



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

“Teaching in Social Science”

Autora

LEYRE BLASCO GIL

Director

JAVIER PARICIO ROYO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016-2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. PERFIL DEL PROFESORADO	4
2.2. MARCO TEÓRICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	4
2.2. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS	5
2.3. PERFIL PERSONAL DEL BUEN DOCENTE	15
3. JUSTIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS	17
4. REFLEXIÓN CRÍTICA	18
4.1. UNIDAD DIDÁCTICA	18
4.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN	21
4.3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS DOS PROYECTOS	24
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	26
5.1. CONCLUSIONES	26
5.2. PROPUESTA DE FUTURO	27
6. BIBLIOGRAFÍA	29
Anexo I: Pirámide de Miller	32
Anexo II: Unidad didáctica	33
Anexo III: Proyecto de Innovación	73

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) constituye la culminación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artística y deportivas en la especialidad de Geografía a Historia cursado durante el año académico actual (2016-2017) en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En las siguientes líneas trataremos de esbozar un compendio de los conocimientos trabajados durante el curso, en el que hemos tenido la oportunidad de poner en práctica tanto los contenidos teóricos como prácticos del mismo.

El objetivo del presente trabajo no es hacer una recopilación banal de lo que se ha aprendido en el Máster, sino mostrar de una forma ordenada y sintética los aspectos más significativos que hemos logrado interiorizar al mismo tiempo que se pretende plasmar la perspectiva del hecho educativo que hemos tomado como propio para el ejercicio de la profesión docente. Esta reflexión irá acompañada de una descripción crítica de lo que consideramos debe ser un buen docente. Una visión de los retos más importantes a los que debe hacer frente un profesor y cuáles son las cuestiones necesarias para lograr ejercer dicha profesión de un modo competente y significativo.

La estructura del trabajo sigue una línea encaminada a ordenar las ideas que se pretenden transmitir. En primer lugar, se trabajará un apartado dedicado al análisis de las competencias concretas de las que debe precisar un buen docente considerando el contexto actual de la educación y los diferentes escenarios a los que debe enfrentarse. Se tomarán como referencia las cinco competencias específicas desarrolladas en el Máster para realizar un comentario crítico de la figura de un buen docente. En segundo lugar, se realizará un estudio comparativo de dos de los proyectos elaborados durante la última etapa del Máster y que constituyen documentos fundamentales para la puesta en práctica de la enseñanza en el Centro de prácticas asignado (en este caso el Colegio Romareda Agustinos Recoletos de Zaragoza). El hilo conductor que unirá a ambos proyectos será la puesta en práctica de una metodología activa basada en el Aprendizaje por Proyectos (AP).

Por último, se incluye una conclusión que muestra una valoración de los que se ha vivido y aprendido durante el Máster, especialmente los aspectos positivos que han enriquecido nuestra experiencia como docentes en prácticas. A ello se une una visión o proyección de futuro de lo que esperamos como futuros profesos atesorando los conocimientos aprendidos durante esta etapa del Máster.

2. PERFIL DEL PROFESORADO

2.2. MARCO TEÓRICO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En una sociedad tan compleja y multicultural como la actual, con espacios y retos diversos a los que enfrentarse, el profesorado cobra un papel cada vez más importante. La pluralidad cultural, lingüística o étnica de las aulas actualmente demanda a los profesores una serie de competencias adaptadas a los posibles escenarios que puedan encontrarse en sus centros educativos. La tarea del docente no es sencilla, pues no se limita al hecho de hablar y explicar en el aula cierto contenido académico, sino que va más allá. Actuar como profesor significa motivar en el aprendizaje, acompañar a los alumnos en esta labor, desarrollar competencias comunicativas y afrontar posibles situaciones de violencia que puedan surgir en el aula como consecuencia de la convivencia. La educación, por tanto, tiene como reto responder a las demandas y necesidades que, la sociedad actual y del futuro, va a necesitar. En este sentido, es imprescindible que la formación del profesorado se adapte a las competencias que requiere este trabajo.

La escuela puede convertirse en un espacio que permita la integración cultural de diversidad de alumnos, sin embargo, la multiculturalidad a veces, no es vista como una oportunidad para trabajar esta integración, sino que se ve más como un problema a solucionar. A la multiculturalidad se le une la globalización tecnológica de los procesos de comunicación. Muchos de nuestros alumnos van a pasar demasiado tiempo en casa empleando el ordenador y otros tipos de dispositivos digitales para comunicarse, lo que se convierte en su única referencia. Desde las aulas, como profesores debemos ser capaces de enseñarles a “leer” y entender este nuevo mundo interconectado, a diferenciar los grupos de poder y presión que crean y mueven toda la información que reciben.

