): *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.

CARRETERO, M. (1997): <<Comprensión y enseñanza del tiempo histórico>>, en *Aula de Innovación educativa*, nº 67, pp. 26-27

CARRETERO, M. (2011):<< Comprensión y aprendizaje de la historia>>, en L. F. Rodríguez y N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.69-104). Cuauhtémoc, México: Secretaria de Educación pública

CARRETERO, M.; ASENSIO, M.; POZO, J.I. (1991): «Cognitive development, causal and historical time» en M. CARRETERO y otros (eds.) *Learning and instruction*. Oxford. Pergamon Press.

DAWSON, I. (2012): <<La cronología: el reto de construir una visión global de la Historia>>. *Seeing the bigger picture: developing chronological understanding*.

A summary of points made at London History Forum and at the Northern History Forum 2011/12.

EGAN, K. (1997), *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago: University of Chicago Press. [Traducción al español: *Mentes educadas*, Barcelona, Paidós, 2000.]

FRAISE, P. (1967): *Psychologie du temps*, París: PUF

FRIEDMAN, W.J. (1982): *The development Psychology of Time*, Nueva York: Academic Press

MAREK, E. A. (2008): <<Why the Learning Cycle? >> en *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69.

MATOZZI, I. (1988): <<Il bambino, il tempo, la storia: educazione temporale e currículo di storia nella scuola elementare>>, en *Tempo e spazio, dimensione del sapere. Dalla hipótesis teoriche alla pratique didactiche*. Milán: Mondadori, pp.65-81

PIAGET, J. (1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México: F.C.E.

PONTECORVO, C. (1988): <<Spazio e tempo in una prospettiva psicopedagógica>>, en *Tempo e spazio, dimensione del sapere. Dalla hipótesis teoriche alla pratique didactiche*. Milán: Mondadori, pp. 121-148

PRATS, J. (2000): <<Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española>>, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº5, Mérida (Venezuela): Universidad de los Andes

SANTISTEBAN, A. (2007): <<Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico>>, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº6, pp.19-29

TREPAT, C.A. (1998): <<El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales>>, en C.A. TREPAT y P. COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó, pp. 7-122