



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Cuatro experiencias de aprendizaje para impartir la ruptura religiosa europea de la Edad Moderna a través de la multicausalidad

Four learning experiences to impart the European religious rupture of the Modern Age through multicausality

Autor/es

Miranda Toledo Quiñones

Director/es

Ana Cristina Formento Torres

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023/24

## **Resumen**

Este portafolio tiene como objetivo exponer y analizar un conjunto de experiencias de aprendizaje de la asignatura Geografía e Historia para 2º de ESO, enmarcadas en la temática de la ruptura religiosa del siglo XVI. Se trata de una propuesta metodológica basada en la incorporación de uno de los metaconceptos del pensamiento histórico, que es la causa y consecuencia y así como en la puesta en práctica de metodologías activas. Se presentan un total de cuatro experiencias de aprendizaje, cuya finalidad es que el alumnado alcance la comprensión a partir de la multicausalidad y sus consecuencias de este periodo de la Edad Moderna.

**Palabras clave:** Geografía e Historia, Reforma, Contrarreforma, clero, Edad Moderna, experiencias de aprendizaje.

## **Abstract**

This portfolio aims to present and analyze a set of learning experiences of the subject Geography and History for 2nd year of ESO, framed in the theme of the religious rupture of the 16th century. It is a methodological proposal based on the incorporation of one of the meta-concepts of historical thinking, which is the cause and consequence, and also on the implementation of active methodologies. A total of four learning experiences are presented, the purpose of which is for students to achieve understanding based on the multicausality and its consequences of this period of the Modern Age.

**Key words:** Geography and History, Reform, Counter-reformation, Clergy, Modern Age, learning experiences.

## Índice

<b>1. Análisis del problema .....</b>	<b>1</b>
Introducción, didáctica de las CCSS y análisis del reto .....	1
Normativa vigente, la Edad Moderna según la LOMLOE .....	2
El perfil del alumnado de 2º de la ESO .....	2
Metodología para combatir el problema.....	4
<b>2. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas.....</b>	<b>6</b>
Actividad I. Análisis de fuentes escritas: castigo o fortuna, ¿por qué nadie quería ser monje en el siglo XV? .....	6
Actividad II: Role Playing, ¿Quién es quién? .....	11
Actividad III. Análisis de fuentes visuales – Santos o pecadores, ¿cómo es el infierno? .....	16
Actividad IV. ¿Protestaban por todo los protestantes? .....	21
<b>3. Análisis comparado y valoración del conjunto .....</b>	<b>25</b>
Sentido curricular de las actividades en conjunto .....	25
Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias .....	25
Análisis comparativo de las experiencias de aprendizaje.....	26
<b>4. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>31</b>
<b>5. Anexos .....</b>	<b>32</b>
5.1. Cuaderno de actividad de la Actividad 1 – castigo o fortuna, ¿por qué nadie quería ser monje en el siglo XV?.....	33
5.2. Documento guía para la Actividad 2 – Role Playing, ¿quién es quién?.....	40
5.3. Cuaderno de actividad de la Actividad 3 – Santos o pecadores, ¿cómo es el infierno?.....	42
5.4. Cuaderno de actividad de la Actividad 4 – ¿protestaban por todo los protestantes? .....	49

# 1. Análisis del problema

## Introducción, didáctica de las CCSS y análisis del reto

Este Trabajo Final de Máster (a partir de ahora, TFM) presenta cuatro experiencias de aprendizaje diferentes para comprender cómo se relacionan entre sí los diferentes factores causales que contribuyeron a la división o ruptura religiosa en el marco europeo del siglo XVI. A lo largo del portafolio se expondrán cuatro actividades basadas en distintas metodologías cuya finalidad consiste en que el alumnado alcance una comprensión profunda sobre las relaciones entre diferentes factores causales y su contribución a la reconfiguración política y territorial europea posterior.

Durante la Educación Secundaria Obligatoria es cuando comienza a generarse la capacidad de discutir problemas complejos que incluyan ideas abstractas. Según Piaget (1997) es el momento en el que se establece el inicio del pensamiento hipotético-deductivo, ya que, “el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis” (p.133). Esta transición hacia una capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de operaciones formales.

Cuando los alumnos alcanzan esta etapa, no han analizado cómo funciona el poder (tanto monárquico como clerical) durante la etapa medieval y moderna, cómo se organiza jerárquicamente la cristiandad o la influencia y coacción que podían ejercer sobre el llamado tercer estamento. Para poder comprender estas cuestiones, conviene conocer el punto de partida de los estudiantes para planificar adecuadamente los objetivos y retos.

- En primer lugar, se evidencia que los alumnos muestran dificultad a la hora de relacionar los factores de larga distancia con los más cercanos en el tiempo o inmediatos (como puede ser, por ejemplo, la relación entre el fervor del Humanismo con el sentimiento de resignación provocado por la masiva venta de indulgencias). En relación con esto, los estudiantes tienden a asumir que los hechos suceden de forma sucesiva y actúan de manera ajena, es decir, no conciben que dos acontecimientos puedan fraguar simultáneamente y que uno incide en el otro y viceversa.
- En segundo lugar y en relación con el anterior, se evidencia que los alumnos tienen problemas para comprender el tiempo histórico; el conocimiento de los hechos históricos no necesita únicamente saber la fecha exacta de cuándo sucedió un acontecimiento histórico, sino que también tiene que explicar sus causas y consecuencias a corto y largo plazo (Pagès, 1989).
- En tercer lugar, se resalta la dificultad de los alumnos de entender la complejidad de conceptos como el poder monárquico; tienden a simplificarlo como un único mandato y de carácter absoluto. No entienden que el poder monárquico puede estar repartido entre varias personas, instituciones u organismos. En relación con esta cuestión, no comprenden que un monarca puede pactar con otros sectores (en el caso de esta unidad, con la institución religiosa) y en consecuencia distribuyendo su poder para seguir gobernando o recibiendo apoyos. Podemos decir que tienen una concepción polarizada del poder; o todo o ninguno.
- Por último, o, en cuarto lugar, les cuesta mucho comprender las diferencias entre las causas y consecuencias de un hecho o concepto histórico. Un ejemplo de ello es el protagonismo que ejercía la iglesia en la vida cotidiana de las personas y el impacto que este factor genera en las causas y consecuencias.

En este TFM se presentan un conjunto de experiencias de aprendizaje desde el enfoque de la causalidad para acercar a los alumnos el estudio de la Reforma religiosa de la Edad Moderna y explorar la perspectiva histórica para comprender los intereses políticos respectivos entre el emperador Carlos V y el Papa y cómo influía la religión en la vida diaria de las personas. Los alumnos deben entender que, el foco de la cuestión no se contempla únicamente desde las discrepancias religiosas, sino que la política y el poder se funden en este cisma.

La generación de ideas propias y su contraste o conexión con distintas corrientes de pensamiento y movimientos ideológicos, así como su exposición argumentada a través de diálogos y debates sobre asuntos centrales de la actualidad y del pasado, constituye un escenario ideal para el intercambio de ideas y la formación de la identidad individual, el afianzamiento de una actitud respetuosa y la creación de una conciencia cívica que incluya el respeto a otras formas de pensar y valora.

En la construcción de un pensamiento crítico, nos surge otra cuestión o problemática, ¿es viable en la edad correspondiente a 2º de la ESO la construcción de un pensamiento crítico, autónomo?, o del contrario, ¿se ciñen los alumnos a la reproducción mecánica de información sin profundizar en una perspectiva analítica?

## Normativa vigente, la Edad Moderna según la LOMLOE

El estudio de la división religiosa del siglo XVI perteneciente a la Edad Moderna, es uno de los contenidos clave de este currículo, encuadrada en el “Bloque B. Sociedades y territorios” del currículo de Geografía e Historia, concretamente en el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como lo expresa tal y como lo expresa el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuya finalidad de las enseñanzas mínimas reside en asegurar una formación común y garantizar la validez de los estudios correspondientes.

Según la Orden ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (publicada en el Boletín Oficial de Aragón el 7 de agosto de 2024).

La LOMLOE (2022) presenta y motiva a la utilización de diferentes metodologías para conformar un alumnado poseedor de pensamiento histórico. En el documento se define pensamiento histórico como *el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada y con relación a determinados criterios éticos y cívicos.*

## El perfil del alumnado de 2º de la ESO

Al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso (Páges y Santisteban, 2010). Esto provoca que los alumnos no sean capaces de comprender los procesos históricos o de establecer redes de información y relaciones

entre los mismos. Por ejemplo, saben que las iglesias católicas son más “pomposas” frente a la austeridad de las protestantes, pero no saben establecer una relación o justificación.

La verdadera pregunta que nos planteamos en este contexto es, ¿pueden los alumnos de 2º de la ESO comprender la explicación causal tomando como ejemplo la división religiosa de la Europa del siglo XVI, analizando las relaciones entre diferentes factores causales y su contribución a la reconfiguración política y territorial europea posterior? ¿o recogerán los datos como hechos aislados que se superponen en la historia?