Como constatamos, la enseñanza debe renovarse y adaptarse a los nuevos cambios de la sociedad del siglo XXI. El aprendizaje no debe limitarse a las metodologías de la Escuela Tradicional donde prima la memorización, sino que el aprendizaje debe estar contextualizado, globalizado y ser socialmente útil. La información ha de dejar paso al conocimiento, la creatividad, el trabajo en grupo o la cooperación.

La formación de personas y ciudadanos es uno de los objetivos principales de la educación. En esta formación la enseñanza y el aprendizaje son dos de los factores clave sobre los que el docente debe actuar y en el que el alumno es también participe. Entendemos la enseñanza como la transmisión de conocimiento y el aprendizaje como la adquisición de información o conocimiento por lo que la labor del docente será mejorar el aprendizaje de sus alumnos en un contexto determinado.

El rol del profesor es complejo al igual que el escenario al que se enfrenta. Su papel no lo marca lo que va a enseñar sino cómo y qué van a aprender sus alumnos y el tipo de aprendizaje que debe desarrollar debe estar siempre adaptado a su realidad en el aula. El profesor se mueve por espacios educativos que acaban conformando futuros ciudadanos. Para su formación, señala José Luis Bernal Agudo (2012: 26), es imprescindible que la escuela sea flexible, abierta al entorno, innovadora y participativa. En este tipo de entornos de aprendizaje los alumnos son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que la incorporación de las TIC sea algo natural y propio la búsqueda de recursos.

2.2. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

El fin último de la formación de profesorado es crear personas competentes que sean capaces de aplicar los conocimientos aprendidos y sus habilidades propias al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus futuros alumnos. Para formar personas competentes se han de trabajar ciertas competencias científico-metodológicas y competencias propias de la tarea docente como dirigir y evaluar el aprendizaje de los alumnos desde una realidad diversa.

El término “competencia” se ha incorporado al discurso educativo desde el mundo laboral y podría definirse según P. Perrenoud (2004: 11) como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Hacer efectivas nuestras competencias supone realizar acciones adaptadas a una situación. Las competencias también se asocian a los atributos personales como aptitudes y habilidades, conocimientos, actitudes o motivaciones. Las competencias pueden aprenderse o adquirirse a través del aprendizaje. Un instrumento que podemos emplear para evaluar las competencias es la pirámide de G. Miller (1990). Consta de cuatro niveles que parten de conocer el tema, describir cómo lo haría, demostrar en una simulación cómo lo haría y por último actuar en la realidad. Pero la pirámide de Miller tiene una serie de limitaciones de las que se hace eco Ángel Pérez Gómez (2009: 77). Para él, un buen profesor debería desarrollar también competencias como los valores, actitudes y emociones implicados en la práctica didáctica.

Educar es un acto relacional que hace que tanto los alumnos como los docentes creen relaciones interpersonales complejas. El docente ha de ser consciente de la necesidad de trabajar ciertas competencias que le permitan desarrollar conocimientos y actitudes que sean coherentes con el contexto en el que se encuentra.

Una de las principales competencias que debe adquirir el profesorado es la comprensión del marco legal e institucional del Centro educativo adscrito a la

Administración Estatal, así como al contexto social del mismo. Es en la asignatura de **Contexto de la Actividad Docente**, parte de Diseño Curricular y en el Prácticum I donde podemos empaparnos de todo el marco legislativo que envuelve a la Educación. Esto nos ha permitido conocer las obligaciones legales, éticas y morales de los docentes que debemos tener presentes a la hora de impartir clases. Su objetivo es desarrollar competencias que nos permitan integrarnos en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Una de nuestras labores como futuros docentes será identificar, reconocer y aplicar la normativa del sistema educativo y los elementos básicos del modelo organizativo del centro, así como su vinculación con el contexto político y administrativo, y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza. Este ha sido también uno de los principales objetivos que se perseguían en el primer contacto con el centro de prácticas, conocer, entender y aplicar, el cuerpo administrativo que forma parte de los Centros Educativos. Los documentos que comprenden este organigrama burocrático son esenciales para la coordinación entre departamentos y profesores y permiten seguir una línea clara y precisa de conducta y objetivos a lograr en las distintas etapas.

