



Universidad
Zaragoza



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Enseñando Ciencias Sociales: Memoria fin de Máster

Teaching Social Science: Master final report

Autor

José Luis Pardo Perfecto

Dirección

Francisco José Alfaro Pérez

MODALIDAD A

Curso 2015/2016

Índice

<u>1. Introducción: ¿Qué es ser profesor?</u>	3
<u>A. La función docente: Marco Teórico</u>	3
<u>B. Perfil del profesor ideal</u>	7
<u>C. Experiencia práctica en el centro docente</u>	10
<u>2. Justificación de proyectos</u>	12
<u>3. Reflexión Crítica</u>	13
<u>A. Unidad didáctica</u>	14
<u>B. Proyecto de investigación</u>	16
<u>4. Conclusiones y propuestas de futuro</u>	19
<u>Conclusiones</u>	19
<u>Propuestas de futuro</u>	20
<u>5. Bibliografía</u>	21
<u>5bis. Legislación</u>	22
<u>Anexo I: Unidad didáctica</u>	23
<u>Anexo II: proyecto de investigación</u>	39

1. Introducción ¿Qué es ser profesor?

La pregunta que encabeza este apartado es a priori fácil de responder. El diccionario de la Real Academia de la Lengua española dice que un profesor es una “*persona que ejerce o enseña una ciencia o arte*”. Esta definición está bastante en consonancia con lo que todos grosso modo pensamos que es un profesor, en base a los recuerdos de nuestra época de estudiantes. Una de las primeras cosas que se aprenden en el máster es que un profesor es mucho más que una persona que enseña una determinada disciplina.

A. La función docente: Marco Teórico

En primer lugar, la función primordial de un profesor es enseñar. En este caso hablamos no solo de conocimientos científicos o académicos sino también de actitudes y habilidades para desenvolverse en el mundo real. Este conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas le vienen al profesor ya delimitados en el currículo oficial. El currículo es definido por Lázaro (1997) como:

El conjunto de conceptos, conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas estimadas por una comunidad humana, y que se presentan como referentes de aprendizaje. Es el estilo o forma de vida definidos como deseables que se transmiten en un ambiente concreto, creado por el entramado de las interacciones de todos los agentes sociales que conforman la educación en un momento y en un lugar determinados. Currículum es un estilo o forma de vida que caracteriza el ambiente de un centro docente, una institución educativa o una comunidad social. (p.95)

Algo más descriptivo es Hernández Cardona (2000) cuando define el currículo como “el marco general que estructura el área de ciencias sociales.....a partir de unos objetivos generales, propuestas de organización, establecimiento de contenidos, orientaciones didácticas y criterios de evaluación” (p.13).

Por tanto, en su faceta de enseñante, el profesor actúa como transmisor, en el sentido de que enseña los contenidos que marca el currículo y no otros, pero dado que también

debe inculcar valores, actúa también como un modelo de conducta. Condición sine qua non para poder ejercer esa faceta de enseñante de la que hablamos es ser especialista en lo que se está explicando, es decir, conocer aquella disciplina que imparte. Esta necesidad se ve reflejada legalmente en la orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre, donde se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios que habiliten para la docencia, como es el caso de este máster.

Siguiendo en la misma línea, no es menos importante para la docencia la formación permanente, dividida en dos partes. Por un lado una formación permanente en aspectos académicos, que nos permita ir renovando nuestros conocimientos de la disciplina que impartimos conforme la investigación y las corrientes de pensamiento van cambiando; y por otro una formación permanente metodológica, que actualice y renueve nuestra forma de dar clase, que por fuerza se irá quedando obsoleta con el paso del tiempo y la experimentación de otras metodologías que se prueben más eficaces.

Por tanto, la formación permanente del profesorado se revela como un elemento clave para que el nivel de la enseñanza se eleve. De forma similar lo entiende María José Sobejano (1997), que define la misma como “...una necesidad personal, profesional y social de nuestro tiempo sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos...” (p.96). La formación permanente es útil para renovar conocimientos y metodologías por parte del profesorado y como tal lo reconocen las autoridades educativas, que fomentan esta formación permanente sacando adelante cursos y animando a la participación en los mismos en forma de puntos en las oposiciones, puntos en los concursos de traslados,...

No obstante, la formación permanente se enfrenta hoy a varios problemas. El problema fundamental es, bajo mi punto de vista, la escasa tradición que la formación del profesorado tiene en España. Esto se observa en hechos como que el primer título que acreditase las capacidades docentes de una persona no se creó y se empezó a exigir hasta la Ley General de Educación de 1970, que creó el CAP (certificado de aptitud pedagógica). Hasta entonces se asumía que saber algo y saber enseñarlo iban siempre de la mano. De igual manera piensa la profesora Olaya Villar (1999) cuando dice:

Así como el profesorado de educación primaria ha recibido una formación específica para el desempeño de su labor docente desde muy antiguo, tal como hemos visto anteriormente, el profesorado de educación secundaria ha carecido de ella, y cuando por fin se ha reglamentado y se ha exigido de forma inexcusable para el acceso a los cuerpos docentes del estado, su puesta en práctica ha sido, de forma generalizada, deficitaria.

Otra de las funciones que todo profesor debe cumplir es la de gestor de grupo, pues en su práctica docente habitual tendrá que gestionar la convivencia de grupos de alumnos más o menos grandes en un aula. La capacidad de un docente como gestor de grupo se mide en función de la calidad del ambiente de estudio que consigue imponer en su aula, así como por la habilidad para integrar en la dinámica grupal a alumnos que por sus propias características, tengan tendencia a quedarse descolgados tanto académicamente como en las relaciones con sus compañeros.

Uno de los grupos sociales más vulnerables a este tipo de situaciones es el alumnado de origen inmigrante, que llegan desde otro lugar (normalmente otro país, ya que siendo del mismo las dificultades tienden a ser menores) y tienen que adaptarse a una nueva cultura, nueva forma de vida, en ocasiones nuevo idioma,...Lógicamente dentro de este grupo se pueden establecer escalas, jerarquías en función de las dificultades que puedan encontrar en su proceso de adaptación.

Así, el alumnado de origen norteafricano (magrebíes, pero también de otros lugares de África) es el que más dificultades suele encontrar para adaptarse, pues no comparte absolutamente nada con sus nuevos compañeros, ni cultura, ni forma de vida, ni idioma, ni siquiera religión (suele ser alumnado de mayoría musulmana). Tras estos se encontraría el alumnado latinoamericano, que aunque también encuentra ciertas dificultades en su proceso de adaptación, tiene más puntos en común con sus nuevos compañeros que sus homólogos africanos.

Otro grupo vulnerable en este sentido son los alumnos que tengan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. Aunque este concepto abarca muchas

tipologías de alumnos, quiero concentrarme fundamentalmente en alumnos que, sin ninguna dificultad intelectual reseñable para seguir el ritmo de sus compañeros, quedan retrasados académicamente y acaban repitiendo algún curso. Como digo estas repeticiones no tienen por qué ser por dificultades intelectuales, pues las razones que la explican pueden incluir un entorno socioeconómico y familiar desfavorable por ejemplo.

Hay que tener en cuenta que la repetición de un curso es algo muy serio desde el punto de vista de las relaciones sociales en el entorno escolar de un alumno, pues se le saca de su entorno habitual, donde está integrado y tiene un grupo de amigos en los que se apoya para incluirlo en un grupo clase totalmente ajeno a él y en el que tiene que construir desde cero todas esas relaciones de distinto tipo que ya tenía construidas en el grupo de origen. Por tanto, este tipo de alumnos repetidores deben ser especialmente controlados hacia el inicio del curso, cuando aún están en esa fase de construcción de relaciones, para que no se queden descolgados del grupo ni académicamente ni relacionalmente.

La última función del profesor que vamos a tratar aquí es la función tutorial. Cuando nos referimos a la función tutorial no nos referimos a la figura académica del tutor de un grupo clase que está a su cargo y a través del cual las familias se mantienen en contacto con el equipo docente que educa a sus hijos.

Lázaro (1997) establece dos categorías: Por un lado está la función instructiva, cuya finalidad es enseñar y que requiere de cierta exigencia para lograr los resultados apetecidos. Este es el rol más tradicional del profesor, el de mero enseñante. Por otro lado está la función socio-madurativa, cuya finalidad es formar personas y que de lo que requiere es de una cierta comprensión. Es en el ejercicio de estas funciones cuando se habla de “tutor”. La definición de tutor que se podría extrapolar de esto es que es todo aquel docente que, al margen de los conocimientos académicos, se preocupa de formar al alumno en ciertos valores y actitudes, preocupándose por lo que piensa y cómo se encuentra, y tratando de ayudarlo en la medida de sus posibilidades. Es por tanto una función del docente que requiere de altas dosis de empatía para que el alumno o los alumnos se sientan comprendidos y en, cierta medida, apoyados.

En el artículo de Lázaro (1997) anteriormente citado aparece una definición de tutor de Burges muy interesante:

El tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no solo del progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad. (p.97).

Esta definición es muy interesante porque pone el acento sobre aspectos que las otras definiciones incluidas soslayan, como puede ser el conocimiento de sus alumnos como personas o la confianza alcanzada con ellos, que se incluye implícitamente en la última parte de la definición cuando dice que probablemente acudirán al tutor cuando tengan alguna dificultad. El resto de definiciones versan sobre el tamaño de los grupos de una tutoría, sus finalidades, pero ninguna pone el foco sobre el capital humano que, en mi opinión, debe llevar implícita una tutoría.

Por último, cabe decir que todas estas funciones de las que se ha hablado anteriormente no son funciones aisladas, sino que están todas interconectadas entre sí, y que todas juntas, si se logran reunir, forman la base de lo que es un buen profesor.

Para conocer las múltiples facetas que implican la función docente resultaron muy útiles las asignaturas *Contexto de la actividad docente*, pero sobre todo *interacción y convivencia en el aula*, pues esta asignatura en concreto está enfocada a comprender cómo funciona el cerebro de un adolescente y cómo construye su escala de valores, ayudándonos a comprender mejor a qué da más importancia, lo cual es básico para poder comprenderlo y ayudarlo. Por decirlo de alguna manera, *Contexto de la actividad docente* nos enseñó cuales eran nuestras funciones “legales” como profesores e *interacción y convivencia en el aula* nos enseñó a llevarlas a cabo de la mejor manera posible.

B. Perfil del profesor ideal

La primera pregunta que debe surgirnos es ¿Existe el profesor ideal como para poder hacer un perfil sobre él. El artículo *Ser profesor, una mirada al alumno* (Morales, 2010) dice que:

...el profesor ideal no existe, para consuelo de todos nosotros. No tenemos un modelo inasequible que imitar. Sí podríamos hacer una lista con una serie de características deseables en un buen profesor, pero que además seguramente serían también deseables en cualquier tipo de persona y en cualquier tipo de profesión.

Estoy de acuerdo con lo que dice, pero con matices. El concepto de profesor ideal es un concepto subjetivo, que depende de a quién se le pregunte. Por tanto, no hay un único modelo de profesor ideal, sino que hay muchos modelos según a qué alumno le preguntes, porque cada uno valora cosas distintas, pero todos tienen en la cabeza el tipo de profesor que para ellos sería perfecto, ideal.