La edad de la gran mayoría de los alumnos y alumnas matriculados en el curso de 2º de la ESO comprende las edades de entre los 13 y 14 años. Según el estudio *Investigación sobre el aprendizaje de conceptos políticos* de Anna Emilia Berti (Berti, 1994), se presentó a unos estudiantes una versión simplificada de un pasaje de texto de historia de 5º de primaria:

*Hace muchos años, los egipcios, dispersos en múltiples pequeños pueblos, vivían a lo largo de las orillas del río Niño. Cada año el río se desbordaba e inundaba los campos y los pueblos. Los egipcios decidieron construir presas y canales para encauzar el agua del río. Estos trabajos tuvieron que hacerse abarcando un gran territorio y se tuvo que emplear a muchos habitantes para lograr llevarlo a cabo. La persona que logró organizar un trabajo como éste fue Menes. Él logró reunir todos los pueblos de Egipto en un gran reino.*

A la pregunta qué significa la frase “Menes logró reunir todos los pueblos de Egipto en un gran reino”, el 70% de los 26 estudiantes de 2º de la ESO, describieron explícitamente tal unión en términos políticos, esto es, como la imposición de las mismas leyes y la misma autoridad política sobre todos los habitantes, utilizando palabras muy diferentes a las del texto original: “formó una confederación de estados”; “Impuso su dominio”; “Agrupó a todos los habitantes bajo un único gobierno”. Sin embargo, el porcentaje restante, un 30%, entendían esa “unión” como un desplazamiento de los habitantes o una unión física de los pueblos.

Esta pregunta va dirigida a explorar la idea de estado que los estudiantes están manejando en sus razonamientos. Las respuestas muestran las enormes dificultades que tienen los estudiantes con este tipo de conceptos tan frecuentes en las Ciencias Sociales, y que casi siempre el profesorado damos por hechos. En esta investigación (Berti, 1994), advierte que muchos libros de texto abordan conceptos clave (estado, democracia, institución...) desde una perspectiva general, sin incidir en sus particularidades. Esto dificulta enormemente la comprensión del alumnado, ya que acaba por apreciar el estudio de la Historia como una acumulación, sucesión y enumeración de datos ajenos y fragmentados, motivados por la repetición y memorización de estos. Ello impide el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se lleva a cabo un proceso real de asimilación y comprensión de los contenidos.

Otros autores como Jean Piaget (1997), constituyen un referente clave dentro del conocimiento del desarrollo cognitivo, al contemplar sus investigaciones el cambio que se da en el ser humano desde su nacimiento hasta la muerte. En su teoría denominada de forma general como *Epistemología Genética*, explica que el desarrollo cognitivo es fruto de la interacción entre la maduración del organismo y el entorno, y cuyo propósito principal reside en comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia (Viego, 2016).

En su teoría, Piaget establece que existen una serie de estados entendidos como “aquellas partes o momentos del desarrollo que son distinguibles en función de ciertas características homogéneas” (Pinillos, 1978). A su vez, Piaget agrupa los estados en cuatro periodos: periodo sensoriomotor (de los 0 a los 2 años), periodo preoperacional (de los 2 a los 7 años), periodo de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y periodo de las operaciones formales (de los 11 a los 15 años), siendo este último el que nos interesa en este TFM, ya que está destinado a los alumnos que se inscriben en esta etapa operacional.

Durante la educación secundaria comienza a surgir la capacidad de discutir problemas complejos que incluyan ideas abstractas y una comprensión y análisis más profunda de los conocimientos, así como una reflexión y conclusión propia de los mismos. Según Piaget, en el último periodo de las operaciones formales, es cuando se establece el inicio del pensamiento hipotético deductivo ya que, *el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis* (p.133). Las características de esta etapa del desarrollo que llevan a la adquisición del pensamiento formal, por el que el alumnado es capaz de elaborar representaciones abstractas de la realidad, ofrecen una perspectiva de lo que los adolescentes pueden ser capaces de comprender, pero no permiten predecir las posibilidades de ser comprendido que tiene un contenido (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). De esta forma, se puede afirmar que, en lo que se refiere a una exitosa comprensión por parte del alumnado no se debe tanto a problemas de capacidad, sino a una cuestión de ejecución a la hora de adquirir los conocimientos.

## Metodología para combatir el problema

Dentro de esta temática, es fundamental analizar los conflictos, los sistemas políticos y las tensiones ideológicas, promoviendo el pensamiento histórico y el análisis de fuentes primarias de las diversas perspectivas que surgieron respecto a dicho conflicto. De nuevo, tiene mención los metaconceptos de Seixas y Morton (2012):

La exploración causal de la división religiosa en el siglo XV constituye una excelente ocasión para desarrollar la capacidad de razonamiento causal en el análisis de la historia y del mundo social en general. La convergencia de factores de largo recorrido (corrupción eclesiástica, tanto política como económica, nepotismo y el lujo, así como el fervor del Humanismo y el Renacimiento, que fomentaron el espíritu crítico hacia las interpretaciones y tradiciones religiosas, unido a avances en la educación y en ciencia) con factores más concretos y limitados en el tiempo (la masiva y comercializada venta de indulgencias lejana a dar la paz espiritual y cercana al desasosiego, así como las tensiones existentes en el contexto político alemán por la pervivencia de las cargas eclesiásticas mayores respecto el resto de Europa, unido al ansia de poder y autonomía de los príncipes alemanes) y factores de naturaleza más inmediata (la invención de la imprenta que favoreció la rápida difusión de las ideas reformadoras, así como el descubrimiento de América y el descubrimiento de las Indias rodeando África y los pulsos al Papa como las 95 tesis de Lutero, entre otras), dibujan un escenario perfecto para ensayar el razonamiento causal complejo propio de esta disciplina. En este razonamiento causal, multitud de causas a diversos niveles se interrelacionan, contribuyen de modo diverso y en diferentes grados a una paulatina fracturación y finalmente una clara ruptura religiosa.

Este imaginario histórico resulta apropiado, además de la abundante y rica fuentes de información (aprovechando el hito de la imprenta de Gutenberg, que ha favorecido en la conservación de valiosísimas fuentes) para hacer este tipo de ejercicios de razonamiento causal histórico.

También resulta primordial explorar la perspectiva histórica de ambos bandos (católicos y protestantes) para comprender los intereses respectivos o por qué actuaban como actuaban protestantes respecto a católicos, y Carlos V y el Papa respecto a los príncipes alemanes. Los alumnos deben entender que, el foco de la cuestión no se contempla únicamente desde las discrepancias religiosas, sino que la política y el poder también juegan un papel fundamental y se funden en este cóctel. Por ello, resulta prioritario abordar el panorama político consecuencia (entre otras cosas) de los pulsos de los movimientos reformadores al papado.

En relación con lo anterior, es fundamental que los alumnos trabajen la multiperspectiva. Como ya he argumentado anteriormente, tienden a formar una opinión muy polarizada; en lugar de comprender que hay diferentes interpretaciones sobre un mismo asunto. Como sucede con Erasmo, considerado un hereje por los católicos y un cobarde por los protestantes, lo mismo que le sucedió al monje dominico Savonarola.

Para abordar esta problemática, cabe citar *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, de Seixas y Morton (2012), una obra fundamental en Ciencias Sociales que establece un marco para enseñar y comprender la Historia. Su principal contribución es la identificación de seis conceptos esenciales del pensamiento histórico; relevancia histórica, cómo decidimos qué hechos o personas son dignos de estudio; fuentes históricas, con el uso y análisis de fuentes para comprender el pasado; cambio y continuidad, mediante la identificación de elementos que se mantienen y evolucionan a lo largo del tiempo; causalidad, a través de la comprensión de las causas y consecuencias que tienen los hechos; perspectiva histórica; al entender las opiniones y creencias de las personas en su contexto; y dimensión ética, gracias a la reflexión sobre las implicaciones morales y éticas de los eventos pasados. Estos autores fueron los impulsores de la incorporación del pensamiento histórico a la didáctica de las Ciencias Sociales (Ponce, 2015).

Este TFM propone alternativas al aprendizaje superficial y enciclopédico de las Ciencias Sociales, mediante una metodología centrada en la comprensión de la Geografía y la Historia a través de la causalidad que no siga la estela tradicional, y que convierta al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje.

Dicho esto, la comprensión de la causalidad en las Ciencias Sociales exige procesos formales generales e integrar conceptos específicos de disciplinas diversas. Es por ello que, establecer las causas y consecuencias es un trabajo complejo y son los propios alumnos los que no son capaces, en muchas ocasiones, de establecer la causalidad. Esta, como concepto abstracto, afecta a la imprecisión del desarrollo de las Ciencias Sociales, ya que lo que suele interesar son los efectos que producen las causas. (Prats y Santacana, 1998). En este sentido, integrar conceptos específicos es esencial, ya que, los conceptos son esenciales para poder comprender la naturaleza del conocimiento y son propios para organizar el mundo (Rodríguez y López, 2017).

Por lo tanto, suponen objetivos prioritarios de este TFM proponer experiencias educativas articuladas en torno a la exploración causal la exploración causal para trabajar el Humanismo y la división religiosa del siglo XVI, para superar la dinámica enciclopédica y que finalmente resulta obsoleta, así como comprender, analizar y evaluar el impacto y las consecuencias de esta ruptura en la reconfiguración del territorio europeo y cómo afectó a su identidad.

## 2. Presentación de las experiencias de aprendizaje seleccionadas

Actividad I. Análisis de fuentes escritas: castigo o fortuna, ¿por qué nadie quería ser monje en el siglo XV?

### Síntesis

La actividad de análisis de fuentes escritas se centra en la causa que supuso la corrupción del clero desde la Edad Media y que tuvo su punto de inflexión en la Edad Moderna, y su participación en la ruptura religiosa europea. Consiste en el análisis de un fragmento del libro IV de 1552 (título original *Le Quart Livre*) del conjunto de cinco novelas más conocidas como Gargantúa y Pantagruel, de François Rabelais.

A la manera de una narración de aventuras de dos gigantes, con un lenguaje satírico, vulgar y escatológico, el autor hace una burla de la sociedad, los soberanos, la Iglesia, la forma de gobernar o la enseñanza, entre otras cosas. Es una actividad de perspectiva histórica en la que trata de recrear las ideas de la época, así como otros aspectos secundarios como la eficacia de la censura en el siglo XVI.