El Sistema Educativo de España se estructura a partir de la Constitución Española de 1978, un compendio legislativo que apenas ha variado en cuarenta años. El derecho a la Educación está recogido en el artículo 27 de la Constitución Española como uno de los Derechos fundamentales y libertades públicas en la Sección 1º del Capítulo II Título I.

*“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”
(art 27.1)*

Asimismo, la Constitución reconoce que son los poderes públicos los que tienen la obligación de garantizarla y promoverla.

“La enseñanza básica es obligatoria y gratuita” (art 27.4)

“Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (art 27.5)

Hemos de ser conscientes, como futuros docentes, de que este marco legal básico es incompleto por lo que debemos considerar dos niveles legislativos más como en el de la Unión Europea (UE) y el de las Comunidades Autónomas de España (CC. AA). La Educación es, por tanto, un ámbito compartido entre el Estado y las Comunidades

Autónomas. Éstas últimas se encargan de definir el currículo básico a partir del currículo básico que establece el Estado en la LOMCE y en el *RD 1105 2014*, de 26 de diciembre.

Aunque el sistema educativo debe seguir unos supuestos teóricos determinados, la educación que se imparte no siempre coincide con el fin para los que se educa. Dentro de la teoría educativa, el acto educativo, según D. Gowin, significaría que el educador trata de hacer algo por, con y para otra persona, lo que lleva consigo una responsabilidad moral, así mismo la teoría educativa incluiría la relación persona a persona. Esto nos lleva a repasar cuáles son los objetivos principales de la educación. Por definición, para Platón la educación consiste en «dar cuerpo y alma a toda la belleza y perfección de que son capaces», mientras que para el pensador John Dewey, «la educación es el proceso de continua reconstrucción de la experiencia con el propósito de ampliar y profundizar su contenido social, a la vez que el individuo controla mejor los métodos que ello supone». Pero la teoría “oficial” de la educación se ha ido alejando de la realidad durante las últimas décadas, al estar ligadas a un sistema político, social o económico determinado, lo que ha supuesto la aparición de incongruencias en la mayor parte de los sistemas educativos occidentales.

Integrarse en la profesión docente implica conocer la situación y los retos de la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean al Centro educativo en el que se desempeña la labor profesional. Esto quiere decir, que debemos ser conscientes de la situación social, familiar y económica de nuestros alumnos y sus familias. No todos nuestros alumnos van a corresponder a un mismo perfil económico o social, por ello debemos valorar, en calidad de educadores, cómo podemos satisfacer las necesidades educativas de cada uno de ellos.

Durante el Prácticum I, II y III, hemos podido acercarnos a la gestión y funcionamiento de la Comunidad Escolar de nuestros centros. Esta experiencia nos ha permitido conocer de “primera mano” las realidades y dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos a diario. Como hemos dicho anteriormente, la diversidad cultural es un hecho real en nuestras aulas hoy en día, por tanto, nuestra labor durante la etapa práctica y nuestro futuro profesional, ha sido y será la de diseñar e implementar propuestas educativas que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde se ubica.

Para conseguir llevar a cabo ciertas actividades adaptadas o dirigidas a nuestros alumnos, primero hemos de considerar cuáles son las características propias de los mismo. Una segunda competencia específica del Máster, vinculada a la asignatura de **Interacción y Convivencia en el Aula**, nos permite acercarnos a las particularidades propias del alumnado. A diferencia de la primera competencia, centrada en el ámbito legislativo y educativo de los Centros en general, esta competencia centra su foco de

atención en el alumno como receptor de conocimiento y parte de un sistema social como es el aula. Con esta competencia, lo que se pretende es que el profesor sepa propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuyendo al desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes orientándolos académicamente y profesionalmente, teniendo en cuenta sus características psicológicas, sociales y familiares.

Es indiscutible que, dentro de la formación del profesorado, se incluyan cuestiones del ámbito psicopedagógico ya que los sujetos con los que vamos a trabajar son niños o adolescentes con multitud de personalidades y dificultades. Nuestra tarea es la de conocer a nuestros alumnos para saber orientar nuestra metodología de enseñanza. Esta competencia nos va a permitir elaborar un marco teórico en el que apoyarnos para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el que podamos hacer frente a conflictos y problemas que surjan de la convivencia e interacción en el aula con los alumnos, teniendo en cuenta las características personales y el contexto social en el que se encuentran.