Por tanto ¿Qué caracteriza al profesor ideal? ¿Qué características ineludibles debe reunir un profesor que aspira a tal título?

En primer lugar algo ineludible para llegar a ser buen profesor es mostrar pasión por tu materia. Si tu no muestras que lo que les estás contando te apasiona, te encanta, difícilmente los alumnos se interesarán, siquiera mínimamente por lo que les cuentes. ¿Cómo se consigue esto? Explicando cosas que están más allá del temario, y con esto me refiero a anécdotas y chascarrillos de cualquier tipo. La anécdota histórica no suele tener excesiva relevancia (depende de la anécdota también, pero en líneas generales no son sobre cuestiones centrales del temario) pero cumplen un papel fundamental a la hora de motivar al alumnado en el estudio de la materia.

Otra característica muy a tener en cuenta a la hora de llegar a ser un buen profesor es tener habilidad para comunicar. No sirve de nada tener un doctorado en la materia que impartes si no eres capaz de construir un discurso atrayente, entretenido, que lleve al alumnado a preguntar y a preguntarse cosas. Un profesor explica los contenidos que el currículo de la comunidad le dice que tiene que explicar en esta unidad didáctica, un buen profesor explica y pregunta, y cuenta anécdotas sobre la materia que están

trabajando. En suma un profesor que genera interés sobre lo que explica con un discurso atractivo.

También es importante tener en cuenta el lado humano al hablar de lo que caracterizaría a un buen profesor. Para ser buen profesor hay que tener una empatía muy desarrollada. Tan importante como preguntas académicas en el aula o preguntas sobre la materia fuera de ella (¿Hay algo que no entiendas?) son preguntas que dejen de lado la materia y se centren en el alumno como persona y no como receptor de conocimientos. Un buen profesor debe preguntar también cosas como ¿Cómo te encuentras? ¿Te van bien las cosas?,... porque en educación se trabaja para formar personas y mostrar preocupación por los alumnos es una actitud que también se quiere inculcar en ellos y que, en este caso, se enseña con el ejemplo.

Por último, también es importante para ser un buen profesor ser flexible tanto con sus alumnos como con sus metodologías de enseñanza. Si un profesor viene cada día, da su clase, siempre de la misma manera, y se va, no es muy distinto a un administrativo con público. No está aportando nada, simplemente realiza un trabajo más o menos mecánico para “cubrir el expediente”. Si por el contrario un profesor comienza sus clases con “ayer vi una película muy interesante para lo que estamos trabajando” o “se me ha ocurrido que esta parte del tema podríamos trabajarla de otra forma” los alumnos perciben en ese profesor un interés por lo que está haciendo, aunque solo sea por el hecho de no dar su clase siempre igual de manera mecánica, y consciente o inconscientemente, ellos también se implican más en la asignatura.

En líneas generales, las características que un profesor ideal debe reunir son estas: ser especialista en lo que está explicando, de tal modo que tenga perfectamente claro qué dice, cómo lo dice y por qué lo dice para que los alumnos lo entiendan; tener una buena habilidad comunicativa, para generar un discurso a la vez atrayente y coherente en su conjunto; preocuparse por su alumnado en aspectos que vayan más allá de lo puramente académico, porque no olvidemos que nuestro trabajo se realiza con personas con las que convivimos muchas horas al cabo del día y a los que hay que tratar como tales, no como meros receptores de conocimientos; y mostrar tú mismo interés en la materia, pues este es el primer paso para que los alumnos también se interesen.

C. Experiencia práctica en el centro docente

En primer lugar cabe decir que cuando llegué al centro docente donde iba a realizar mis prácticas, tenía en la cabeza muchas ideas preconcebidas sobre los alumnos a nivel actitudinal, la mayoría de ellas heredadas de mi propia época como estudiante de secundaria, recuerdos de aquel tiempo. Casi todas esas ideas iban referidas como digo al plano actitudinal, pues recordaba la diferencia de trato de cuando el profesor que estaba en clase era un habitual a cuando faltaba el profesor y venía uno de guardia o cuando un profesor se cogía una baja relativamente larga y venía otro profesor a sustituirle durante un período de tiempo prolongado.

Cuando entré también llevaba en la cabeza los consejos que da el profesor Marrasé en su libro *La alegría de educar* (2013) para ser un buen docente, que conectara con los alumnos y diera clases atractivas, que los enganchara a la materia.

El primer problema que detecté durante mis prácticas fue la diferencia de concepción que los alumnos y yo teníamos de las Ciencias Sociales. Mientras que para los alumnos, las Ciencias Sociales, sobre todo la historia, consisten en memorizar una serie de datos con un mínimo criterio y exponerlos en un examen realizado al final de la unidad didáctica, yo soy más del gusto de unas Ciencias Sociales que ayuden a explicar el mundo en el que vivimos.

Este problema se vio reflejado muy claramente los primeros días cuando, mientras empezaba a impartir mi unidad didáctica les dije que la mejor forma de entender Ciencias Sociales (y en ese caso concreto historia, que es de lo que versaba mi unidad didáctica) es preguntarle a todo por qué. Básicamente pretendía que construyeran una forma de entender la historia basada en el esquema de causa-consecuencia, que siendo un esquema muy simple, es tremendamente práctico para empezar a adentrarse en el estudio de la historia. Esta argumentación chocó con sus propias concepciones, que reducían la historia a un listado de definiciones, fechas, reyes,... en definitiva: datos.

Esos datos no recibían ningún tipo de consideración más allá de memorizarlos de cara al examen. No importaba si unos eran más importantes que otros, si estaban en el libro eran importantes, como mucho los clasificaban según fueran datos de naturaleza política, social, económica,...

Este hecho me resultó muy chocante, sobre todo teniendo en cuenta que cuando se revisa una programación didáctica cualquiera en Ciencias Sociales el verbo más repetido en el apartado de objetivos es “comprender” y no era eso lo que estaban haciendo estos alumnos.

Otro de los problemas detectados es la excesiva confianza por decirlo de alguna forma que profesores y alumnos tienen en el libro de texto. En este caso lo centraré en los alumnos, porque es en ellos en quien más me he podido fijar a este respecto. Cada vez que explicaba algo no era inhabitual que algún alumno dijera “pero eso no está en el libro”. Esta confianza ciega en el libro de texto como contenedor de verdades universales pienso que está heredada de una forma de dar clase ya pasada, en la que el profesor explicaba y los alumnos cogían algún apunte, pero el grueso del estudio en casa estaba fundamentado en lo que ponía en el libro de texto, que los profesores, sabedores de eso, también seguían.

Junto a ese problema anteriormente descrito había otro que también tiene una solución no difícil, pero sí costosa en tiempo, que es el retraimiento de los alumnos a la hora de responder preguntas formuladas por el profesor. El papel tradicional de los alumnos ha sido el de espectadores de las explicaciones del profesor, como mucho dando respuestas mecánicas a algunas preguntas lanzadas por este. Cuando comenté esto con mi tutora de prácticas me dijo que suelen venir aprendidos a no contestar porque es práctica habitual en primaria poner negativos por una respuesta errónea, y que muchos de sus compañeros de claustro comparten. La solución a los dos problemas anteriormente descritos pasa por cambiar la forma de dar la clase hacia una metodología más participativa, pero sobre todo hacia una metodología que no penalice el error, porque del error se aprende y que utilice más recursos, dando al libro de texto un lugar de igualdad con otro tipo de recursos.

No obstante, esta solución es muy compleja porque implica que tanto alumnos como profesores salgan de su zona de confort, porque es muy cómodo para los profesores seguir el esquema de unidades marcado por el libro y para los alumnos tener todo el contenido que entra en examen centralizado en un único recurso.

2. Justificación de proyectos

Durante todo el máster hemos llevado a cabo una serie de trabajos, notablemente interesantes algunos como por ejemplo el trabajo sobre interculturalidad que hicimos en grupo para la asignatura *Interacción y convivencia en el aula* o el trabajo de análisis de un caso de conflicto y las medidas que el centro tenía preestablecidas para la asignatura optativa *Prevención y resolución de conflictos*.

No obstante, para el presente TFM se han seleccionado dos trabajos que, en mi opinión resumen la mayor parte del máster, pues se centran en dos aspectos que resultarán capitales cuando estemos trabajando en un centro educativo. El primero de ellos es el diseño de la unidad didáctica que hicimos para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte*, pues estructura la principal ocupación de un profesor que es enseñar una serie de contenidos a los alumnos. El segundo trabajo seleccionado es el proyecto de investigación sobre el aprendizaje de conceptos que realizamos para la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía, Historia e historia del Arte*, pues trata de responder a una pregunta que para todo aquel que se dedique a la enseñanza debería ser clave ¿cómo aprenden nuestros alumnos?

Esta misma pregunta se la hace Carretero (2011): “¿Cuáles son los procesos psicológicos responsables del aprendizaje del alumno?” (p.58) a la cual responde con planteamientos cercanos a la teoría del aprendizaje significativo formulada por Ausubel. Concretamente Carretero explica:

...para que el alumno asimile un nuevo conocimiento no debe existir una gran diferencia entre lo que ya conoce y lo que se le pretende enseñar...cada vez son más numerosos los autores que conciben el aprendizaje como un proceso de elaboración interna del individuo, es decir, que no basta con presentarle oral o visualmente los contenidos para que los asimile correctamente, sino que es preciso generar en él una actividad cognitiva interna consistente en establecer relaciones entre los conocimientos nuevos y los que ya se poseen (p.58)

Diversos autores (Carretero et al. 2011, Nichol y Dean, 1997) reconocen además que los adolescentes sólo son capaces de comprender conceptos históricos de manera parcial e incompleta, y que la comprensión total de los conceptos históricos es gradual y progresiva. Carretero (2011) incluso se atreve a afirmar que estos problemas de comprensión, que el achaca a un pensamiento formar incompleto, pueden darse también en individuos adultos.

Por este motivo, la metodología empleada para la realización del proyecto acerca de la comprensión de conceptos históricos por parte de nuestros alumnos de prácticas es el *Learning cycle*.

Volviendo a la selección de proyectos, antes de concluir este apartado cabe referir que ambos proyectos se aplicaron durante el practicum II y III a alumnos de 2º de ESO, concretamente a dos grupos de docencia que en conjunto sumaban unos 30 alumnos. Aunque la unidad didáctica se aplicó a los dos grupos de docencia de 2º de ESO, diversos problemas impidieron que el proyecto de investigación se llevara a cabo con uno de los dos grupos de docencia, con lo que la muestra que se presenta en el proyecto de investigación es menor (sólo participaron 9 de un grupo de 14 por distintos motivos).

A nivel temático no son dos proyectos lejanos, pues mientras la unidad versa sobre la historia medieval de Navarra, el concepto elegido para trabajar en el proyecto de investigación es el feudalismo. Por tanto, la diferencia entre ambos no es a nivel temático sino metodológico, e incluso, de profundización conceptual.