### Objetivos y sentido curricular

Se espera que, a través del análisis del texto, los estudiantes comprendan que los monjes en el siglo XVI se encontraban en una situación muy polarizada: eran repudiados por el pueblo llano y los humanistas, pero idealizados por la nobleza y el propio clero. Ambos extremos opuestos, se deben por supuesto a la jerarquía estamental.

El punto principal y más profundo de la comprensión, es reflexionar sobre la corrupción del clero, la relajación moral y las negligencias en los monacatos o la opinión popular. Comprender significa en este caso, razonar en perspectiva histórica, superando la idea de que el origen de la Reforma de Lutero en 1517 fue la agresiva comercialización con indulgencias, sino que fueron otros factores que se interrelacionan con el anterior, los que contribuyeron a la formalización de un golpe en la mesa de la espiritualidad.

Desde el punto de vista opuesto, se explora por qué otros sectores como la nobleza anhelaban unirse a la vida monástica, ya que consideraban esta dedicación como un oficio que proporcionaba estabilidad y seguridad, donde los privilegios económicos y sociales aumentaban se aseguraban o aumentaban, entre otros motivos.

Por último, teniendo en cuenta la naturaleza del texto, foco de grandes críticas e incluso llegando a la censura del mismo, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre este último aspecto mediante trampas conceptuales (no todo es blanco ni negro), lo que nos permite plantear otros interrogantes apelando a la reflexión.

Esta experiencia de aprendizaje se plantea a los alumnos de 2º ESO de la asignatura de Geografía e Historia que estén dando el periodo de la Edad Moderna. Dentro del currículo oficial, está enmarcado en el Bloque B. Sociedades y territorios. Según la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (publicada en el BOA el 11 de agosto de 2022), tal y como lo expresa la Orden ECD/687/2024, de 25 de julio, donde se recogen los criterios de evaluación y competencias clave de la asignatura de Geografía e Historia aplicados en esta actividad:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave	Justificación
CE.GH.1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	1.1. 1.2.	CCL CPSAA CC CCEC	Deben analizar la información sobre la situación de los monjes, en lo referente a la polarización social respecto a temas eclesiásticos y la censura en el contexto histórico del siglo XVI para entender las críticas de Rabelais. Para ello, se emplean fuentes primarias.
CE.GH.2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	CCL CPSAA CC CCEC	El currículo incide en <i>elaborar productos propios sobre temas históricos y sociales que resulten relevantes en la realidad</i> ; en este caso, la actividad implica construir un análisis crítico de cuestiones como la corrupción del clero y la censura en la época y compararlo con aspectos del panorama actual, trazando paralelismos y estableciendo similitudes.
CE.GH.3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.	3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5.	CCL CPSAA CC CCEC	El ejercicio implica conocer los retos a los que se enfrentó la sociedad del siglo XVI, especialmente en relación con la inquietud religiosa, corrupción del clero, censura y posteriores guerras de religión, reflexionando sobre las causas y consecuencias de estos problemas.

Todo ello, permite valorar el papel del clero en la perpetuación de la corrupción religiosa especialmente durante el siglo XVI, el rol de los monarcas y la opinión del pueblo respecto a estos retos, tal y como pide el currículo, en el Bloque B. Retos del

mundo actual: “el alumnado conocerá los retos a los que nos enfrentamos como ciudadanos en este mundo globalizado y la luz que sobre ellos puede aportar el estudio de su origen desde el punto de vista histórico.”

### **Descripción de la actividad**

La actividad se lleva a cabo en una sola sesión y se podría dividir en tres fases diferenciadas: acercamiento inicial a la fuente, exploración de las ideas detrás del mensaje y reflexión. Se les proporcionará a los alumnos el Cuaderno de actividad (consultar Anexo 5.1.) para poder realizar la experiencia, en él se encuentran las fuentes con las que se van a trabajar, texto adicional, las actividades y los problemas planteados.

En primer lugar, se comienza con un acercamiento inicial a la fuente. En esta fase, los alumnos divididos en grupos de tres personas deberán leer atentamente la fuente escrita que se les proporciona: un fragmento del Capítulo XL, *Por qué los monjes están retirados del mundo y por qué unos tienen la nariz más grande que otros*, de *Gargantúa y Pantagruel (Los cinco libros)* de François Rabelais (Francia, 1534). En esta fase inicial de acercamiento a la fuente, se pretende que aprendan a analizar el fragmento del texto, reconstruyan el mensaje fundamental que quiere transmitirse y el modo en el que se hace. Para analizar el fragmento, deben leerlo atentamente y marcar aquellas palabras que les resulten desconocidas o les generen dudas, deben subrayar la información que consideren más relevante.

En la segunda fase, se pretende que realicen una exploración de las ideas detrás del mensaje. Para ello, se retoma la conversación del fragmento propuesto anteriormente, en este caso, en lugar de analizar por qué se odian a los monjes, analizarán cómo sería un monje ejemplar o ideal según los personajes. Si es necesario, se aclarará a todo el grupo palabras que puedan contener los fragmentos y que resulten desconocidas, como, por ejemplo, *maitines*. Después de analizar esta segunda parte de la fuente, se plantean una serie de interrogantes de carácter grupal y de carácter individual, acompañado de un texto que actúa como soporte para guiar la actividad.

La última y tercera fase, consiste en que mediante una explicación soporte y en el análisis de una fuente, en este caso visual, siendo esta una litografía de Honoré Daumier en 1831 caracterizando al rey Luis Felipe I de Francia como Gargantúa, consumiendo el tributo de burócratas y burgueses y defecando títulos y medallas. Mediante un trabajo de carácter individual, deberán responder a una serie de preguntas de evaluación a modo de cierre y conclusión del ejercicio. En esta última fase, reflexionan y analizan el peso de la monarquía, la influencia de la iglesia en la vida diaria de las personas y la censura religiosa que había en la época.

Los alumnos deberán entregar el cuaderno de actividad (individual) y un informe que recoja todas las ideas puestas en común oralmente en la parte grupal como instrumentos de evaluación para el docente.

### **Recursos asociados**

- Cuaderno de la actividad de análisis de fuentes (consultar Anexo 5.1.).
- Bolígrafos y papel.
- Proyector para proyectar las fuentes escritas y visuales en grande.
- Temporizador para marcar los tiempos de cada fase de la actividad.

## Evaluación

Tal y como se recoge en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, Capítulo III. Evaluación, Artículo 14, la evaluación del alumnado será *integradora, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.*

El docente calificará mediante una rúbrica, el trabajo y el nivel de comprensión que refleja el alumnado en el producto final de la actividad mediante dos instrumentos: es el cuaderno de actividad de cada alumno y el informe grupal de las ideas principales que han extraído de los debates en equipo o puesta en común de sus conclusiones.

El cuaderno de actividad (de carácter individual) tendrá un valor del 70% y se calificará siguiendo esta rúbrica:

Criterios	Comprensión y análisis de la fuente	Reflexión sobre el mensaje	Claridad y presentación	Calidad de las respuestas
<b>Sobresaliente (5)</b>	Comprende y analiza el texto en profundidad, identifica y entiende palabras complejas con precisión (o se preocupa en entenderlas), subraya información esencial.	Desarrolla una reflexión completa y detallada sobre el mensaje de la fuente y su contexto histórico.	El cuaderno está muy bien organizado, con ideas claras, subrayados visibles, sin errores gramaticales y buena presentación.	Respuestas detalladas, reflexivas y siempre fundamentadas en el texto o la explicación.
<b>Muy bueno (4)</b>	Comprende y analiza bien el texto, identifica palabras complejas y subraya la mayoría de la información relevante.	Reflexiona de forma clara sobre el mensaje de la fuente y su contexto.	Bien organizado, con ideas claras y mínimos errores de presentación.	Respuestas completas, bien fundamentadas y en su mayoría reflexivas.
<b>Aceptable (3)</b>	Analiza el texto y comprende las ideas principales, aunque algunos términos complejos no estén bien definidos.	La reflexión es básica y se centra en ideas generales, con poco detalle histórico.	Organización aceptable, con algunas ideas confusas y ciertos errores gramaticales o de presentación.	Respuestas aceptables, aunque con escaso desarrollo o justificación.
<b>Insuficiente (1-2)</b>	La comprensión es limitada; no identifica términos complejos, ni resalta ideas clave.	La reflexión es superficial o casi nula, sin referencias históricas claras.	Desorganizado, con ideas poco claras y múltiples errores de presentación.	Respuestas incompletas, poco fundamentadas o incorrectas.

El informe de las conclusiones (de carácter grupal) tendrá un valor del 30% y se calificará siguiendo esta rúbrica:

<b>Criterios</b>	<b>Colaboración y aporte de ideas</b>	<b>Análisis y reflexión crítica</b>	<b>Conclusión y coherencia</b>	<b>Presentación y organización</b>
<b>Sobresaliente (5)</b>	Cada integrante contribuye significativamente, y el informe muestra una integración profunda de ideas grupales.	El informe muestra un análisis profundo de las ideas principales, con reflexiones críticas e históricas detalladas.	Conclusión clara, bien fundamentada y coherente con los temas tratados, con buena síntesis de las ideas.	Informe bien estructurado y claro, con formato ordenado y sin errores significativos.
<b>Muy bueno (4)</b>	Todos los integrantes colaboran, reflejando la mayoría de las ideas compartidas.	Buen análisis y reflexión sobre las ideas, aunque podría tener algo más de profundidad.	Conclusión relevante y coherente, aunque podría integrar mejor algunas ideas principales.	Estructura clara y ordenada, con pocos errores menores.
<b>Aceptable (3)</b>	Colaboración de la mayoría, aunque puede faltar participación de algunos miembros.	Análisis adecuado, pero superficial o con poca reflexión crítica profunda.	Conclusión aceptable, pero con escasa conexión o desarrollo de las ideas principales.	Estructura básica, aunque podría mejorar en claridad u organización.
<b>Insuficiente (1-2)</b>	Falta de colaboración evidente; no refleja las ideas compartidas en el grupo.	Análisis pobre, con poca o nula reflexión crítica y sin comprensión clara del contexto.	Conclusión poco clara, inconexa o sin relación con los temas tratados.	Presentación desorganizada, sin estructura clara y con múltiples errores.