Dentro del marco de la psicopedagogía, hay que destacar las aportaciones de Bowlby, Winicott, Allport o los niveles morales de Kohlberg al desarrollo de la construcción del sujeto y la subjetividad y definición del concepto de personalidad. Nuestros alumnos se encuentran en un período de crecimiento físico rápido que supone el fin de la niñez y el comienzo de la adolescencia. Durante este proceso el adolescente hace frente a cambios cuantitativos, evolutivos e involutivos, innatos y conductistas que les afecta de una manera más intensa al ser conscientes de esta transformación. Éstos cambios suelen producirse a partir de los 11 y 12 años y suelen afectar a su educación. Pueden volverse rebeldes, depresivos o apáticos lo que, en ocasiones, se traduce en el abandono de la escuela o absentismo. Se sienten vulnerables e inseguros y cada uno lo expresa de una manera diferente a la de su compañero.

El docente que se expone a sus alumnos y convive diariamente con ellos es capaz de influir en la conducta de sus alumnos, quienes pueden acabar considerándole un modelo de referencia alternativo. Según N. Ibáñez (2004), la manera como los niños ven que se comportan los profesores se convierte en expectativas de cómo creen que deberían actuar. Este hecho acentúa la importancia de la figura del profesor como un modelo a seguir en las primeras etapas. Asimismo, como tutores, tenemos la tarea de conocer a nuestros alumnos para adaptar las estrategias de aprendizaje y detectar sus dificultades, conocer su entorno familiar, resolver y mediar en los conflictos y dinamizar y desarrollar programas y actividades para favorecer la cohesión del grupo. Para A. Giner (2012) el profesor o profesora debe contar con ciertas cualidades personales como la preocupación real por el bienestar de las personas o la capacidad de escuchar, pero también con una serie de competencias generales como cumplir con los principios éticos de implicación,

tolerancia de la incertidumbre, establecer objetivos y prioridades, transmitir mensajes con claridad y precisión, ser capaz de influir y detectar sus emociones y las del resto.

Los problemas y conflictos en la enseñanza Secundaria y Bachillerato son muy frecuentes al tratarse de alumnos adolescentes que tratan de buscar una identidad y que se encuentran en el punto álgido de maduración corporal y cognitiva. La desmotivación, el abandono escolar, baja autoestima, trastornos alimenticios o la violencia en las aulas forman parte del día a día de los Centros educativos. Los docentes tienen la responsabilidad de actuar sobre ellos conociendo los principios fundamentales de la Psicología Social y Emocional para su diagnóstico y posible tratamiento. Por ello hemos de desarrollar estrategias que permitan la prevención y resolución de conflictos.

Todo profesor asume la función de orientación, que se concreta a través de la acción tutorial, con el apoyo técnico y asesoramiento del Departamento de orientación. Identificar, reconocer y aplicar las bases fundamentales de la tutoría y la orientación para implementar y evaluar estrategias adaptadas al alumnado y a las familias con el fin de realizar una orientación educativa vinculada a los ámbitos personales, profesionales y académicos forma parte de la labor tutorial del docente. Este proceso de ayuda debe ser continuo y no solo puntual, además debe contar con la atención directa o indirecta de diferentes profesionales de la comunidad educativa como el orientador, otros profesores, padres u otros alumnos. La función orientadora que asume todo el profesorado o el equipo docente es una actividad educativa y formativa donde el marco de preferencia son los alumnos y sus necesidades. Para ello se atiende a la diversidad, capacidad de aprendizaje, motivación, intereses y necesidades educativas especiales de nuestros alumnos.

Considerar los aspectos relativos a la igualdad de género, como la construcción cultural, en la vida social, en la familia o en las relaciones personales supone un aspecto importante a tener en cuenta en la escuela. Retos como la erradicación de la violencia doméstica o la desigualdad laboral son imprescindibles para las nuevas generaciones. En este caso, la escuela tiene un papel especialmente relevante pues como advertía Sandra Acker (1994) desde hace mucho tiempo, las instituciones educativas han constituido un espacio de reproducción de los sistemas de género, aunque no siempre lo hiciera de forma consciente. Para la consecución de estos objetivos, uno de los aspectos clave del profesor de hoy en día reside en llevar a cabo una educación en la que el lenguaje, las actividades, los modelos y materiales de la práctica educativa persigan la igualdad de género. La coeducación no se limita a unir chicas y chicos en una misma aula, sino que implica algo más. Es necesario reformular el modelo de transmisión de conocimiento y de las ideas desde una perspectiva igualitaria. La preocupación de la sociedad por la igualdad de género se hace patente en las intenciones legisladores. La igualdad de oportunidades entre sexos ya figuraba como contenido curricular desde 1990 con la LOGSE. En los artículos