3. Reflexión Crítica

Ambos proyectos se llevaron a cabo durante los practicum II y III en el IES “Ribera del Arga”, situado en la localidad de Peralta, Navarra. Es un instituto rural de tamaño medio que cuenta con docencia en ESO, Bachillerato, 3 módulos de grado medio y otro de grado superior. El alumnado total ronda los 500 alumnos y los profesores ascienden a 72.

Para la reflexión crítica de los dos proyectos utilizaremos metodologías distintas. La unidad didáctica, dado su carácter eminentemente práctico, pensada para desarrollarse así en un aula (aunque luego nunca salga como está planeada) se revisará siguiendo el mismo esquema que la estructura, atendiendo de forma separado los distintos apartados (objetivos, contenidos, contribución a las competencias básicas,...) mientras que el proyecto de investigación sobre el aprendizaje de conceptos, dado su carácter teórico, será comentado de forma más general, atendiendo a otro tipo de divisiones.

A. Unidad didáctica

La unidad didáctica que impartí en el centro educativo de prácticas se llama “Historia de Navarra en la Edad Media” y está numerada como la número 9 en el conjunto de unidades didácticas que conforman la programación de 2º de ESO.

Objetivos

En líneas generales, los objetivos de la unidad didáctica son que el alumnado comprenda la evolución política del reino de Navarra de una manera coherente. Que comprendan qué cambios fue sufriendo Navarra desde el punto de vista político y por qué los sufrió, es decir, que tengan en mente un esquema de causa-consecuencia que les permita no solo memorizar sino comprender realmente cómo evolucionó el reino de Navarra. También se plantea que conozcan la función de las distintas instituciones del reino para su gobierno y los distintos contrapesos del poder real.

Se hace también mucho hincapié en los diferentes cambios coyunturales económicos que sufrió el reino de Navarra durante la edad media. Cómo le afectaron las distintas crisis y de qué manera aprovechó los momentos de bonanza. Muy asociado a esto está la evolución social del reino, desde un inicio rural al resurgir de las ciudades. A este

respecto es muy importante el acento que se pone sobre el camino de Santiago, factor explicativo de gran parte de la evolución de la sociedad y el arte navarros.

En general, lo que se pretende es que tengan una visión de conjunto de la evolución del reino y el papel que tuvo en la misma cada plano de estudio (política, economía, sociedad,...). Paralelamente se intenta que interioricen el antedicho esquema de causa-consecuencia para aplicarlo a todos los procesos históricos que estudien en el futuro.

Competencias básicas desarrolladas

Aunque prácticamente todas las asignaturas y todas las unidades didácticas desarrollan la totalidad de las competencias básicas, es también evidente que no todas se desarrollan de la misma forma ni en la misma extensión, sino que por la propia naturaleza de la asignatura algunas competencias son más desarrolladas que otras. Por tanto, en este apartado únicamente se incluyen las competencias que se considera que se pueden desarrollar más en la aplicación de la unidad didáctica.

La competencia social y ciudadana es una competencia que se desarrolla en prácticamente todas las unidades de Ciencias Sociales. En el caso de la UD presente, el estudio del pasado implica el conocimiento y comprensión de sociedades anteriores a la nuestra, con escalas de valores distintas y que por tanto favorecen la tolerancia y el respeto intercultural, lo cual es un valor añadido para una sociedad culturalmente tan pluralizada como la española con la inmigración norteafricana y latinoamericana.

También se trabaja la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, dado que es una unidad puramente local, con todas las referencias geográficas que puedan enunciarse, relativamente cerca y accesibles.

Aunque quizá en menor medida, la competencia matemática también se desarrolla, aunque sólo sea por los ejercicios de aritmética básica necesarios para por ejemplo calcular la duración de un reinado o el tiempo transcurrido entre un hecho histórico y el presente.

Por supuesto, se ven reforzadas las competencias en comunicación lingüística y en tratamiento de la información y competencia digital. La primera es una competencia fuertemente vinculada a las asignaturas de humanidades y la segunda, si bien no tiene una relación directa con la asignatura, se explica por la metodología que se plantea para la unidad.

Contenidos

Los contenidos a tratar en esta unidad didáctica se han organizado en torno a 4 grandes bloques, a saber: Política, economía, sociedad y arte. Sobre esos 4 grandes pilares se pretende que los alumnos construyan una visión de conjunto sobre el reino de Navarra y su organización política, social, económica,... en la Edad Media. Es un esquema muy sencillo que es aplicable a cualquier sociedad: cómo se organiza política, social y económicamente y cómo todo eso se ve reflejado en el arte que esa sociedad produce.

Orientaciones metodológicas

En metodología básicamente se conjuga la clase magistral por método expositivo para la explicación de conceptos más o menos complejos y la transmisión de datos, además de la resolución de dudas puntuales con otro tipo de metodologías más activas que incluyen una actividad que podría considerarse metodología basada en el juego (me refiero concretamente al trivial al que se hace mención en el apartado de temporalización en la sexta sesión). Todo ello con una aplicación de las TIC adecuada en forma de powerpoints e incluso con dos sesiones de las programadas destinadas a trasladarnos a una sala de ordenadores para poder trabajar por internet.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación van muy en relación tanto a los objetivos como a los contenidos que se proponen en la unidad. De la misma manera también podrían estructurarse en 4 grupos. En general son criterios que buscan garantizar la adecuada comprensión de todos los conceptos trabajados a lo largo de toda la unidad didáctica. Quizá el nivel de complejidad alcanzado en la parte de arte es algo menor, pero esto es

porque al nivel en que se imparte esta unidad, no se puede entrar en consideraciones demasiado abstractas sobre el arte.

B. Proyecto de investigación

El proyecto de investigación basado en el aprendizaje de conceptos se desarrolló durante el practicum III para la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía, Historia e historia del Arte*. El concepto elegido para trabajar con los alumnos durante las práctica fue el feudalismo, que es un concepto muy en relación con la unidad didáctica que les impartí con anterioridad, pues es un concepto asociado fundamentalmente a la Edad Media, que es la época que se trabajaba en la unidad didáctica. El método utilizado para llevar a cabo la experiencia de innovación didáctica es el *Learning Cycle*. Marek (2008) estructura este método en 3 fases fundamentales: Exploración, desarrollo del concepto y expansión.

La primera fase, de exploración, es una fase de recolección de recursos y materiales variados para ayudar a los estudiantes a comprender un concepto, materiales que pueden ser de distinta naturaleza, escritos o visuales (cartelería)

La segunda fase, de desarrollo del concepto, también llamada explicación, es una fase de debate. Los estudiantes ya han obtenido los materiales con los que van a trabajar, han visto lo que les ha proporcionado el profesor y ahora debaten. Esta fase es fundamentalmente de debate, dirigido por el profesor para que los estudiantes, que probablemente ya habrán construido explicaciones básicas que relacionen todos los materiales las enfrenten entre sí, para que con la ayuda del conjunto y la guía del profesor alcancen un entendimiento mayor del concepto tratado. Malek afirma que esta fase es de las más difíciles y casi siempre se hace mal. Lo cierto es que puedo dar fe de la dificultad que entraña no sólo esta fase sino todo el proceso en sí.

La tercera fase del proceso, es la llamada fase de expansión, que consiste básicamente en la aplicación del nuevo concepto aprendido a otras situaciones. Sobre esta fase Marek dice:

Aunque la expansión puede adoptar formas variadas, debería ser siempre una aplicación del concepto nuevo aprendido y una oportunidad para que los estudiantes organicen cognitivamente su nuevo concepto con otros conceptos que ya conocen. Puedes llamar a esta fase elaboración, extensión o aplicación. Cualquiera de los términos refleja perfectamente el propósito fundamental de la fase de expansión del ciclo de aprendizaje. (p.66)

El proceso explicado se intentó seguir durante la realización de la experiencia con mayor o menor éxito. En el caso concreto de esta investigación del concepto “feudalismo” se trabajaron dos subconceptos, a uno por sesión de las dos que duró la experiencia, concretamente la esclavitud como forma de tratar las formas de explotación económica del sistema feudal (la pregunta final era ¿Creéis que en la edad media había esclavos aunque no se les llamara como tal? ¿Consideráis que los siervos feudales eran, de hecho, algo muy similar a los esclavos?) y las formas de poder político. En este segundo subconcepto la línea de trabajo se concretaba en la pregunta ¿Quién mandaba en la Edad Media? Y se intentaba dilucidar qué grado de nivel político real tenían las clases dirigentes de la época.

Las dificultades a la hora de llevar a cabo el trabajo con los alumnos fueron muchas, más allá de la propia dificultad para comprender el método propuesto y emplearlo correctamente. Fundamentalmente chocamos mucho con ideas preconcebidas, de difícil desarraigo. Por ejemplo les resultaba inconcebible que en una época en que el rey era una figura central del poder político no tuviera una autoridad total e incuestionable ni que se tuviera que plegar ante posibles presiones de señores feudales u obispos. Tampoco entendieron al principio que pudiera haber esclavos en la Edad Media, pero conforme vieron por donde quería ir yo se fueron dando cuenta (algunos, no todos) de que las condiciones que los campesinos tenían con su señor feudal, aunque no se le llamara esclavitud, era algo muy similar (a este respecto fue extraordinariamente útil el hecho de que los campesinos estuvieran obligados a trabajar las tierras del señor una serie de días, porque rápidamente asumen que si hay un trabajo obligatorio sin contraprestación económica es esclavitud.)

Los resultados de la investigación llevada a cabo durante las prácticas fueron en la misma línea que los artículos que se nos proporcionaron para prepararla. Así, Martin

Booth (1983) decía que “no sólo los estudiantes de catorce a dieciséis años piensan de forma abductiva, sino también que aprender historia puede contribuir de forma significativa a su vida cognitiva y afectiva”, cosa que pude comprobar cuando expuse los datos de la investigación, presentes en el anexo II.

En líneas generales, las sensaciones que ambos proyectos dejaron tanto en mí como en el alumnado fueron buenas. Por parte de los alumnos se valoró positivamente en el desarrollo de la unidad didáctica mis intentos por implicarlos en la clase (aunque a la vez reconocieron que se sentían incómodos porque no estaban habituados a responder por miedo a represalias en forma de negativos y yo no solía aceptar el silencio por respuesta) y por ciertas prácticas novedosas como el trivial que se realizó casi al final de la unidad didáctica.

Por parte del proyecto de investigación encontraron la metodología empleada muy interesante, fundamentalmente porque las preguntas no eran tanto preguntas académicas sino preguntas de opinión (En vez de ¿En qué año ocurrió la batalla de atapuerca? Las preguntas de la experiencia de innovación eran del estilo de ¿Qué opinas sobre que el rey se pinte más grande que el resto en el tapiz de Bayeux? ¿Qué crees que representa?)

4. Conclusiones y propuestas de futuro

Conclusiones

La principal conclusión que extraigo de todo el máster es que un profesor es bastante más de lo que veía en mi época de estudiante de secundaria. Un profesor es un especialista de la materia que explica a los alumnos, pero también es, o debe ser, una persona capacitada para comprenderlos y ayudarlos en la medida de sus posibilidades. La cuestión de la comprensión no es, sin embargo, baladí, porque la edad de la mayoría de nuestros alumnos va a ser plena adolescencia, un período de constantes cambios y esfuerzos por completar la transición de niño a adulto y una constante lucha porque los adultos lo acepten en igualdad de condiciones dentro de la sociedad. Por tanto, la escala de valores que puedan tener, será sensiblemente distinta de la escala de valores propia, hecho provocado por la transición anteriormente descrita pero también por un proceso madurativo no completo del todo.