## Actividad II: Role Playing, ¿Quién es quién?

### Síntesis

Esta actividad está diseñada para trabajar, mediante la metodología del Role Playing, el conocimiento de los diferentes movimientos religiosos reformistas (católicos, luteranos, calvinistas, anglicanos) respectivamente; su doctrina (qué sacramentos mantienen, a quién veneran), sus características respecto al culto (qué se hace en las misas, cómo son las ceremonias, quién las guía), la organización (a quién muestran obediencia los fieles y cómo es la jerarquía), países en los que tienen presencia, así como la aparición de cada tradición. Para construir el guión que deben representar frente a sus compañeros contarán con una serie de fuentes escritas y visuales personalizadas en función del dogma que vayan a interpretar.

### Objetivos y sentido curricular

Esta experiencia de aprendizaje se plantea a los alumnos de 2º ESO de la asignatura de Geografía e Historia que estén dando el periodo de la Edad Moderna. Dentro del currículo oficial, está enmarcado en el Bloque B. Sociedades y territorios. Según la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (publicada en el BOA el 11 de agosto de 2022), tal y como lo expresa la Orden ECD/687/2024, de 25 de julio, donde se recogen los criterios de evaluación y competencias clave de la asignatura de Geografía e Historia aplicados en esta actividad:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave	Justificación
<b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	1.1. 1.2.	CCL CD CPSAA CC CCEC	Los grupos cuentan con recursos, en este caso fuentes escritas y visuales para adquirir conocimientos y construir sus relatos.
<b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	CCL CD CPSAA CC CCEC	En este caso, tras analizar las fuentes, los grupos elaboran sus propias interpretaciones representadas en un guión en el que incorporan toda la información relevante de cada religión reformadora (y católicos), con sus características propias, problemáticas, origen, etc.

<p><b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p>	<p>3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.5.</p>	<p>CCL CD CPSAA CC CCEC</p>	<p>Tras interpretar cada dogma religioso, los alumnos serán capaces de reconocer los diferentes dogmas, con sus diferencias y su origen como consecuencia de otros hechos (causas).</p>
<p><b>CE.GH.6.</b> Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.</p>	<p>6.2. 6.3.</p>	<p>CCL CD CPSAA CC CCEC</p>	<p>Al dominar las diferencias y propiedades de cada dogma, los estudiantes son capaces de entender la posterior configuración territorial europea y en consecuencia, la identidad europea actual, que está ligada (en gran parte) a las creencias apoyadas por cada figura de poder, por ejemplo, por qué la mayor parte de luteranos están en Alemania y no en Italia.</p>

### Descripción de la actividad y recursos asociados

La actividad se lleva a cabo en un total de tres sesiones (de 50 minutos, respectivamente) y pueden diferenciarse tres fases (organización, investigación y diseño, y presentación). A continuación, se explica de manera detallada la experiencia de aprendizaje y su desarrollo para una correcta ejecución.

#### Primera sesión

En esta primera sesión se integran las dos primeras fases.

En primer lugar, se forman un total de cuatro grupos correspondientes a los cuatro dogmas presentes en el siglo XV (católicos, luteranos, calvinistas y anglicanos), resultando equipos de unas 5 o 6 personas (suponiendo que el total de alumnos de la clase sean de 20 a 24). Una vez que los grupos están formados, el docente se dispone a entregar a los grupos una serie de fuentes escritas (documentos de teólogos de la época, eclesiásticos, etc.), así como fuentes visuales (fragmentos de documentales). Los miembros deberán analizar dichas fuentes para elaborar una actuación que contenga en su guión todos los conocimientos posibles y referencias de una forma creativa y original.

Para ayudar a la construcción del relato, se les proporcionará una hoja con una serie de interrogantes que deben integrar en su interpretación (consultar Anexo 5.2.); podemos decir que es un documento con los criterios que deben cumplir para su correspondiente valoración.

### Segunda sesión

En esta sesión los alumnos seguirán construyendo su relato y ensayando, para cumplir de forma exitosa con los parámetros que se les indica: duración máxima de 12 minutos, originalidad, participación, si han incluido toda la información, referencias, etc.

### Tercera sesión

En la última y tercera sesión, cada grupo expondrá delante del resto de compañeros su interpretación. Cada alumno deberá evaluar a sus compañeros de grupo siguiendo una rúbrica que se sumará a la calificación del docente, esta cuestión está desarrollada en el apartado “Evaluación”.

### **Recursos asociados**

Los recursos empleados en el transcurso de la actividad son:

- Papel y bolígrafo.
- Documento guía.
- Fuentes proporcionadas por el docente.
- Ordenadores.

### **Evaluación**

El docente valorará mediante una rúbrica la actuación y el contenido y conocimientos expuestos durante la presentación siguiendo unos ítems. Esta evaluación equivaldrá el 70% de la nota de la actividad. Se adjunta a continuación la rúbrica que el docente empleará para evaluar a cada alumno:

<b>Indicador</b>	<b>Presentación</b>	<b>Contenido</b>	<b>Creatividad y originalidad</b>	<b>Trabajo en equipo</b>
<b>Sobresaliente (5)</b>	La presentación es muy convincente y resulta dinámica, entretenida a la vez que enriquecedora, con actuación destacada, referencias a las fuentes escritas y detalles que aportan realismo.	Demuestra un excelente entendimiento de cómo surge la doctrina, características del culto y de la organización jerárquica.  Además, es capaz de referenciar a personas referentes de la religión asignada y hechos históricos que referencian el dogma asignado.	La presentación es muy creativa y original, con elementos innovadores que aportan riqueza a la presentación.	El equipo trabaja de manera excelente, con una clara división de tareas, comunicación efectiva y colaboración fluida.
<b>Muy bueno (4)</b>	La presentación es convincente, con	Demuestra un buen conocimiento del tema,	La presentación es creativa y	El equipo trabaja bien,

	una buena actuación y detalles relevantes.	mencionando características básicas del culto y de la organización jerárquica. Se mencionan detalles de las fuentes proporcionadas, pero sin referenciarlas; puede faltar algún detalle como personas o hechos históricos relacionados con el dogma asignado.	original, con algunos elementos innovadores.	con buena división de tareas, comunicación y colaboración.
<b>Aceptable (3)</b>	La presentación es aceptable, con una actuación básica y algunos detalles pertinentes.	Demuestra un entendimiento básico del tema, pero falta profundidad en algunos aspectos elementales (doctrina, características del culto, organización jerárquica). No hay referencias a personas o hechos históricos propios del dogma asignado.	La presentación tiene cierta creatividad y originalidad, aunque algunos elementos son comunes.	El equipo tiene dificultades para trabajar en conjunto; las intervenciones son desiguales, hay compañeros que han participado más respecto a otros. Hay poca división de tareas.
<b>Insuficiente (2-1)</b>	La presentación es poco convincente, con actuación limitada (se ríen, no se lo toman en serio) y hay pocos detalles esenciales.	Demuestra un entendimiento limitado del tema, falta información clave necesaria para manejar el contenido.	La presentación carece de creatividad y originalidad.	El equipo tiene dificultades para trabajar en conjunto, con poca división de tareas y colaboración limitada.

Además, los alumnos harán una coevaluación a sus compañeros de grupo que corresponderá el 30% de la nota de la actividad y que completa el porcentaje anterior dado por el docente. Cada alumno deberá completar una rúbrica en forma de tabla para cada miembro del grupo.

Indicadores	Presentación	Contenidos	Creatividad y originalidad	Trabajo en equipo
<b>Sobresaliente (5)</b>	Participó de manera muy activa y entusiasta, aportando ideas relevantes, con seriedad, asumiendo un papel convincente.	Utilizó de manera excelente las fuentes proporcionadas para generar un guión convincente y dinámico. Analizaba la información de forma precisa incluyendo y citando las fuentes e incluyendo toda la información característica.	La presentación de su papel fue muy creativa e implicada, aportando elementos innovadores.	Trabajo de manera excelente con el equipo, facilitando la comunicación y apoyando a sus compañeros.
<b>Muy bueno (4)</b>	Participó de manera activa, aportando ideas y asumiendo un papel comprometido.	Utilizó bien las fuentes proporcionadas para generar un guión adecuado. Analizaba la información de las fuentes, pero algunas no están citadas.	La presentación de su papel fue creativa e implicada.	Trabajó bien con el equipo, comunicándose adecuadamente y apoyando a sus compañeros.
<b>Aceptable (3)</b>	Participo de manera básica, con algunas ideas y un papel aceptable.	Utilizó las fuentes proporcionadas de manera básica, con algunas citas, pero un análisis muy escueto, con un entendimiento muy básico de las características generales.	La presentación de su papel tuvo cierta implicación, aunque no destacaba por su originalidad.	Trabajó de manera aceptable mostrando comunicación y apoyo elementales.
<b>Insuficiente (2-1)</b>	Participó de manera limitada, no aportó ideas y no se lo tomaba en serio.	Utilizó poco o nada la información de las fuentes proporcionadas, demostrando un entendimiento limitado del tema, falta información clave.	La presentación de su papel careció de originalidad y carecía de implicación.	Tuvo dificultades para trabajar con el equipo, pasividad en algunas tareas y falta de comunicación.