1, 17, 102 y 151 de la LOE en 2006 se atestiguaba el afán por la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento afectivo-sexual y la superación de los comportamientos sexistas. Esta responsabilidad con la igualdad de género constituye un eje central de nuestra labor como docentes. En el ejercicio práctico de nuestra tarea como profesores en prácticas, hemos tenido que aprender a interiorizar ciertas pautas de comportamiento y actitudes en el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades, derechos y deberes entre hombres y mujeres que nos han permitido llevar a cabo actividades en el marco de la acción tutorial relativas a la igualdad de género. En cualquier caso, el alumno no va a poner en práctica lo aprendido en Educación para la ciudadanía, sino que va a imitar los comportamientos que den en su centro educativo relativos a la igualdad efectiva entre alumnos y alumnas.

Este tipo de prácticas tienen a su vez su efecto lógico en los planteamientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolle el profesor, lo que se vincula a la tercera competencia de la que se ocupa la asignatura de **Procesos de enseñanza-aprendizaje**. En este punto se resalta la acción del docente para impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo. La relación de los alumnos con los profesores es casi diaria y ello afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo. Por ello dentro de esta relación es importante prestar atención a la motivación, el clima en el aula o las estrategias para entender a la diversidad.

La motivación es el motor del aprendizaje, aunque no es el único elemento a tener en cuenta, pero depende mucho de la interacción del alumno con el entorno. Uno de los propósitos como profesores es entender que los alumnos trabajan mejor cuando comprenden cuál es el propósito detrás de un proyecto o la utilidad de tema en un futuro laboral o formativo. Si el alumno percibe que el objetivo es aprobar un examen, éste se vuelve más propenso a no tomar riesgos. Por ello debemos examinar y desarrollar estrategias de motivación que despierten el interés del alumno, lo mantengan y trabajen evaluaciones que estimulen el interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar. Como señalaba Seligman (1983) hay que enseñar que todas las acciones tienen sus efectos y que no podemos inhibirnos mostrando pasividad. Además de la motivación habrá otros factores que son determinantes para la consecución de nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje como las propias estructuras cognitivas de nuestros alumnos hasta la influencia del sistema educativo. Para examinar estos aspectos podemos tomar como referencia las Teorías de Aprendizaje de la Psicología de la Educación.

El Conductismo creado por Watson (1878-1958) da más importancia a la conducta por el ambiente externo que al comportamiento interno de un individuo. Más adelante,

Paulov estudió cuáles eran los mecanismos para controlar la conducta a través de estímulos incondicionados. Y finalmente Skinner observó que las consecuencias de lo que hacemos suelen regular nuestra conducta futura. El Cognitivismo con Piaget y su teoría genética ahondó en el estudio del desarrollo y evolución del niño para averiguar los mecanismos por los que pasa de estados de menor conocimiento a otros de mayor conocimiento. Finalmente, el Constructivismo con D. Ausubel y Vygotsky se centraron en el proceso constructivo de aprendizaje considerando que el alumno construye una representación interna del conocimiento.

Actualmente nos hallamos en un momento de cambio de paradigma de la Educación, basada hasta ahora en las teorías conductistas que se apoyaba en procesos de enseñanza de estímulo-respuesta a través de la transmisión de conocimiento para que los alumnos reproduzcan lo que les han transmitido, hacia un paradigma en el que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Las metodologías activas cobran cada vez mayor importancia y el docente debe asegurarse que sus actividades potencien el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), entendiéndolo como la relación de la estructura cognitiva previa (conjunto de conceptos, ideas que uno posee en un determinado campo del conocimiento) del alumno con la nueva información.

Un buen docente también debe afrontar la atención a la diversidad cognitiva de los estudiantes y sus diferentes estilos y capacidades de aprendizaje. El Sistema Educativo tiene el deber de proporcionar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo programas educativos apropiados y adecuados a sus capacidades además e cualquier ayuda que necesite, con el fin de eliminar barreras y lograr prestarse una educación adaptada a sus necesidades. En el artículo 22 de la LOMCE se establece entre los principios generales de la E.S.O que ésta estará basada en el principio de la comprensividad, educación común y atención a la diversidad. La E.S.O. será una “escuela para todos” que aspira a desarrollar unas mismas capacidades en todos los alumnos con el fin de favorecer la socialización del individuo por el principio democrático de igual justicia social. Entre las medidas a tomar, al trabajar con alumnos con Necesidades educativas específicas, estarán las ACI¹, el desdoblamiento de grupos en materias optativa, los programas de refuerzo o el tratamiento personalizado. El modelo de escuela que se toma hoy en día es el de la escuela inclusiva, una escuela para todos, cuyo objetivo es construir una comunidad que proporcione a todos los alumnos las situaciones y oportunidades educativas para que se sientan miembros de una colectividad, aprendiendo y comunicándose sinceramente y profundizando en sus relaciones para crecer juntos.