Son, por tanto, especialmente valiosas en este aspecto las enseñanzas recibidas en la asignatura *interacción y convivencia en el aula*, pues van todas encaminadas a comprender esos cambios que se están produciendo en nuestros alumnos y poder ayudarlos.

También es de gran utilidad lo aprendido en torno a cómo aprenden nuestros alumnos, es decir, que procesos suceden a nivel mental que dan como resultado el aprendizaje. Para esto ha sido especialmente útil *Procesos de enseñanza-aprendizaje* como no podía ser de otra manera, pero también *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía, Historia e historia del Arte*. Esta segunda no ya tanto para aprender a enseñar como para explorar metodologías de enseñanza alternativas y tratar de definir nuestra propia manera de enseñar de forma efectiva.

En definitiva, un máster que, por muy denostado que esté, es altamente útil para comenzar la actividad profesional en el campo de la enseñanza, pues incluye muchas cosas necesarias para el desarrollo de la actividad profesional como la confección de una programación o una unidad didáctica, pero también contiene nociones de didáctica que guiarán nuestro futuro inmediato en la docencia.

Propuestas de futuro

Con todo lo aprendido acerca del mundo de la educación hasta la fecha, voy a atreverme a proponer una serie de propuestas de cara al futuro, tanto para el sistema educativo en general, como para la mejora de este máster en particular.

No digo nada nuevo si digo que el sistema educativo español necesita un pacto de estado por la educación que consensue una ley educativa que se mantenga una cierta cantidad de años inalterada a pesar de los cambios políticos. Lo cierto es que el hecho de que cada gobierno saque una ley educativa nueva hace que sea muy difícil valorar los resultados de la anterior, porque por su propia naturaleza una ley educativa necesita de varios años para implantarse del todo. No obstante, no por recurrente es menos cierto, el sistema educativo español necesita estabilidad legal y dejar de dar vaivenes entre leyes educativas distintas.

Con respecto al máster, hay una serie de aspectos que, bajo mi punto de vista, son susceptibles de mejora. El primero de ellos es el solapamiento de contenidos entre asignaturas. Aunque este solapamiento sea inevitable, convendría hacer un esfuerzo en el futuro por reducirlo lo máximo posible, aún en el conocimiento de que los contenidos del máster son unitarios y que la distribución por asignaturas no es más que una división artificial, lo que provoca dicho solapamiento.

También sería interesante que asignaturas como *Prevención y resolución de conflictos* se dotaran de mayor importancia, convirtiéndolas en troncales. En el caso concreto de esta asignatura es notorio el interés existente en los últimos años por parte de las autoridades educativas en impulsar mejoras para prevenir los conflictos entre los alumnos y potenciar valores como la tolerancia y el respeto al diferente. Por todo esto considero que esta asignatura debería ser troncal, aún consciente de que en caso de hacerlo así nos encontraríamos ante un problema de distribución de horas (en otras palabras, qué quitamos si ponemos esta asignatura como troncal).

5. Bibliografía

- o BOOTH, M. B. (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* Extracto de: *Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking*. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- o CARRETERO, M. (2011). *La dificultad para comprender los conceptos históricos*. Extraído de: Carretero, M. (2011). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- o CARRETERO M., POZO J.I. Y ASENSIO M. (2011). *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia*. Madrid. I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.

- o HERNÁNDEZ, X. (2000). *Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Íber. 24.
- o LÁZARO, A.J. (1997). *La función tutorial en la formación docente*. Extraído de: *Formación del profesorado de educación secundaria*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 28. pp.93-108. Madrid. UCLM
- o MAREK, E.A. (2008). *Why the learning cycle? Journal of elementary science education*, 20(3). pp. 63-69.
- o MARRASÉ, J.M (2013). *La alegría de Educar*. Barcelona. Plataforma Editorial
- o MORALES P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2ª Edición. Guatemala. Universidad Rafael Landívar. Extraído de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- o NICHOL, J. & DEAN, J. (1997): *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge, pp. 108-117.
- o OLAYA VILLAR, M.D. (1999) *La formación inicial y permanente del profesorado de educación primaria y secundaria en España*. Revista de la facultad de educación de Albacete. Nº 14. pp.189-198
- o SOBEJANO SOBEJANO, M.J. (1997). *Formación permanente del profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la didáctica de las Ciencias Sociales*. Extraído de: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (eds.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada editora, pp. 95-99.

5 bis. Legislación

- o Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación
- o Decreto Foral 25/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra
- o Orden ECI 3858/2007, de 27 de Diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Anexo I: Unidad didáctica

Unidad didáctica

“Historia de Navarra en la Edad Media”



José Luis Pardo Perfecto

Máster de formación del profesorado

Curso 2015/16

Índice

Ubicación de la unidad didáctica.....	3
Contextualización del centro.....	3
Objetivos didácticos y competencias básicas desarrolladas.....	4
Objetivos de etapa.....	4
Objetivos de la unidad didáctica.....	7

Competencias básicas desarrolladas.....	8
Contenidos.....	9
Orientaciones didácticas y metodológicas.....	10
Temporalización.....	11
Criterios de evaluación.....	13
Instrumentos de evaluación.....	14

Ubicación de la Unidad Didáctica

La presente unidad didáctica, titulada “Historia de Navarra en la Edad Media” está incluida en la Programación Didáctica de Ciencias Sociales. Geografía e Historia correspondiente al segundo curso de ESO. Además, sus contenidos están justificados jurídicamente por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3

de Mayo, y concretados en el currículo de la comunidad foral de Navarra mediante el Decreto Foral 25/2007 de 19 de Marzo.

Contextualización del centro

El IES “Ribera del Arga” cuenta con una plantilla de 76 profesores y 539 alumnos, de los cuales 337 cursan la ESO. Para los parámetros de un instituto del medio rural, es un tamaño bastante razonable. Por otra parte, el departamento de Ciencias Sociales geografía e historia está compuesto por un total de 5 profesores, habiendo uno destinado exclusivamente a cubrir las necesidades del programa bilingüe.

Además de entre el alumnado que cursa ESO hay 68 alumnos inmigrantes (sin especificar nacionalidad) y 16 de etnia gitana. En cada curso hay un total de 4 grupos-clase, la mitad de los cuales están conformados por los alumnos adscritos al programa PAI (programa de aprendizaje en inglés) del Gobierno de Navarra. Ambos hechos son especialmente relevantes puesto que la presente unidad didáctica va dirigida a uno de los grupos no bilingües.

En lo referente al grupo-clase, se compone de un total de 15 alumnos, un tamaño bastante asequible teniendo en cuenta los actuales ratios legales que permiten hasta 30 alumnos por clase y que, en este caso concreto se explica por la existencia del programa bilingüe que deja grupos más reducidos, de los cuales hay una preeminencia de chicas (un total de 12) sobre chicos (3). Además, hay una importante presencia de alumnado inmigrante (5) aunque en este grupo no hay alumnado de etnia gitana.

Objetivos didácticos y competencias básicas desarrolladas

Objetivos de Etapa

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, establece, con carácter general, los siguientes objetivos para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

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

En lo que respecta concretamente a la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, el Decreto Foral 25/2007 de 19 de Marzo por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra establece los siguientes objetivos:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa, de España y de Navarra, procurando actitudes de defensa del patrimonio natural y de respeto a la diversidad social.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Navarra para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en el contexto de la realidad social, cultural e histórica a la que pertenecen con el fin de valorar, respetar y disfrutar de la diversidad y riqueza del patrimonio histórico y cultural universal, de España y de Navarra, manteniendo actitudes positivas hacia su defensa y conservación.
8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, la biblioteca escolar, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Objetivos de la Unidad Didáctica

Así pues, teniendo en cuenta todo lo anteriormente referido, los objetivos marcados para la presente UD “Historia Medieval de Navarra” son los siguientes:

1. Identificar la política carolingia respecto a la península ibérica como uno de los factores que motivaron la aparición de un poder político autónomo en torno a Pamplona.
2. Comprender la situación geográfica del primer Reino de Pamplona, posteriormente Reino de Navarra, y cómo esta afecta a su desarrollo político y a su expansión territorial, poniendo especial énfasis al juego de equilibrios políticos de los primeros siglos entre el Imperio Carolingio y el gobierno de Córdoba.
3. Identificar las principales dinastías de origen francés que gobernaron Navarra tras la muerte de Sancho VII “el fuerte” además de a sus principales representantes. Entender también cómo afectó a Navarra la inclusión de sus reyes dentro del juego político francés y qué consecuencias tuvo, tales como la ausencia de reyes o el rechazo de la población a determinados cargos nombrados por el rey.
4. Conocer los orígenes de los conflictos civiles que azotaron Navarra durante el siglo XV y cómo estos se relacionan con la definitiva anexión de Navarra a castilla.
5. Distinguir las distintas instituciones que regían y administraban la vida en el reino de Navarra en colaboración con el rey. Conocer sus nombres y la función específica de cada una.
6. Identificar los estamentos en que se dividía la sociedad navarra y cómo a lo largo de los siglos fue modificándose el status de cada uno de ellos.

7. Reconocer los factores que hicieron que los distintos estamentos fueran modificando sus relaciones de fuerza, tales como el auge del comercio para explicar el ascenso de la burguesía urbana en determinadas villas del reino.

8. Comprender los mecanismos que regían la evolución de la demografía medieval y qué fines políticos perseguían (cartas pueblas, concesión de privilegios a ciertas villas,...)

9. Identificar los rasgos principales del arte románico y del gótico, además de distinguirlos entre sí y ser capaz de nombrar varios ejemplos de cada una de estas tendencias dentro de la riqueza arquitectónica de Navarra.

Competencias básicas desarrolladas

La principal competencia básica que se desarrolla en la unidad es la competencia social y ciudadana, pues por la naturaleza misma de la asignatura es una competencia ampliamente potenciada a lo largo de todo el currículo específico de CCSS. En el plano concreto de la historia, esta competencia se ve desarrollada por el conocimiento de sociedades anteriores a la nuestra y de su sistema de valores, que ayudan a los alumnos a comprender y aceptar mejor la diversidad cultural que históricamente ha tenido Europa y en este caso, Navarra, y la diversidad cultural que actualmente viven ellos mismos con compañeros de distintas procedencias.

Al tratarse esta una unidad dedicada a Navarra, es decir, a su entorno más próximo, también se ve desarrollada la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, pues tienen un acceso mucho más fácil a los lugares concretos tratados en clase.

Al tratarse de una asignatura que emplea fechas para hacer referencias cronológicas al pasado, también se ve desarrollada la competencia matemática, fundamentalmente por el empleo que forzosamente se hace de la aritmética para calcular por ejemplo cuánto tiempo va desde la caída del Imperio Romano hasta la invasión musulmana.