### Actividad III. Análisis de fuentes visuales – Santos o pecadores, ¿cómo es el infierno?

#### Síntesis

Se trata del análisis de varias obras que coinciden en el análisis y reflexión de la representación del Infierno desde finales de la Edad Media y principios de la Edad Moderna, y la campaña de miedo impartida por la Iglesia, comprendiendo este hecho como una causa fundamental de cara a la ruptura religiosa europea de la Edad Moderna. Es una actividad de perspectiva histórica en la que se trata de entender los mecanismos mentales y comportamientos de otras sociedades del pasado.

#### Objetivos y sentido curricular

A través de esta actividad que consiste en el análisis de diferentes fuentes visuales, todas ellas relacionadas con la representación del Infierno o el Juicio Final, los estudiantes comprendan el sentimiento de miedo o incertidumbre que sufría la sociedad medieval, motivada por una operación a gran escala en las iglesias europeas por generar una necesidad que motivase la compra/venta de indulgencias.

El punto principal y más profundo de la comprensión es analizar el concepto de miedo, un miedo construido y alimentado por las grandes esferas eclesiásticas. Comprender significa en este caso, razonar en perspectiva histórica, superando la única y principal idea que reduce a la sociedad medieval como analfabeta, analizando otra casuística, aparentemente desapercibida, que es el miedo y el concepto de muerte a finales de la Edad Media y a principios de la Edad Moderna.

Se pretende que los alumnos consigan construir una narración, estableciendo puentes cognitivos de ideas que finalmente les permita explicar de forma autónoma el relato. Se trata, por tanto, de un ejercicio de contextualización de las fuentes para desvelar ideas, concepciones, creencias que hay detrás de una aparente llana representación del Infierno.

Esta experiencia de aprendizaje se plantea a los alumnos de 2º ESO de la asignatura de Geografía e Historia que estén dando el periodo de la Edad Moderna. Dentro del currículo oficial, está enmarcado en el Bloque B. Sociedades y territorios. Según la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (publicada en el BOA el 11 de agosto de 2022), tal y como lo expresa la Orden ECD/687/2024, de 25 de julio, donde se recogen los criterios de evaluación y competencias clave de la asignatura de Geografía e Historia aplicados en esta actividad:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave	Justificación
<b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y	1.1. 1.2.	CCL CD CPSAA CC CCEC	Esta competencia es la que más se trabaja ya que, mediante fuentes visuales, en este caso, obras de arte que representan el Infierno o el Juicio Final, se extraen conclusiones para entender cómo las instituciones

expresar contenidos en varios formatos.			eclesiásticas influían en la sociedad
<b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4.	CCL CD CPSAA CC CCEC	Para este caso, se trabaja la emoción del miedo como una causa decisiva y fundamental que generalmente pasa desapercibida como desencadenante de la ruptura religiosa. Para ello se analiza la estrategia de usar el miedo como una necesidad para controlar a la población y lucrarse económicamente, desarrollando un pensamiento crítico y argumentando esas conclusiones.
<b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.	3.1. 3.2. 3.3.	CCL CD CPSAA CC CCEC	En este caso, los estudiantes trabajan la emoción del miedo y la manipulación a la que estaba sometida la sociedad medieval como causa de la posterior Reforma (consecuencia), utilizando para ello fuentes visuales de la época que les harán situarse en perspectiva histórica y entender por qué hacían lo que hacían o por qué actuaban como actuaban.

### Descripción de la actividad

Esta actividad se divide en dos fases que se pueden integrar en una sesión de 50 minutos, y la mitad de otra.

#### Primera fase

Los alumnos deben hacer grupos de tres, se considera que es la cantidad ideal de miembros para realizar esta actividad. Este número de integrantes posibilita una dinámica ágil y productiva, sin riesgo a distraerse entre ellos ya que no son excesivamente numerosos, ni excesivamente escasos para repartirse las tareas o intercambiar opiniones. Hay partes que se trabaja de forma cooperativa y otras de forma individual.

En la fase inicial o primera fase, se proporciona a los alumnos un cuaderno de actividad (consultar Anexo 5.3.), con las preguntas guía y las fuentes que van a emplear; un total de 7 recursos visuales que tienen en común la representación del Infierno, entre los siglos XIV y XVI (final de la Edad Media y principios de la Edad Moderna), y de

diversos autores del mapa europeo. Todas las obras están catalogadas con título, autor y fecha, y algunas de ellas indican su localización.

- Fuente 1. Detalle del Infierno del *Jardín de las Delicias*, El Bosco, 1503-1515.
- Fuente 2. *El Infierno*, Peeter Huys, 1570.
- Fuente 3. Detalle del Infierno de la obra *Juicio Final*, Giotto, en la Capilla Scrovegni de Padua, siglo XIV.
- Fuente 4. *El Infierno según Dante*, Sandro Botticelli, ha. 1480.
- Fuente 5. Fresco de *Infierno*, Giovanni de Módena, en la Iglesia de San Petronio, Bolonia, 1410.
- Fuente 6. *El Juicio Final*, Stefan Lochner, ha. 1435.
- Fuente 7. *El Juicio Final*, Hans Memling, 1473.

Esta primera fase constituye un acercamiento inicial a las fuentes, se pretende que, al tiempo que aprenden a analizar con detalle los elementos de las imágenes, construyan un mensaje común en todas ellas, qué quiere transmitirse y de qué modo se transmite.

El análisis de fuentes visuales se constituye por un primer contacto grupal, donde analizan de manera descriptiva las imágenes de manera oral y colaborativa aspectos como, elementos, cómo son los personajes, qué hacen, qué sensaciones les transmiten, etc. También comentan otros aspectos formales: qué colores se emplean (claros u oscuros), cómo son las composiciones (armónicas, caóticas...), qué muestran las escenas, etc. Podemos decir que se pretende analizar las obras desde un punto de vista formal y descriptivo.

También cuentan con una parte individual más introspectiva, donde se plantean cuestiones en las que pueden divagar más, dando lugar a la reflexión, por ejemplo, *después de analizar las imágenes ¿cómo crees que es el Dios que pretende transmitir la Iglesia?*

De nuevo, se retoma la dinámica grupal con una última cuestión que abre la puerta a una comparación o búsqueda de un paralelismo entre una casuística del escenario que están analizando con la actualidad.

### Segunda fase

La segunda y última fase de la actividad constituye una exploración de las ideas detrás del mensaje. Esta fase abordaría el resto de la sesión y seguramente requeriría la mitad de otra más.

Para indagar en el mensaje, se les proporciona un texto (de elaboración propia) que permite contextualizar a los alumnos en el periodo. Además, para alumbrar más el escenario que deben imaginar sobre la sociedad medieval, se proyecta un fragmento de video de la película *Lutero*, del director Eric Till, del año 2003. A partir de estos recursos, se les plantean una serie de afirmaciones extraídas del video que acaban de visualizar y unas preguntas de carácter reflexivo, que deben contestar de forma cooperativa.

Se pretende que los alumnos lleguen a comprender un lienzo de la sociedad muy ajeno y lejano a su realidad, cómo funcionaba la mente de la ciudadanía medieval, la importancia de la superstición en estos momentos y el papel tan protagonista que poseía el clero en la vida cotidiana de las personas.

Por último, deben realizar una breve comparación de las fuentes visuales que ya han analizado previamente (situadas cronológicamente entre los siglos XIV y XV) respecto al *Juicio Final* de Miguel Ángel (de un siglo después, XVI), donde se percibe un evidente cambio en la forma de representar el apocalipsis, muy ligado al Concilio de

Trento (consecuencia). De esta comparación extraerán una serie de reflexiones construidas a través de interrogantes que fomentan la indagación.

### Recursos asociados

- Cuaderno de actividad (específico que sea a color al tratarse de fuentes visuales).
- Papel y bolígrafo.
- Ordenador y acceso a internet.
- Proyector para visualizar el fragmento de vídeo y observar en detalle las fuentes ofrecidas.

### Evaluación

El docente calificará mediante rúbricas, el trabajo y el nivel de comprensión que refleja el alumnado en el producto final de la actividad mediante dos instrumentos: es el cuaderno de actividad de cada alumno y el informe grupal de las ideas principales que han extraído de los debates en equipo, puesta en común de sus conclusiones, reflexiones sobre la temática o relación de ideas.

El cuaderno de actividad (de carácter individual) tendrá un valor del 70% y se calificará siguiendo esta rúbrica:

Criterios	Análisis visual	Reflexión crítica e introspectiva	Coherencia y organización	Comparativa y conclusión final
<b>Sobresaliente (5)</b>	Analiza detalladamente cada imagen, identificando todos los elementos relevantes, incluyendo personajes, colores y composición.	Reflexiona con profundidad sobre las preguntas planteadas, mostrando comprensión de la influencia del clero y los mecanismos de miedo.	Cuaderno muy bien organizado, con ideas claramente expresadas y sin errores significativos.	Realiza una comparación detallada entre las fuentes visuales, destacando cambios específicos y vinculándolos al contexto histórico.
<b>Muy bueno (4)</b>	Realiza un análisis adecuado de la mayoría de las imágenes, aunque faltan algunos detalles menores.	Responde bien a las preguntas introspectivas, aunque algunas reflexiones no tienen demasiada profundidad.	Buen nivel de organización y claridad en las ideas, con algunos errores menores.	Comparación clara y correcta, aunque podría incluir mayor detalle en los aspectos históricos.
<b>Aceptable (3)</b>	Análisis básico, identifica algunos elementos principales, pero sin mucha profundidad.	Reflexiones simples, sin mucha introspección o desarrollo de ideas.	Organización básica, pero puede tener ideas poco claras y varios errores.	Comparación superficial con pocos detalles o falta de referencias al contexto.

<b>Insuficiente (1-2)</b>	No realiza un análisis completo, omitiendo varios elementos clave.	Reflexiones escasas o respuestas incompletas, sin mostrar comprensión profunda.	Desorganizado, con ideas poco claras y numerosos errores de presentación.	La comparación es incompleta o ausente, sin relación con el contexto histórico.
---------------------------	--	---	---	---

El informe de las conclusiones (de carácter grupal) tendrá un valor del 30% y se calificará siguiendo esta rúbrica:

<b>Criterios</b>	<b>Colaboración y síntesis de ideas</b>	<b>Análisis histórico y reflexivo</b>	<b>Comparación con la actualidad</b>	<b>Presentación y organización</b>
<b>Sobresaliente (5)</b>	Refleja una excelente colaboración y una síntesis completa de todas las ideas discutidas en el grupo.	Presenta un análisis profundo de los mecanismos sociales y religiosos de la época, mostrando comprensión crítica.	Logra realizar un paralelismo claro y significativo entre los conceptos discutidos y la actualidad.	El informe es claro y muy bien estructurado, con excelente presentación y sin errores significativos.
<b>Muy bueno (4)</b>	Buena colaboración, integrado la mayoría de las ideas compartidas en el grupo.	Análisis adecuado, aunque algunos aspectos de la época podrán desarrollarse mejor.	Realiza una comparación adecuada con algunos elementos relevantes de la actualidad.	Bien presentado y estructurado, aunque con algunos errores menores.
<b>Aceptable (3)</b>	Colaboración adecuada, pero con algunas ideas individuales sin reflejar.	Análisis superficial, sin mucha reflexión o comprensión crítica.	Comparación básica de los elementos formales y descriptivos, sin conexiones claras con temas actuales.	Estructura y presentación aceptables, aunque mejorables en claridad y precisión.
<b>Insuficiente (1-2)</b>	Escasa colaboración, con falta de síntesis de las ideas grupales.	Análisis escaso, sin reflejar comprensión de la época o los mecanismos sociales.	No realiza comparación o la conexión con la actualidad es mínima o nula.	Presentación desorganizada, sin estructura clara y con varios errores.

## Actividad IV. ¿Protestaban por todo los protestantes?

### Síntesis

Se trata de una actividad de indagación e investigación siguiendo la metodología *Inquiry-Based Learning*, en la que se pretende que los alumnos comprendan cómo se relacionan entre sí diferentes factores causales de largo recorrido, medio o inmediato, creando una red de causas interconectadas que contribuyeron de diversas formas a una división o ruptura religiosa en el panorama europeo del siglo XVI y sus respectivas consecuencias.

### Objetivos y sentido curricular

Se espera fundamentalmente que los alumnos sean capaces de articular un relato o explicación causal estructurada de la temática correspondiente a la división religiosa europea del siglo XVI (tratada en los libros de texto como la Reforma y la Contrarreforma), analizando las relaciones entre diferentes factores causales y su contribución a la reconfiguración política y territorial europea posterior (como una de las consecuencias).

Se espera que sean capaces de relacionar entre sí factores como: inquietud religiosa; venta comercial de indulgencias; corrupción y nepotismo eclesiástico; imprenta como principal herramienta de difusión del humanismo cristiano; revolución científica y desarrollo del pensamiento crítico; Humanismo y Renacimiento; rivalidad entre Carlos V y Papado frente a los príncipes alemanes; independencia intelectual del laicado (no mediadores); Contrarreforma; arte como instrumento de poder y difusión; el Concilio de Trento; Inquisición; intolerancia religiosa; guerras de religión; revueltas campesinas.

Esta experiencia de aprendizaje se plantea a los alumnos de 2º ESO de la asignatura de Geografía e Historia que estén dando el periodo de la Edad Moderna. Dentro del currículo oficial, está enmarcado en el Bloque B. Sociedades y territorios. Según la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza a su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (publicada en el BOA el 11 de agosto de 2022), tal y como lo expresa la Orden ECD/687/2024, de 25 de julio, donde se recogen los criterios de evaluación y competencias clave de la asignatura de Geografía e Historia aplicados en esta actividad:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave	Justificación
<b>CE.GH.1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	1.1. 1.2.	CCL CD CPSAA CC CCEC	Esta competencia se trabaja ya que se requiere el tratamiento y organización de información y conocimientos, tanto del presente como del pasado (Edad Moderna) procedente de diversas fuentes.

<p><b>CE.GH.2.</b> Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.</p>	<p>2.1. 2.2. 2.3. 2.4.</p>	<p>CCL CD CPSAA CC CCEC</p>	<p>En este caso es fundamental ya que la actividad requiere de forma obligatoria (sino no tendría sentido) elaborar juicios argumentados de manera crítica, empleando además términos propios de la competencia.</p>
<p><b>CE.GH.3.</b> Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p>	<p>3.1. 3.2. 3.3. 3.4.</p>	<p>CCL CD CPSAA CC CCEC</p>	<p>Tras llevar a cabo procesos inductivos a través de la investigación y análisis de distintas fuentes complejas.</p>

### Descripción de la actividad

Esta experiencia de aprendizaje requiere de dos sesiones de 50 minutos respectivamente. La actividad puede realizarse de forma individual, aunque también está prevista que pueda ser realizada por parejas, fomentando la cooperación y el desarrollo de habilidades comunicativas. La finalización de la tarea de las parejas puede ser dispar, dependiendo del ritmo de cada uno.

#### Primera sesión

Será el profesor quien defina las parejas, simplemente por una cuestión de productividad y eficacia del trabajo de los alumnos, tal y como describe la teoría del aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999). Una vez establecidas las parejas, comenzarán a trabajar con el cuaderno de actividad (consultar Anexo 5.4.), a la par que en el otro folio van trazando el informe con las conclusiones, reflexiones, puesta en común, ideas, etc.

Esta actividad de indagación e investigación tiene como cuestión central “¿protestaban por todo los protestantes?”, para dar respuesta a esta incógnita, la actividad se articula con las siguientes cuestiones soporte:

1. ¿A qué se refieren con “una nueva respuesta religiosa” acorde a “unos nuevos tiempos”?

En esta cuestión se trabajan las siguientes causas y consecuencias: desarrollo demográfico tras superar la peste, diferenciación de la burguesía, surgimiento de la banca, nueva economía (capitalismo comercial), nuevas rutas comerciales (por ejemplo, la ruta de las especias), descubrimiento de América, nuevas formas de pensamiento con el Humanismo, innovaciones científicas, educación (aumenta el número de universidades y academias), invención de la imprenta de J. Gutenberg, redescubrimiento del mundo clásico y superación del teocentrismo.

2. La venta de indulgencias... ¿por qué a algunos como Lutero les parecía tan mal y el Papa y Roma lo veían bien?

En esta cuestión se trabajan las siguientes causas y consecuencias. Por parte de Lutero y los protestantes: relajación moral del clero, corrupción (nepotismo y lujo) eclesiástica, venta de indulgencias de forma masiva y comercial, reducción del perdón a algo que se puede comprar. Por parte del Papa y Roma: mantenimiento de poder e influencia, financiación de proyectos eclesiásticos que reflejaban su autoridad y supremacía, instrumento de control.

3. ¿Qué función tenía el arte para la Iglesia Católica respecto a los protestantes?

En esta cuestión se trabajan las siguientes causas y consecuencias: refuerzo de la veneración a los Santos y Virgen María, herramienta didáctica de transmisión de historias bíblicas, propaganda y glorificación de la Iglesia y refuerzo de la fe, respuesta a la Reforma reafirmando la grandeza y el lujo, dramatismo y alusión a las emociones para conmovir a los espectadores y afianzar su fe, enfatizar la piedad y los sacramentos (asuntos consolidados en el Concilio de Trento).

4. ¿Qué cambia en el conflicto religioso para que se sume el factor político?

En esta cuestión se trabajan las siguientes causas y consecuencias: aprovechamiento de la inquietud religiosa por parte de los líderes políticos, confiscación de propiedades eclesiásticas, alineación de intereses religioso y políticos, institucionalización de los poderes políticos y la confesión religiosa y finalmente, Guerra de los Treinta Años.

### Segunda sesión

La segunda y última sesión, de carácter más práctico, está reservada a la actividad final (y más elaborada) del cuaderno de actividad. Esta consiste en completar una tabla (con unos criterios preestablecidos) sobre las causas que provocaron la crisis y final ruptura religiosa del siglo XV. Cada tabla es una causa y deben interrelacionarlas entre sí, estableciendo una red de causas y consecuencias.

### **Recursos asociados**

- Cuaderno de actividad.
- Papel y bolígrafo.

### **Evaluación**

En esta actividad, el docente tomará como instrumento de evaluación únicamente la actividad final del cuaderno de actividad, ya que se entiende que, en esta última tarea que culmina con la realización e interrelación de tablas y redacción de un relato que integra todas las causas y consecuencias, converge todo el trabajo realizado y se refleja la comprensión de las cuestiones anteriores.