También se ve reforzada la competencia en comunicación lingüística, dado que esta es una asignatura en general que exige del uso correcto de la palabra escrita y hablada para demostrar los conocimientos adquiridos, ya sea mediante prueba escrita o de viva voz.

Por último se ve reforzada la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, pues hoy por hoy internet es su principal fuente de información a la hora de elaborar trabajos y deben aprender a seleccionar la información y sintetizarla bien.

Contenidos

Los contenidos se van a agrupar en torno a cuatro grandes bloques que permiten obtener una visión de conjunto de la evolución del reino de Pamplona/ reino de Navarra a lo largo de la Edad Media. Estos bloques son política, economía, sociedad y arte.

- Política
 - La fundación del reino de Pamplona: De los carolingios a los Arista
 - La situación en la Ribera de Navarra: Los Banu Qasi
 - Expansión del reino de Pamplona/ Navarra: De las uniones con Aragón a Sancho VII “el fuerte”
 - Las dinastías francesas en Navarra
 - Las instituciones de gobierno del Reino de Navarra

- Economía
 - Las principales ocupaciones económicas en Navarra: La importancia de la agricultura y la ganadería
 - El renacimiento de las ciudades a partir del siglo XII: el nacimiento de los burgos
 - El impacto en Navarra de francos y judíos
 - La importancia económica del Camino de Santiago

- Sociedad
 - La división estamental en Navarra: Los infanzones
 - La demografía Navarra: un reino eminentemente rural
 - La influencia de los fueros y cartas pueblas en la evolución demográfica
 - Las principales villas del Reino de Navarra

- Arte
 - o Arte románico en Navarra
 - o Arte gótico en Navarra
 - o El Camino de Santiago como vía de entrada de influencias artísticas europeas

Orientaciones didácticas y metodológicas

La principal estrategia metodológica va a ser el método expositivo por la propia naturaleza de la asignatura, que necesita de un gran depósito de información que hay que crear en los alumnos antes de plantearse cualquier otra metodología. Así pues, aunque el método expositivo tenga un papel preponderante, se intentará incluir alguna otra metodología, fundamentalmente el uso de TICs dentro de las posibilidades materiales que ofrezca el propio centro.

Uno de los problemas que se observa en el alumnado de forma reiterada es el miedo a responder a las preguntas que plantea el profesor en clase, el típico momento en que el profesor realiza una pregunta, la que sea, y todos los alumnos están mirando el libro de texto fijamente con la esperanza de que el profesor no les pregunte. Para intentar resolver esto se tratará también de motivar la participación del alumnado mediante preguntas de respuesta muy sencilla y creando un ambiente de no temor ante el fallo.

También se intentará hacia el final de la unidad fomentar debates en torno a cuestiones que puedan resultar interesantes, como por ejemplo la naturaleza de los infanzones, baja nobleza que es incapaz de vivir de rentas o el episodio de las Navas de Tolosa y todos sus antecedentes.

También se planteará el aprendizaje por descubrimiento mediante trabajos monográficos sobre un tema propuesto por el profesor.

Temporalización

La UD está planteada para poder desarrollarse en 7 sesiones, 6 de trabajo más la sesión dedicada a la prueba escrita. Dado que la legislación asigna a CCSS en la ESO tres sesiones semanales, las sesiones quedarán distribuidas de la siguiente manera:

- Lunes: 8:30- 9:25
- Martes 11:40- 12:35
- Miércoles 8:30- 9:25
- Lunes: 8:30- 9:25
- Martes 11:40- 12:35
- Miércoles 8:30- 9:25
- Lunes: 8:30- 9:25

Primera sesión

- Actividad introductoria: Preguntas sobre cuestiones básicas del tema como quién es Carlomagno, qué ocurrió en la península en 711,...
Duración: 10 minutos
- Actividad de desarrollo: Exposición por parte del profesor del período que va desde la fundación del Reino de Pamplona hasta la muerte de Sancho VII “el fuerte”. Especial atención a los sucesos en torno a la muerte de Sancho IV “el de Peñalén” por haber alumnado de la localidad donde se sitúan los hechos (Funes) cuyas referencias pueden resultar motivantes.
Duración: 30 minutos
- Actividad de refuerzo: Ordenar cronológicamente una serie de hechos puestos en la pizarra. Duración: 10 minutos.

Segunda sesión

- Actividad introductoria: Recuerdo de los conceptos trabajados el día anterior. Duración: 5 minutos
- Actividad de desarrollo: División de la clase en 4 grupos, asignándole a cada uno una dinastía francesa reinante en Navarra para que identifiquen los monarcas pertenecientes a esa dinastía, cronología y hechos relevantes ocurridos durante esos reinados. Duración: 45 minutos
- Actividad para casa: Investigar todo lo relacionado con la situación en Pamplona en el siglo XV que motivó la emisión por parte de Carlos III “el noble” del privilegio de la unión de Pamplona. Qué ocurría, qué

problemas para el reino se derivaban de esta situación y qué hizo el rey para remediarlo.

Tercera Sesión

- Actividad inicial: Entrega de los trabajos sobre el privilegio de la unión de Pamplona y breve comentario de cuestiones generales sobre el mismo. Duración: 10 minutos
- Actividad de desarrollo: Explicación por parte del profesor de diversos aspectos referidos a la economía en el Reino de Navarra durante la Edad Media tales como la explotación de las tierras de cultivo, el auge urbano o la importancia de la inmigración franca junto con el camino de Santiago para la expansión comercial. Duración: 20 minutos
- Actividad de ampliación: Pequeña investigación con el material del libro de texto sobre las ferias y mercados medievales. A continuación breve debate sobre las diferencias y similitudes entre estas y el mercadillo semanal de Peralta o la feria de artesanía de Octubre. Duración: 20 minutos.

Cuarta sesión (sesión en sala de ordenadores)

- Actividad de refuerzo: Recordatorio de lo trabajado en la sesión anterior en forma de preguntas a los alumnos. Duración: 10 minutos
- Actividad de desarrollo: Explicación por parte del profesor de diversas cuestiones sobre división estamental de la sociedad (muy breve porque es algo que ya conocen) y demografía en el Reino de Navarra. Duración: 10 minutos.
- Actividad de desarrollo/motivación: Investigación online acerca de los conceptos de carta puebla, fuero,... qué privilegios solían concederse, por qué se consideraban privilegios, si la concesión de estos sigue algún patrón identificable,... Duración: 30 minutos.
- Actividad para casa: Investigación breve acerca de qué trato recibió Peralta/Funes (en función de la procedencia del alumno) del rey, en forma de privilegios, ferias, mercados,...

Quinta sesión (sesión en sala de ordenadores)

- Actividad de refuerzo: prórroga para completar lo que quedara inconcluso de la sesión anterior. Duración: 15 minutos.
- Actividad de ampliación/motivadora: Búsqueda por la red de distintos ejemplos de arquitectura románica y gótica en Navarra. Elaboración de un pequeño trabajo con fotografías de los ejemplos identificando los rasgos característicos de cada estilo arquitectónico. Duración: 35 minutos

Sexta sesión

- Actividad de refuerzo/motivación: Desarrollo de un trivial con preguntas referidas a datos concretos (tales como fechas de batallas, fechas de eventos importantes de diversa índole, relación de reyes con sus dinastías,...). La actividad ocupará toda la sesión siguiendo el siguiente esquema temporal.
 - o Conformación de grupos y explicación de normativa: 10 minutos
 - o Desarrollo de la competición en sí: 40 minutos.

Séptima sesión

- Actividad de evaluación: prueba objetiva de conocimiento de carácter escrito. Se desarrollará durante toda la sesión.

Criterios de evaluación

La evaluación se realizará atendiendo fundamentalmente a determinados aspectos considerados fundamentales para la comprensión global del tema tratado:

- Conocen los principales hechos de naturaleza política que conforman el desarrollo del reino de Pamplona/Navarra y son capaces de ordenarlos cronológicamente.
- Distinguen las diferentes instituciones de gobierno del reino y comprenden la función específica de cada una.
- Entienden la relación entre la evolución política del reino y los sucesos que ocurren en su entorno cercano, así como las relaciones de poder en la península.

- Comprenden la organización social y política del reino durante sus diversos períodos.
- Establecen la relación entre las concesiones de fueros y cartas de población y las necesidades políticas de una frontera demográficamente fuerte.
- Saben establecer las características fundamentales de los dos estilos arquitectónicos fundamentales presentes en el Reino de Navarra durante la edad media y diferencian sin dificultades ambos estilos.
- Valoran correctamente la importancia del camino de Santiago para la expansión comercial de Navarra y su papel como vía de entrada de influencias extranjeras en todos los aspectos.

Instrumentos de evaluación

Dado que se pretende que la evaluación tenga un carácter formativo, es decir, que se fije sobre todo en el proceso, uno de los instrumentos de evaluación serán las respuestas de los alumnos en el aula a las preguntas del profesor, así como los distintos trabajos que se les pidan a lo largo de la unidad didáctica tales como el trabajo sobre el privilegio de la unión de Pamplona o el trabajo sobre el trato del rey a sus localidades (Peralta o Funes). Este aspecto estará valorado en la nota final con un 30%

La prueba escrita, el examen final de la unidad didáctica, tiene una importancia fundamental, pues nos permitirá ver cuál es el resultado final del aprendizaje del alumno así como su nivel de comprensión tanto de hechos concretos y como se relacionan entre sí como de conceptos que puedan resultar algo más complejos, como pueden ser los conceptos de índole social o económica. Por tanto, este aspecto estará valorado en la nota final con un 70%

Anexo II: proyecto de investigación

Enseñanza basada en el aprendizaje por conceptos

Máster profesorado secundaria

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en
geografía e historia

José Luis Pardo Perfecto

Junio 2016

Índice

Introducción.....	3
Planteamiento general y contexto teórico.....	3
Presentación del problema objeto de estudio.....	6
Metodología.....	8
Presentación de resultados.....	10
Discusión de resultados y conclusiones.....	13

Introducción

El presente proyecto pretende poner en práctica nuevas metodologías para el aprendizaje de la Historia, metodologías alejadas de las tradicionales y que no se centran tanto en una Historia meramente factual, con una explicación coherente de los desarrollos políticos, sociales, económicos,... sino que intentan profundizar en el conocimiento de la disciplina atacando a los conceptos básicos de la misma que dan sentido a los antedichos desarrollos coherentes. En el presente caso el concepto elegido es el feudalismo, estando en relación con la UD desarrollada, sobre historia medieval de Navarra. La idea es intentar que los alumnos comprendan el desarrollo de la historia del Reino de Navarra mediante una mayor comprensión de un concepto fundamental para contextualizar la época en que este reino se desarrolló, sirviendo además para comprender la historia general de la Edad Media.

Planteamiento general y contexto teórico

Este trabajo de investigación pretende dar respuesta a una serie de problemáticas que afectan a los alumnos de educación secundaria obligatoria referentes a la comprensión de conceptos, aprendizaje de la disciplina muy superficial, escaso nivel de implicación del alumnado,... es decir, por qué nuestros alumnos y alumnas tienen tantos problemas para concebir las ciencias sociales como algo más que un cúmulo de datos que hay que aprender sin más, hecho que viene dado por una dificultad patente a la hora de comprender conceptos complejos pero que ayudan a entender la lógica interna de la disciplina.