La actividad final tendrá un valor del 100% y se calificará siguiendo esta rúbrica:

<b>Criterios</b>	<b>Análisis de causas y consecuencias</b>	<b>Interrelación de factores</b>	<b>Comprensión de la pregunta central</b>	<b>Claridad y coherencia en la presentación</b>	<b>Reflexión crítica y originalidad</b>
<b>Sobresaliente (5)</b>	Identifica y explica de forma detallada cada causa y consecuencia, mostrando clara comprensión de su relevancia en el sistema.	Establece una red completa y coherente de relaciones entre causas, reflejando conexiones lógicas y bien argumentadas.	Responde de manera exhaustiva a la pregunta central integrando de manera efectiva todos los factores analizados.	Presenta la información de forma clara y organizada, con excelente ortografía y gramática, y una estructura lógica que facilita la comprensión.	Ofrece reflexiones profundas y originales sobre las causas y su impacto, reflejando un pensamiento crítico e interpretación propia.
<b>Muy bueno (4)</b>	Identifica y explica adecuadamente las causas y consecuencias, con una comprensión general de su impacto.	Muestra conexiones entre la mayoría de las causas, aunque algunas relaciones son menos claras.	Responde bien a la pregunta central, aunque no profundiza en todos los factores relevantes.	Información bien organizada, con pocos errores, y una estructura clara en general.	Reflexiones adecuadas, aunque en su mayoría faltan elementos de profundidad u originalidad.
<b>Aceptable (3)</b>	Explica las causas y consecuencias de forma superficial, con detalles mínimos o falta de profundidad.	Presenta pocas conexiones entre las causas, sin detallar suficientemente la relación entre ellas.	Respuesta parcial o poco desarrollada, con escasa referencia a algunos factores importantes.	Estructura básica con algunos errores que dificultan la lectura, aunque el mensaje es comprensible.	Reflexión limitada o general con escasa profundidad o sin interpretación propia del tema.
<b>Insuficiente (1-2)</b>	No identifica o explica claramente las causas y consecuencias relevantes para el tema.	No establece conexiones claras, o las relaciones carecen de coherencia lógica.	No responde adecuadamente a la pregunta central o ignora factores clave.	Presentación desorganizada o con numerosos errores, dificultando la comprensión del trabajo.	No se evidencia reflexión crítica o análisis original en las respuestas.

### 3. Análisis comparado y valoración del conjunto

#### Sentido curricular de las actividades en conjunto

La Historia nos permite conocer el pasado, pero también nos ayuda a proyectar un futuro, ya que, tal y como afirma la LOMLOE (2022), uno de los objetivos principales es la formación de ciudadanos comprometidos y reflexivos, ejercitando el pensamiento crítico. Sin embargo, la asignatura de Geografía e Historia ha adquirido con el paso de los años una tendencia a ser recordada por los alumnos como una materia con connotaciones memorísticas, resultando tediosa y pesada (casi como un lastre), a la que incluso algunos estudiantes afrontan con cierto temor. Por no hablar de que, el currículo enciclopédico no desarrolla en absoluto habilidades o capacidades percederas en el tiempo, como pueden ser destrezas relacionadas con el análisis de fuentes, el establecimiento de juicios críticos y personales, así como el trabajo en equipo o colaborativo.

Frente esta situación, cada vez hay más profesionales que exponen la problemática del currículo tradicional en las Ciencias Sociales y plantean novedosos e innovadores enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del docente como del alumnado.

Para lograr el éxito frente a esta problemática se han planteado cuatro experiencias de aprendizaje que exploran bajo cuatro procedimientos distintos lograr un mismo objetivo: comprender cómo se relacionan entre sí los diferentes factores causales que contribuyeron a la división o ruptura religiosa en el marco europeo del siglo XVI, desarrollando un pensamiento crítico y personal.

Estas actividades están pensadas para ser ejecutadas a través de múltiples metodologías: el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), el Role Playing y el Inquiry-Based Learning. Con esta variedad metodológica se permite que el alumnado trabaje de forma individual y colectiva las diferentes casuísticas que construyen la temática principal (ruptura religiosa del siglo XVI), estableciendo una red de causas y consecuencias interrelacionadas, desde diferentes puntos de una misma época histórica (en este caso la Edad Moderna). Mediante el empleo de estas metodologías activas, los docentes abren una puerta llena de nuevas posibilidades a la hora de trabajar sobre ciertas temáticas, personajes, problemas, perspectivas, etc., que ofrecen las Ciencias Sociales (en nuestro caso, Geografía e Historia).

En consecuencia, cada una de las experiencias planteadas responden de forma directa y sobre todo eficaz al problema planteado, ya que todas ellas trabajan con el metaconcepto de la causa y consecuencia, de manera diferente, puesto que supone una amplia explotación de las diversas opciones, dimensiones o aspectos de enfrentarse al reto o problema.

#### Argumentación de la relevancia del conjunto de las experiencias

De este modo, la primera experiencia de aprendizaje aborda el enfoque de la causalidad desde el análisis de fuentes históricas escritas, en concreto, un fragmento de *Le Quart Livre* del conjunto de cinco novelas más conocidas como Gargantúa y Pantagruel, de François Rabelais. A partir de este fragmento, vemos distintos enfoques de la concepción del clero por la sociedad en la época y como formó el caldo de cultivo que conllevó a la ruptura. Además, también se trabajan consecuencias correspondientes a las causas, como fueron la Inquisición, la Congregación del Índice y la censura. Por ende, a través del análisis de recursos de fuentes escritas, el alumno reflexionará sobre los hechos,

emociones e inquietudes experimentadas por la sociedad, causas que llevaron a los individuos sentir malestar y posicionarse.

La segunda experiencia utiliza un enfoque diferente titulada “¿quién es quién?”, se trata trabajar algunas de las consecuencias una vez que se produce la ruptura, es decir, surgen diferentes dogmas (luteranos, calvinistas, anglicanos y los preexistentes católicos), aunque cada uno surge motivado por unas causas distintas. De esta forma se pone el foco tanto en el pensamiento religioso como en el político (ya que influye en gran medida) y geográfico. Cada una de las partes en las que se divide (grupos) supone un análisis progresivo de su tradición protestante, de tal forma que la adecuada comprensión de cada apartado facilita el siguiente, avanzando hacia la idea central de la experiencia: el panorama religioso en la Edad Moderna.

La tercera experiencia titulada “santos o pecadores, “¿cómo es el infierno?”, se articula con una dinámica similar a la primera actividad. En este caso, se aborda la causalidad desde el análisis de fuentes históricas, aunque en este caso se trata de fuentes visuales, un total de nueve obras de arte de la época (desde la Edad Media hasta el Renacimiento, y de diferentes puntos geográficos del mapa europeo). Esta actividad trabaja desde una causa muy desapercibida y algo abstracta, que es el concepto del miedo, y es que, los alumnos tratan con irrelevancia el miedo a la muerte que se tenía en una sociedad tan supersticiosa como es la medieval, ya que en la actualidad se tienen respuesta a cuestiones que en la Edad Media eran verdaderas incógnitas. Mediante el análisis de estos recursos, el alumno podrá cultivar cierta empatía mediante la reflexión sobre el contexto, las emociones, y las inquietudes del momento.

La cuarta y última experiencia utiliza un enfoque global, es decir, mediante la indagación y reflexión, los alumnos deben ser capaces de interpretar y construir un discurso propio que integre todas las aristas que tienen lugar en el metaconcepto de la causalidad y la toma de conciencia de las consecuencias que nacen e intervienen. Para ello, se proporcionan fuentes históricas, tanto escritas como visuales, además de mapas o testimonios.

## Análisis comparativo de las experiencias de aprendizaje

Tras haber presentado las cuatro experiencias de aprendizaje, es conveniente señalar los diferentes enfoques clave para abordar la relación entre los diferentes factores causales unido al desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo.

Todas las actividades presentan una metodología de trabajo y desarrollo distinta; el caso de la actividad 1, lo hace mediante el análisis de fuentes históricas escritas; en cambio, la actividad 2, se proyecta mediante un Role-Playing, elaborando un guión y su respectiva escenificación; la actividad 3, trabaja desde el análisis de fuentes históricas visuales; y finalmente, la actividad 4 y última, se plantea desde la investigación e indagación.

A continuación, se van a analizar las ventajas y desventajas de cada actividad, la dificultad y exigencia que plantea al estudiante, los recursos y el tiempo requerido.

### **Ventajas de cada actividad**

Actividad 1. Los alumnos dispondrán de materiales que les permitirán familiarizarse con el uso de fuentes. También les ayudará a debatir argumentos y replantearse juicios de cuestiones normalmente polarizadas, dando lugar a un debate con sus respectivos puntos de vista.

Actividad 2. Podríamos mencionar el uso de las TIC, o el trabajo en equipo. Por otro lado, la exposición final puede ser afrontada como una oportunidad para perder el miedo a hablar en público o como un desafío. El trabajo cooperativo favorece otras habilidades como aprender a escuchar, el interés o la participación.

Actividad 3. Los alumnos muestran cierta predisposición a aquellas actividades que cuentan con muchos recursos visuales frente a aquellas que predomina el texto. Además, al tratarse de una temática relacionada con el Infierno, es posible que algunas escenas de las representaciones les causen curiosidad (como dragones o centauros), enganchándoles más fácilmente a la actividad.

Actividad 4. Integra varias disciplinas (Historia, Historia del Arte y Geografía) y trabaja con todas las causas y consecuencias mencionadas en la unidad, esto hace la experiencia de aprendizaje muy completa.

### **Desventajas de cada actividad**

Actividad 1. Al ser una temática religiosa, la cual los alumnos les resulta muy ajena y desconocida, les cuesta conectar con ella, por ello puede que, en un primer contacto, la actividad se reciba con poco interés. El vocabulario de la época (a pesar de estar adaptado) puede ser otra causa de desconexión.