Dado que la investigación se va a centrar en el aprendizaje por conceptos, el primer punto importante es saber qué entienden los expertos en didáctica de las ciencias sociales por conceptos. Para ello acudiremos a Jon Nichol y Jacqui Dean (1997), los cuales dicen que “los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual nosotros y nuestros chicos y chicas damos sentido al mundo”. Esto es, que los conceptos son una serie de estructuras mentales que nos permiten comprender el mundo. Esto es especialmente relevante porque implica que, dado que no todos tenemos el mismo desarrollo conceptual, nadie entiende el mundo de la misma manera que el prójimo, lo cual implica que una misma realidad es vista de distintas maneras según la persona que la observe.

Continúan diciendo que “Bruner argumentaba que el desarrollo conceptual era un proceso continuo e incremental, en el que los conceptos se iban añadiendo y refinando progresivamente”. Esta afirmación básicamente lo que hace es tirar por tierra la extendida creencia que vincula concepto con significativo al que va asociado un significado. Esto es, desmonta el mito de que un concepto (bien entendido, no de forma superficial) puede explicarse en una pequeña definición que lo acote. Entroncando con la definición de concepto anteriormente expuesta, un concepto es algo que, además de permitirnos comprender el mundo, vamos construyendo poco a poco, comenzando por aspectos muy simples, más o menos tangibles, y desarrollándolo cada vez más en abstracto.

Una vez determinado qué es un concepto, pasamos a tratar el tema central en las discusiones sobre didáctica de las Ciencias Sociales, ¿Son capaces nuestros alumnos de pensar históricamente antes del Bachillerato, es decir, durante la ESO? Esta es una pregunta que sistemáticamente se hacen todos los investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales, pregunta fundamental porque una respuesta negativa (es decir, que la investigación concluya que los alumnos de la ESO no son capaces cognitivamente de pasar de la simple acumulación de datos históricos) implicaría vaciar de sentido la enseñanza de Ciencias Sociales en el periodo obligatorio.

Así pues, Martin Booth (1983) concluye que “no sólo los estudiantes de catorce a dieciséis años piensan de forma abductiva, sino también que aprender historia puede contribuir de forma significativa a su vida cognitiva y afectiva”. Esto significa que no es sólo que los estudiantes que por edad están en el periodo obligatorio de su educación sí sean capaces de pensar históricamente, es decir, de formular hipótesis a través de la descripción de un hecho, sino que este tipo de prácticas les ayudan a mejorar en su vida entrenándolos en la empatía, haciéndolos menos proclives a actitudes racistas y ayudándoles a emitir juicios sosegados y razonados, no juicios rápidos y poco pensados sobre cuestiones que puedan considerarse socialmente polémicas.

Otra de las aportaciones que hace Booth (y no solo Booth, sino la comunidad científica en bloque) es la gran importancia que le da a las metodologías activas de enseñanza frente a las pasivas, más tradicionales. Esto es, que según Booth resulta más interesante para el alumnado, además de más eficaz didácticamente, la demostración de las afirmaciones vertidas en clase apoyándose en fuentes primarias o secundarias, que la

simple afirmación, que el alumno debe creerse ciegamente. Por poner un ejemplo, resulta más eficaz para comprender el proceso repoblador que acompañó a la Reconquista llevar a clase una carta puebla (evidentemente adaptada al castellano moderno si no traducida del latín) que explicar la serie de factores que influyeron en que se diera un proceso repoblador de la península por parte de los reinos cristianos del norte.

En la misma línea va Mario Carretero (2011), que realizó una investigación sobre aprendizaje por conceptos y concluyó en primer lugar que la comprensión de conceptos era mayor conforme aumentaba la edad, lo que vendría a reforzar las teorías de desarrollo cognitivo de Piaget.

No obstante, realizó una prueba muy interesante durante esta investigación. Dividió los conceptos en tres tipos: cronológicos, sociopolíticos y personalizados. Se dio cuenta de que dentro de esta clasificación, los conceptos que mejor manejaban los alumnos eran los conceptos personalizados (señor feudal, esclavo, nómada,...) mientras que los conceptos cronológicos y sociopolíticos resultaban más complejos. La explicación que Carretero da en su artículo es que “el alumno pasa de entender los conceptos a partir de sus rasgos o dimensiones más concretos a atribuirles cualidades más abstractas”, o lo que es lo mismo, la comprensión conceptual del alumno sigue una progresión lineal desde lo concreto a lo abstracto.

Un segundo aspecto que destaca Carretero es que el alumno empieza comprendiendo los conceptos como hechos aislados, algo estático, y paulatinamente los va engarzando en una red cada vez mayor y relacionándolos entre sí.

Otro punto importante de la investigación de Carretero es que al alumnado le cuesta mucho superar la visión del mundo formado por compartimentos estancos, sin conexión entre sí, llegando a decir que muchos adultos sin formación de historiadores siguen conservando esa visión del mundo.

Presentación del problema objeto de estudio

Dado que la experiencia va a ser llevada a cabo con alumnos de 2º de ESO, que curricularmente están trabajando Historia Medieval, el concepto elegido es el feudalismo. Concepto que además entronca con la UD que voy a desarrollar durante el prácticum: “Historia medieval de Navarra”. Este concepto tiene distintos rasgos,

distintas dimensiones que se pueden trabajar para avanzar hacia una comprensión mayor del mismo, quizá no en su conjunto, pero si en determinados aspectos.

La primera dimensión planteada tiene que ver con la religiosidad durante la Edad Media. Lo que se pretende es que los alumnos sean capaces de comprender cómo funcionaba el mundo de las creencias en la edad media, para lo cual lo personalizaremos en el cristianismo católico occidental. Esta dimensión puede desgranarse en 2 frentes: En primer lugar el papel, la función que cumplía la iglesia a nivel social, tanto como institución protectora contra la pobreza extrema (entendiendo pobreza extrema bajo los criterios de la época) como su papel de garante del orden social mediante el control de la población. Un segundo frente sería la fuerza de ese sentimiento de religiosidad que impulsó la creación paulatina de las peregrinaciones a los Santos Lugares. Para esta parte también podemos personalizar hablando del Camino de Santiago.

Una segunda dimensión trataría la esclavitud, más que la esclavitud las formas de explotación económica. Esta dimensión se personalizará en la figura del esclavo (desde un punto de vista clásico, grecorromano) y cómo esa figura va evolucionando desde la tardoantigüedad hasta la época medieval. Esta dimensión se trabajará en dos fases: Una primera fase donde se defina qué es un esclavo primero en el mundo romano clásico y luego cómo ese concepto de esclavo va evolucionando durante la dominación de los reinos bárbaros en el solar romano occidental. La segunda fase trataría de ver qué diferencias hay (si las hay) entre el concepto clásico de esclavo y el concepto más o menos nuevo de siervo.

La tercera dimensión trataría sobre las formas de poder político, personalizándolas en la figura del rey. La idea de esta dimensión es primero eliminar en la medida de lo posible cualquier visión idealizada que los alumnos tengan sobre la figura del rey independientemente de que sea un rey feudal, absoluto o constitucional; y en segundo lugar, dado que se tratará específicamente la forma feudal de control político, la diferencia existente en esta época entre prestigio social/ político y fuerza militar, fuerza real.

No obstante, dado lo reducido del tiempo con que se cuenta para llevar a cabo esta experiencia, daré preferencia a la segunda y tercera dimensiones antes citadas.

Fundamentalmente elijo esas dos porque bajo mi punto de vista son dos dimensiones que parten desde una base muy experiencial, muy concreta, lo que es consecuente con las tesis de Carretero mencionadas en el epígrafe anterior. También las elijo porque trabajan dos aspectos de la etapa feudal muy prototípicos, como son los siervos de la gleba y los reyes y nobleza feudales. No obstante, dada la amplitud de las distintas dimensiones, trataré de trabajar tangencialmente algún aspecto de la primera dimensión que pueda relacionarse con las otras dos.

Respecto de la primera dimensión parto de que los alumnos tienen una idea de la religiosidad medieval similar a la religiosidad que ellos pueden ver en su entorno (asumo que cuando se les habla de religión y edad media entienden que es una época en que la religión se vive mucho más que ahora y que inmediatamente lo asocian a prácticas de sus mayores como ir a misa a diario, santiguarse al salir de casa, bendecir la mesa,...). Por tanto, pretendo que los alumnos comprendan que aunque Dios estaba en el centro de la vida de la época, no era tan importante este hecho por sí mismo como porque actuaba como un agente de control social (amenazas de castigos divinos, esperanzas en una vida en el más allá en mejores condiciones si cumplían ciertos preceptos en esta,...)

Sobre la segunda dimensión, la que tiene que ver con las formas de explotación feudales, en primer lugar imagino que entienden la esclavitud como un estado de ausencia de libertad individual. Desde ese punto de partida, que entiendo sencillo y al que más o menos todos los alumnos pueden llegar, pretendo entrar en profundidad en el concepto de esclavo que tenían los romanos y las pocas variaciones que este concepto sufre con la caída del Imperio Romano. Básicamente me gustaría arrojar luz sobre aspectos del esclavo como su condición humana o sus capacidades reales (qué puede hacer un esclavo autónomamente, sin el permiso de su amo). Posteriormente, con respecto a las diferencias entre un esclavo tradicional y un siervo me gustaría que fueran capaces de distinguir dos vertientes: Una vertiente que diga cuáles son las diferencias sobre el papel entre un esclavo y un siervo y otra que hable de las diferencias reales, y sobre eso generar un debate sobre si un siervo es o no es un esclavo y hasta qué punto se le puede considerar esclavo o no.

Sobre la tercera dimensión imagino que tendrán una idea preconcebida de rey como un rey omnipotente y omnisciente sobre todo lo que ocurre en sus dominios. Asimismo entenderán la nobleza feudal de una forma muy distorsionada, como una nobleza guerrera pero con gran lealtad al rey. A este respecto me gustaría eliminar estas ideas preconcebidas para que pasen a ver al rey como la cúspide de una serie de relaciones de poder de corte piramidal. Por tanto, que comprendan la fragilidad de la posición del rey desde un punto de vista efectivo, pues es un rey que no detenta el uso de la violencia en todas sus tierras sino solo en las que controla él directamente. Me gustaría que fueran capaces de distinguir dos formas de poder: Por un lado el poder como prestigio social, lo que hace que el rey esté por encima del resto a nivel social aun no siendo el más poderoso de los señores nobles del reino (que muchas veces no lo era). Por otro lado un poder más efectivo, más real, poder militar, que puedan entender el poder como la capacidad real de coerción de unas personas sobre otras. Además, si esta parte son capaces de comprenderla les será mucho más sencillo entender las luchas de poder y revueltas nobiliarias que acompañan al ascenso de las monarquías autoritarias a finales de la Edad Media.

Metodología

Como se ha dicho en el apartado anterior, se van a trabajar fundamentalmente dos de las tres dimensiones analizadas, tratando en la medida de lo posible de incluir aspectos de la dimensión rechazada en las otras dos. La idea general es trabajar dos dimensiones, a razón de una por sesión (el tiempo total de trabajo con los alumnos es de dos sesiones, confirmado por el centro de prácticas).

La primera dimensión en ser trabajada va a ser la referente a las formas de explotación económica feudales. Como se dijo en el apartado anterior, se va a intentar concretar todo el trabajo en torno a la figura del esclavo en un primer momento y a la comparativa entre el esclavo tradicional romano y el siervo de la gleba sometido a un señor feudal propio de la época medieval. Para ello emplearé un texto extraído de “Del esclavismo al feudalismo en Europa Occidental” (Bonnassie 1993) donde se recogen extractos de las primeras compilaciones legales bárbaras, muy influenciadas por el derecho romano. En estas compilaciones aparecen los valores de los esclavos en relación a los valores de cualquier otro animal de uso habitual en las labores del campo. Con esto pretendo que los alumnos profundicen un poco más en su comprensión de la esclavitud de la época.

Un esclavo no era solo alguien que no gozaba de libertad y que estaba atado a otra persona (el amo), sino que simplemente no se le consideraba un ser humano en sí mismo.

Posteriormente pasaremos a realizar una comparativa de la figura del esclavo con la figura del siervo de la gleba, dividiéndolo en dos partes, por un lado el nivel jurídico y por otro las condiciones reales de vida. Así pues, en primer lugar trataré el estatus jurídico de los siervos de la gleba y de los esclavos mediante el libro “El Feudalismo” (Vilar, Parain 1985) que contiene una explicación bastante asequible sobre cuál era la posición de ambos en la pirámide social de la edad media. Después hablaremos de las condiciones reales de vida tanto de los esclavos como de los siervos para culminar esta parte con un debate sobre si existen diferencias reales entre ambos colectivos o no y hasta qué punto son distintos. Esta parte estará apoyada con un texto de una donación de tierras extraída del libro “El Feudalismo” (Valdeón 1997). Para finalizar la sesión trataremos la postura de la iglesia respecto a la esclavitud, para lo cual también hay extractos muy interesantes en el antedicho libro “Del esclavismo al feudalismo en la Europa Occidental” (Bonassie 1993) sacados de escritos de grandes padres de la Iglesia como Agustín de Hipona o Tomás de Aquino. En esos escritos básicamente justifica la esclavitud como la función que Dios ha dado a algunos hombres.

En la segunda sesión se trabajará la dimensión de formas de poder político en la Edad Media, cómo se organizaban políticamente las sociedades que habitaron el antiguo solar romano tras la caída del imperio. Como ya se dijo, para trabajar esta dimensión se personalizaría sobre la figura del rey. Así pues, el primer documento proyectado es una imagen del tapiz de Bayeux en el que aparece Guillermo “el conquistador” junto a su camarilla de nobles preparando la invasión de las islas británicas. La finalidad de la imagen es que sean capaces de reconocer al monarca y además justificar qué rasgos les llevan a pensar que la figura que ellos eligen es el rey. Los rasgos fundamentales para distinguirlo son sus elementos característicos (corona y cetro) y además su representación a una escala mayor, representando su mayor posición jerárquica.

Una vez introducidos en el tema abriré un debate sobre la capacidad del rey para controlar lo que ocurre en las tierras que nominalmente le pertenecen aunque estén controladas en su nombre por nobles. La idea es que, mediante alguna aportación mía sobre la capacidad de comunicación de la época y la realidad política de la época feudal,

sean capaces de razonar por qué el rey no era ni podía ser omnipotente ni omnisciente en sus territorios por mucho que a él le gustara y que en teoría así fuera.

Tras esto, y mediante la proyección de la fórmula de juramento de fueros en Aragón consignada por Antonio Pérez en sus *Relaciones* (Nos, que valemos tanto como vos y podemos más que vos, os hacemos nuestro rey y señor con tal de que nos guardéis nuestros fueros y libertades, y si no, no) , promoveré un nuevo debate sobre el poder real en una doble vertiente que ya se ha planteado en el epígrafe anterior. ¿Qué hace que el rey sea rey, y por tanto superior jerárquicamente a la nobleza en la escala social? ¿Esa diferencia jerárquica tiene un reflejo en el poder efectivo, de corte militar? La idea es que debatan sobre por qué el rey tiene capacidad de mando sobre la nobleza si no tiene capacidad de coacción efectiva, ya que está en igualdad de condiciones a cualquier otro señor feudal e incluso en desventaja en caso de que varios nobles conspiren contra él para derrocarlo.

La experiencia será evaluada mediante dos procedimientos básicos: Uno las respuestas escritas de los alumnos a preguntas concretas y otro mis propias impresiones y hechos relevantes consignados en el cuaderno de trabajo.

Presentación de resultados

La experiencia se llevó a cabo en el grupo de 2º A, que cuenta con un total de 14 alumnos de los cuales solo participaron en la experiencia 9 (5 estaban de excursión) Fue en general un grupo bastante participativo y al que la experiencia les gustó bastante, sospecho que por el hecho de que no fuera una clase normal más que por la experiencia en sí.

En líneas generales, la experiencia resultó muy positiva, tanto desde mi punto de vista como del de los alumnos (al final de la primera sesión una alumna me comentó que esta forma de trabajar le resultaba más atractiva que la tradicional). En algunas cuestiones además se generaron debates importantes, como en la cuestión de si un esclavo era lo mismo que un siervo o no. De hecho, en mi cuaderno de trabajo aparece consignado que opté por dejarles discutir un rato acerca de la cuestión, teniendo que tomar parte de la

segunda sesión para cerrar la primera dimensión. Además uno de los documentos que les llevé, una donación de tierras que aparecía en el libro “El Feudalismo” (Valdeón 1997) generó una intensa polémica de corte moral debido a que en el texto el rey hacía donación a un noble de las villas, tierras y almas. Cuando les expliqué que con almas se refería a los habitantes se indignaron bastante (lo que no deja de ser un ejercicio de presentismo, por cierto).

Con respecto a la primera dimensión trabajada, la que hace referencia a las formas de explotación económica propias del feudalismo, se han distinguido un total de 6 categorías¹, divididas en tres cuestiones distintas.

La primera cuestión es la definición de esclavo, entendido desde el punto de vista clásico, que como dije en apartados anteriores pretende ser el punto de partida en el trabajo sobre esta dimensión. Un total de 6 alumnos entienden la esclavitud únicamente desde un punto de vista de libertad/propiedad, sin entrar en otro tipo de cuestiones acerca del tema como podría ser su consideración social o sus derechos y capacidades reconocidas. No obstante, esta categoría es una categoría inicial, es decir, es la idea que traían estos alumnos de entrada, sin trabajar nada.

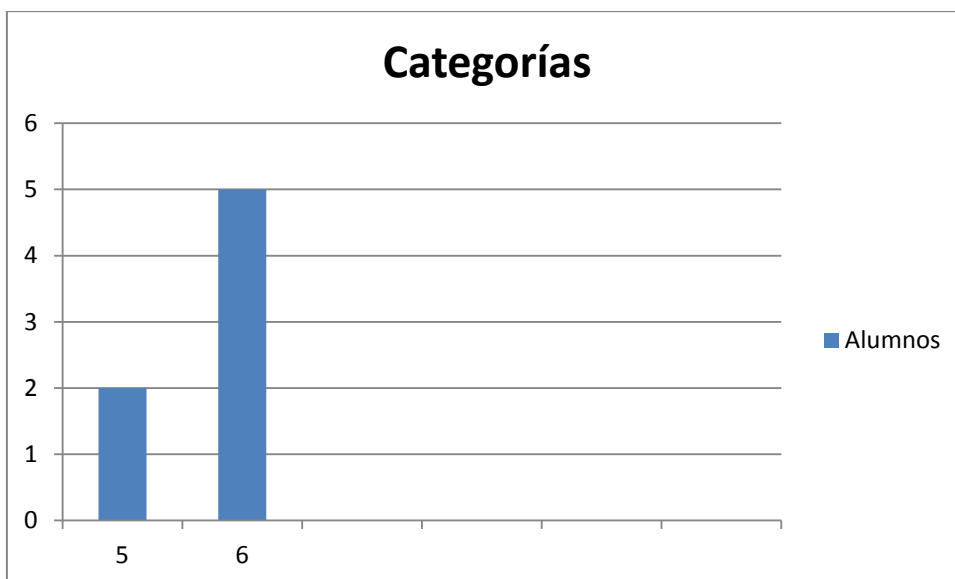
La segunda categoría corresponde a la definición de esclavo de forma más completa, trascendiendo la dicotomía libertad/propiedad y teniendo en cuenta otros aspectos. Esta categoría es el resultado del trabajo acerca de la definición de esclavo llevado a cabo en clase y la alcanzan un total de 8 alumnos.

Con respecto a la segunda cuestión, que hace alusión a la actitud de la iglesia respecto de la esclavitud hay también dos categorías: La primera es una categoría previa en la que se plantea que la iglesia rechaza la esclavitud y la combate, y la segunda, que es una categoría detectada, plantea que la iglesia justifica la esclavitud, no se posiciona en contra.

La tercera cuestión, que es la comparativa entre un siervo medieval y un esclavo, arroja también dos categorías diferenciables: Por un lado, una categoría en la que no se distingue un siervo de un esclavo, que han alcanzado dos alumnos, y por otro una

¹ Las categorías en representaciones gráficas se enumerarán por dimensiones al margen de la agrupación por temas que he hecho en el caso de la primera dimensión

categoría en la que sí diferencian entre ambas instituciones (la esclavitud y la servidumbre), a la que han llegado un total de 5 alumnos.



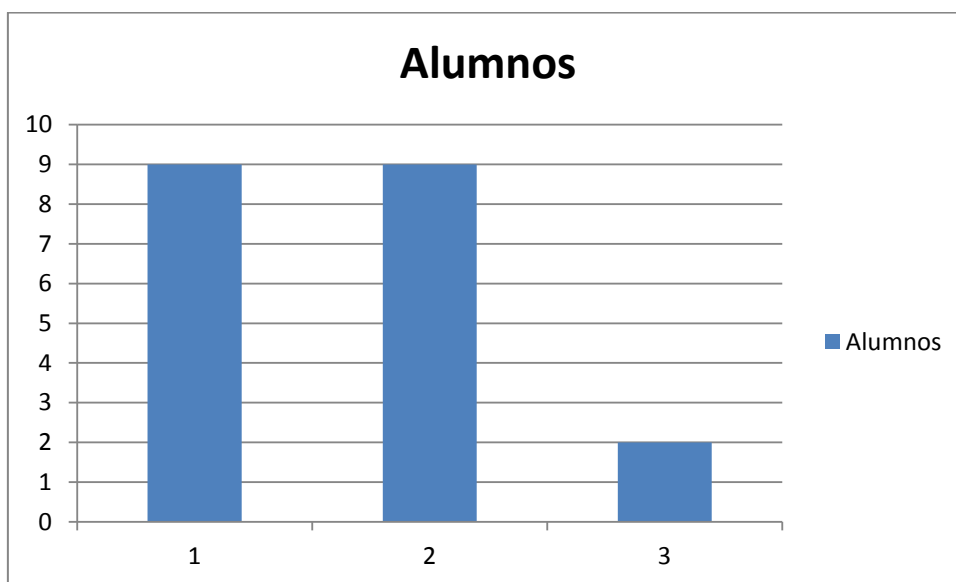
Respecto a la segunda dimensión trabajada, la que hace referencia a las formas de poder político propias del feudalismo, se han detectado un total de 3 categorías, siendo estas las siguientes:

La primera categoría, muy básica, consiste en la identificación de quiénes eran las élites que detentaban en poder político en el apogeo del sistema feudal. Todos los alumnos son capaces de reconocerlas. No obstante, hay una cuestión muy curiosa que es que 6 alumnos no han incluido entre estas élites a la nobleza, cuestión que se analizará en el apartado siguiente.