Actividad 2. Al tratarse de un Role-Playing con una escenificación como producto final (además del guión) los alumnos pueden tender a distraerse con facilidad. Además, si la personalidad del estudiante es introvertida, la exposición y participación puede ser un desafío.

Actividad 3. La última tarea del cuaderno de actividad es de carácter individual, de modo que pueden presentarse dificultades, ya que no pueden compartir sus interpretaciones con los compañeros. En consecuencia, el docente estará muy pendiente de cada estudiante para resolver cualquier duda.

Actividad 4. Esta actividad requiere un alto grado de dificultad y exigencia cognitiva, de esta forma, es posible que, si se deja a los alumnos realizar la actividad de forma autónoma, puede que no la entiendan y les cause desmotivación, que acabe evolucionando en rechazo o desinterés.

### **Valor educativo de cada actividad**

En las cuatro experiencias presentadas se empleará de forma constante el aprendizaje cooperativo como metodología activa para afrontar y desarrollar la actividad. Al trabajar en grupo y reflexionar sobre las cuestiones planteadas, se refuerzan valores de tolerancia e igualdad, además de observar cómo, este hecho del pasado configura en gran medida las confesiones características de cada zona en el presente.

Actividad 1. Se emplea el Aprendizaje Basado en Problemas, con el objetivo de entender a través de preguntas, causas como la corrupción ejercida por el clero hacia el pueblo y la dependencia espiritual del pueblo hacia el clero o consecuencias como la Inquisición para perseguir herejes, la censura, la Congregación del Índice o las Guerras de Religión.

Actividad 2. En esta experiencia se emplea el Role-Playing para aprender a diferenciar y entender las distintas confesiones que se forman al producirse la ruptura religiosa en la Europa de la Edad Moderna. Estos conocimientos tradicionalmente se han expuesto a los alumnos en forma de una tabla que deben memorizar. A través del Role-Playing, una metodología que favorece la creatividad, los alumnos aprenden de forma

dinámica estos conocimientos y comprenden variantes más abstractas relacionadas con este tema (por qué se forman, cómo se forman, quién es la máxima obediencia y por qué, etc.).

Actividad 3. Igual que sucede en la Actividad 1, se emplea el Aprendizaje Basado en Problemas, retos que se plantean a través de preguntas, con la diferencia que, en esta experiencia de aprendizaje, se analizan fuentes históricas visuales (en lugar de escritas). El objetivo es que los estudiantes entiendan, a través de estas fuentes (obras de arte) y las preguntas, un concepto más abstracto como es el sentimiento de miedo e incertidumbre de la época, una causa contextual y determinante que enlaza con otras también fundamentales.

Actividad 4. Mediante la metodología de aprendizaje reflexivo o, en inglés, “Inquiry-Based Learning”, se impulsa el aprendizaje del estudiante a través de la estimulación del pensamiento a través de preguntas, observaciones y análisis. En esta actividad convergen todas las causas tratadas en el tema; se puede decir que en ella se trabaja de forma global y extensa la multicausalidad.

### **Dificultad y exigencia cognitiva que plantea al estudiante**

Actividad 1. La dificultad en esta actividad radica, fundamentalmente, en la interpretación de los textos y el paralelismo que se ofrece en la última parte del texto con la Edad Contemporánea. Si el grupo de alumnos que realiza la actividad está familiarizado con el método de trabajo de la disciplina histórica y con el uso de fuentes en el aula, será más sencillo interpretar adecuadamente los fragmentos que se plantean. De manera contraria, si los alumnos no están acostumbrados a su utilización y estudio, habrá una mayor dificultad para lograr los objetivos, y seguramente requerirá más tiempo del predeterminado.

Actividad 2. La principal dificultad de la actividad radica en que, el alumno debe estar motivado y centrado para una exitosa ejecución de la escenificación. Al tratarse de un Role-Playing es muy factible que algunos estudiantes centren la actividad en la parte teatral, no tomándose en serio y no dándole importancia la fase intermedia (más primordial) de investigación y diseño, en la que recolectan información y contrastan la que se les proporciona para la construcción del guión.

Actividad 3. La dificultad de esta actividad radica en que los alumnos comprendan realmente la mentalidad de la sociedad de la época, algo complicado ya que se aleja completamente de su cotidianeidad. Al analizar las fuentes visuales, podrán acercarse al escenario sociocultural de la Edad Moderna.

Actividad 4. La mayor dificultad que puede presentar esta experiencia es que, para que los alumnos lleguen a las conclusiones deseadas o al nivel de reflexión esperado, deben haber asimilado de manera correcta y estable el temario referente a la Edad Moderna.

### **Tiempo requerido y fases**

Actividad 1. El tiempo necesario para realizar la actividad es de una sesión de 50 minutos compuesta de tres fases: acercamiento inicial a la fuente, exploración de las ideas detrás del mensaje y reflexión.

Actividad 2. El tiempo necesario para realizar la actividad es de tres sesiones de 50 minutos, respectivamente. A su vez, el tiempo de la experiencia se divide en tres fases diferenciadas: organización, investigación y diseño, y presentación.

Actividad 3. El tiempo necesario para realizar la actividad es de una sesión de 50 minutos y mitad de otra sesión, compuesta por dos fases: acercamiento inicial a la fuente, exploración de las ideas detrás del mensaje y evaluación.

Actividad 4. El tiempo necesario para realizar la actividad es de dos sesiones de 50 minutos respectivamente, compuesta de dos fases: realización del cuaderno de actividad y ejecución de la actividad final (red de tablas).

Tabla comparativa de las experiencias de aprendizaje:

	<b>Objetivo</b>	<b>Metodología</b>	<b>Áreas de trabajo que se integran</b>	<b>Tipo de fuente utilizada</b>	<b>Producto final</b>
1ª Actividad. <b>Castigo o fortuna, ¿por qué nadie quería ser monje en el siglo XV?</b>	Valorar el papel del clero en la perpetuación de la corrupción religiosa especialmente durante el siglo XVI, el rol de los monarcas y la opinión del pueblo.	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Historia Literatura	Recursos escritos (fragmentos de una novela).	Informe, cuaderno de actividad.
2ª Actividad. <b>¿Quién es quién?</b>	Comprender y diferenciar la variedad de confesiones religiosas en el marco europeo de la Edad Moderna.	Aprendizaje cooperativo Role Playing	Historia Geografía Historia del Arte	Recursos escritos y visuales.	Guión y escenificación.
3ª Actividad. <b>¿Cómo es el infierno?</b>	Analizar el sentimiento de miedo, un miedo construido y alimentado por las grandes esferas eclesiásticas como causa fundamental en el cisma.	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Historia Historia del Arte	Recursos visuales (obras de arte).	Informe, cuaderno de actividad.
4ª Actividad. <b>¿Protestaban por todo los protestantes?</b>	Articular un relato o explicación causal estructurada de la temática correspondiente a la división religiosa europea del siglo XVI, analizando las relaciones entre diferentes factores causales y sus consecuencias.	Aprendizaje cooperativo Inquiry-Based Learning	Historia Geografía Historia del Arte	Recursos escritos y visuales.	Red de tablas y redacción.

Finalmente, podemos decir que, en contraposición al currículo memorístico, en esta propuesta se plantean interrogantes con la finalidad de desarrollar unas habilidades que permitan ser al estudiante autónomo y crítico en su aprendizaje. En relación con este punto, cabe señalar que todas las actividades tienen como título un interrogante, esto se debe a que, pese a que se trabaja como reto o problemática la causa y consecuencia, todas las experiencias de aprendizaje integran como elemento principal la reflexión e

interpretación para la construcción de un pensamiento crítico, es decir, el conocimiento se construye a base de interrogantes, constantemente El conjunto de experiencias de aprendizaje del trabajo presentado ayuda a que el alumnado trabaje la multicausalidad y en consecuencia a *pensar históricamente*, sabiendo qué ocurrió, cómo ocurrió y por qué ocurrió. Fomenta la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina y la edad correspondientes al curso académico. El diseño de estas experiencias de aprendizaje se aleja completamente de la acumulación de conocimiento, fomentando las interrelaciones conceptuales y un asentamiento de la información a largo plazo.

## 4. Referencias bibliográficas

- Berti, A. E. (1994). Children's Understanding of the concept of State. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 49-76). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Journal for the study of education and development, infancia y aprendizaje*, 23, 55-74.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1988). *Cooperation in the Classroom*.
- Morton, T., & Seixas, P. (2012). *The big six historical thinking concepts: Historical thinking concepts*. Nelson.
- Orden del Consejero de Educación, Cultura y Deporte (02/08/2022), por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Pàges, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. (107-138). Cuadernos de pedagogía.
- Pàges, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes. Campinas*, p. 285.  
<https://doi.org/10.1590/s0101-32622010000300002>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. (14ª ed.). Ediciones Morata.
- Pinillos, J.L. (1978). *Principios de psicología* (Vol. 100). Alianza Universidad, p. 621.
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). *Enseñar historia y geografía. Principios básicos*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Ponce Gea, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The big six historical thinking concepts. *Revista de estudios sociales*, 52, 225–228.  
<https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Rodríguez, M., y López, C. (2017). Concept Acquisition and Conceptual Change in History. En Rodríguez, M. *et al.*, *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, pps. 469-490. Londres: Palgrave Editorial.
- Viego, C. L. (2016). Jean Piaget y su influencia en la pedagogía. Centro Universitario José Martí Pérez. Sancti Spíritus. Cuba.