La segunda categoría, trabajada sobre la imagen del tapiz de Bayeux aludida en apartados anteriores, consiste en el reconocimiento del monarca en base a sus atributos reales. También todos los alumnos han sido capaces de alcanzar esta categoría, reconociendo todos al rey por su corona y algunos por algún otro elemento como el cetro.

La tercera categoría, algo más complicada de alcanzar, consiste en detectar la diferencia entre poder como prestigio social (importancia) y poder real, de naturaleza militar. En este caso únicamente dos alumnos han sido capaces de alcanzar esta categoría. Otros han respondido correctamente a las preguntas, pero con monosílabos, con lo que no

puedo estar seguro de que realmente hayan comprendido. Las preguntas en este caso eran ¿Es el rey más importante que el resto de nobles? Y ¿Es el rey más poderoso que el resto de nobles? Únicamente dos alumnos han respondido razonando la respuesta y no con monosílabos.



Discusión de resultados y conclusiones

A continuación vamos a pasar a valorar los resultados expuestos en el epígrafe anterior, sistematizando esta valoración en función de las dimensiones y las categorías encontradas.

Como ya se ha dicho, la primera dimensión cuenta con 6 categorías, divididas en 3 grupos en función de las cuestiones que tratan. El primer grupo de categorías gira en torno a la definición de esclavo. La primera categoría es una categoría inicial, antes de ponernos a trabajar sobre el tema y que está enmarcada en la pregunta ¿Qué es un esclavo? Las respuestas son variadas, y un total de 6 alumnos partían desde una base algo más avanzada que el resto, considerando la esclavitud en términos de libertad/propiedad. Todas las respuestas incluidas en esta categoría contenían una palabra clave que es “libre”, aunque también he dado por válidas las que incluyen la palabra “dueño”. Algunas respuestas dadas por los alumnos son las siguientes: “Es una persona que sirve para otra y no es libre, o sea que vive por y para su amo”, “Es una persona no libre, que pertenece a alguien, le tratan como a un objeto”, “Un esclavo es una persona que tiene un dueño y el esclavo es el que sigue los mandatos del dueño, que se pueden vender y tratar como un objeto”.

Hay otras respuestas que, si bien no son incorrectas, he optado por no incluirlas dentro de la categoría porque son muy difusas, por ejemplo la respuesta “Persona que trabaja para alguien” puede corresponderse perfectamente con la definición de trabajador asalariado, aunque también es un aspecto de la esclavitud el trabajo para un tercero.

La segunda categoría, que pretende ser una categoría más completa que la primera, donde no sólo se incluya la idea de propiedad sino también otro tipo de cuestiones. Para esta categoría, además de la pregunta anterior, formulé la pregunta ¿Un esclavo es un ser humano? Menos un alumno, todos llegaron a la conclusión de que los esclavos pertenecen a la especie humana (lo cual es una obviedad y así me lo hicieron saber) pero que a nivel social no estaban considerados personas. La persona que no alcanzó esta categoría me contestó con un escueto “no” que, sinceramente, no soy capaz de interpretar en ningún sentido. En cuanto a las que sí la alcanzaron las respuestas son de todo tipo, desde “en realidad es un ser humano pero lo tratan como un perro” a “Obviamente sí, aunque no está considerado como tal”. Todas las respuestas van en ese mismo sentido, señal de que han entendido que, lógicamente es una persona pero su consideración social no llega al rango de “persona”.

La segunda cuestión trabajada respecto a esta primera dimensión era la actitud de la iglesia respecto de la esclavitud, y debo decir que en este punto me sorprendí. Una de las categorías que yo preestablecí a este respecto era que la iglesia rechazaría la esclavitud y la combatiría, razonando que va contra los preceptos cristianos. Supuse que tras tantos años de religión como asignatura y viviendo en un contexto cristiano católico y con unos valores acordes muchos alumnos se quedarían en esta categoría por la fuerza de una idea preestablecida. Sin embargo, prácticamente nadie puede incluirse en esta categoría en base a sus respuestas. La otra categoría, que viene a decir lo opuesto, está ocupada por todos los alumnos. Para esta parte utilicé extractos sacados de un libro (se referencia con anterioridad) de textos de San Agustín y Santo Tomás y por lo visto les convencieron (también hay que decir que son textos adaptados al lenguaje moderno, no en latín ni castellano antiguo, y se entienden muy fácil)

La tercera cuestión, que generó un debate bastante intenso como ya he dicho anteriormente, es la referente a la comparativa entre esclavo y siervo. Y generó un debate especialmente intenso porque, aunque no hay una división igualitaria entre los

alumnos, sí que se argumentó con bastante vehemencia, y así se puede observar en las respuestas.

La primera categoría establecida es que siervo y esclavo son, en esencia, lo mismo. En esta categoría solamente hay dos alumnos pero sus respuestas son bastante interesantes: “Sí (son lo mismo) porque pueden vivir en sus casas pero siguen siendo esclavos” esto es, que aunque un esclavo viva en casa del amo, el hecho de que estos no, no los convierte en “no-esclavos”; y “No llega a ser lo mismo pero casi, se los trata en las mismas condiciones que a los esclavos”.

La segunda categoría es la opuesta de la primera en esta cuestión, que sí que hay diferencias sustanciales entre ambos colectivos. Algunas respuestas son “un siervo es considerado un ser humano, cosa que el esclavo no, y vive en su propia vivienda” o la más interesante de todas “si, pero es libre”. Lo que yo entiendo en esta segunda respuesta es que establece una dicotomía entre esclavo-libre, y por tanto al siervo le otorga el papel de libre, pero a la vez deja entrever que en la realidad las condiciones de unos y otros no varían demasiado.

Esta cuestión resulta muy interesante porque las dos categorías son ciertas a medias, por un lado desde un punto de vista pragmático las diferencias a nivel de vida entre ambos colectivos no son muy distintas pero por otro la diferencia jurídica es fundamental. El debate fue intenso en parte por eso, porque ambas partes tenían su parte de razón. El caso es que no conseguí que ambas argumentaciones, que ellos consideraron contrapuestas, se fusionaran y alcanzaran un acuerdo.

La segunda dimensión, la referente a las formas de poder político en el feudalismo, arrojó un total de 3 categorías. Dos de ellas fueron alcanzadas por todo el grupo, pero la tercera, de naturaleza más compleja únicamente fue alcanzada por dos personas.

Respecto a la primera categoría me gustaría señalar un punto para mí muy importante, que es el hecho de que de los nueve alumnos presentes en la experiencia, un total de seis no incluyera a la nobleza dentro de las élites dirigentes. Yo interpreto en este caso que actúa una idea preestablecida de rey omnipotente al que está sometida la nobleza, por tanto, siguiendo esa lógica, el detentador de poder sería el rey y en parte la iglesia, la nobleza únicamente tendría poder bajo cesión del monarca, y eso no lo consideran poder

real. No obstante, las respuestas que conforman esta categoría son simples enumeraciones sobre quién detenta el poder, por lo que mi interpretación es bastante frágil en ese aspecto.

La segunda categoría, que habla acerca de los atributos que hacen reconocible al rey, es también alcanzada por todos, haciendo todos alusión a la corona que el Guillermo porta en el tapiz de Bayeux. Algunos hablan también del cetro real como símbolo de poder (llamándolo “bastón”, “vara”, “palo”,...). Tras una serie de explicaciones por mi parte se dan cuenta de otro aspecto diferencial que es la representación a escala jerárquica, es decir, el personaje más importante se representa mayor que otros de menor importancia.

La tercera categoría solamente es alcanzada por dos alumnos, que han sido capaces de razonar las respuestas a las dos preguntas que componen esta categoría ¿El rey es más importante que el resto de nobles? ¿Y más poderoso? Las dos respuestas que he dado por válidas son “No, el rey es más poderoso pero no más importante porque él no tiene tanto poder a la hora de el poder militar”. Aunque en este caso hay una obvia confusión en los términos, el alumno es capaz de comprender que el rey, desde un punto de vista militar no es más poderoso que el conjunto de sus nobles, no tiene un ejército que pueda dominarlos, pero sin embargo está socialmente por encima. La otra respuesta es “No (es más poderoso) porque sus vasallos pueden ir en contra suya” y yo entiendo que añade subliminalmente “y tienen posibilidades de derrotarlo”. Reconozco que esta categoría podía ser de difícil acceso para los alumnos.

También hay una serie de cuestiones que, sin poderlas meter dentro de las categorías, son interesantes de comentar. Por ejemplo, una de las preguntas intermedias que les hice fue ¿Hay esclavos en la Edad Media? Y hubo una respuesta muy interesante que decía “Sí, porque vi una película (90 años de esclavitud²) que había esclavos y era más tarde de la Edad Media”. Esta respuesta deja ver una concepción de la historia muy del siglo XIX, una historia de progreso ascendente según la cual conforme se va avanzando en el tiempo las sociedades van avanzando a nivel de pensamiento, tecnologías,... llegando a nuestra época que sería la etapa más avanzada hasta la fecha de las sociedades humanas.

Otra cuestión, que en este caso sí que entraría en una categoría pero me ha parecido más oportuno comentarla en un apartado distinto porque no respondía a la categoría en sí, es

² Imagino que se refiere a la película “12 años de esclavitud

la concepción que da un alumno sobre los siervos en el contexto de su diferenciación con los esclavos. Para este alumno al esclavo “se le trataba como un animal y no le daban bienes” mientras que el siervo “servía a cambio de dinero”. Es decir, no es capaz de diferenciar entre siervo y trabajador asalariado.

A modo de conclusión, en mi experiencia pienso que Martin Booth tenía razón, los alumnos sí que son capaces de comprender conceptos históricos, y de hecho la metodología de aprendizaje por conceptos ha resultado bastante interesante y enriquecedora para los alumnos y para mí. No obstante, las dificultades materiales son grandes. Fundamentalmente el problema está en que en historia medieval, que ha sido mi caso, la cultura visual responde a otra escala de valores, la simbología medieval era reconocible por la gente de su época, pero muy difícilmente por la gente de ahora sin formación en el tema, y los textos son mayoritariamente en latín o castellano antiguo, con lo cual eso conlleva un trabajo de adaptación cuando no de traducción bastante importante y laborioso.

Por tanto, aunque considero esta metodología como muy válida para el aprendizaje profundo de la historia y de las ciencias sociales en general, también pienso que es una metodología mucho más efectiva cuando el contenido es muy visual, como puede ser la historia contemporánea a través de la cartelera o directamente la historia del arte.