¹ Adaptación curricular individual.

La competencia digital en el aula es hoy por hoy un recurso inseparable en la sociedad de la información y del conocimiento. Pero ello entraña un uso seguro y crítico de las tecnologías de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. El profesor debe analizar y valorar el impacto del uso de las tecnologías en los procesos de desarrollo y aprendizaje, el alumno no se limitará a acceder de forma correcta a diferentes tipos de información, sino que tendrá que buscar, obtener y procesar esta información para transmitirla en distintos soportes. Entre los procesos de aprendizaje en los que nos puede resultar útil el uso de las TIC se encuentran la presentación de la información, distribución de la formación, instrucción, colaboración, comunicación y gestión en el aula. El docente ha de ser capaz de transmitir al alumno los conocimientos básicos para manejar las TIC, así como un uso crítico y seguro de Internet, correo electrónico, chats o foros de diversos dispositivos. El tratamiento de la información y la competencia digital hace al alumno una persona autónoma, eficiente y responsable, aunque no debemos olvidar que el uso de las TIC tiene siempre algunos peligros como la estandarización o unificación de la cultura y los abusos o delitos que se competen a través de Internet de los que nuestros alumnos pueden ser víctimas.

La aplicación de estas metodologías, orientaciones y acciones educativas se concretan en una cuarta competencia dedicada a planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia. Su análisis se ha trabajado en las asignaturas de **Diseño Curricular** de Geografía e Historia y **Diseño, organización y desarrollo de actividades** para el aprendizaje de Geografía e Historia y en el Prácticum II. A través de estas asignaturas nos hemos acercado a los instrumentos de trabajo diario del docente adaptados siempre al currículo académico con el que se trabaje. Podemos distinguir entre dos acepciones del término currículo; una sería la planteada por Stenhouse (2003) quien lo consideraba un plan o proyecto educativo como modelo para el docente o considerarlo como en la teoría descriptiva como un fenómeno objeto de análisis, correspondiente con la realidad que existe en el aula.

El conocimiento y manejo del currículo es fundamental para el desarrollo de las asignaturas que impartamos. El currículo como construcción social, se acaba convirtiendo en un sistema mediante el cual se toman decisiones sobre la parte de la cultura que consideramos importante que las nuevas generaciones aprendan. No es fácil decidir qué es lo que queremos que nuestros alumnos aprendan y cómo, pues ello implica determinar qué tipo de persona formamos para una vida cívica. Y no existe unanimidad a la hora de definir este tipo de aspectos. Según Coll (1992) el currículo se configura a partir de cuatro fuentes, el análisis sociológico, el análisis psicológico de la sociedad, análisis epistemológico y pedagógico. El aprendizaje hace referencia al modo o manera en la que un alumno aprende, mientras que las estrategias de enseñanza son decisiones ya

programas y diseñadas previamente, con el fin de que el alumnado adquiriera unos conocimientos determinado, habilidades y valores. Hay que tener presente que el diseño curricular debe estar adecuado al contexto educativo, es decir, al Currículo de la Comunidad Autónoma. Los currículos han de transformarse en programaciones didácticas y éstas en programas de actividades y de trabajo mediante el diseño práctico de actividades de aprendizaje.

La quinta y última competencia que se hemos trabajado durante el curso académico ha sido la de evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro, trabajada en la asignatura de **Evaluación e innovación docente** e investigación educativa de Geografía e Historia, así como en el Prácticum III. La evaluación ha de ser siempre coherente con la metodología y las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para el aula pues su finalidad es condicionar un estudio inteligente para ayudar a aprender y evitar el fracaso del estudiante. La evaluación, entendida como proceso de medir, calificar, examinar e informar sobre los resultados de una materia dispone de diferentes mecanismos, criterios de selección e instrumentos de medida. Ante todo, considero que una evaluación debe ser formativa, aunque tenemos que preguntarnos antes el tipo de contenido, el nivel educativo y el área de aprendizaje en el que se realiza la evaluación. El alumno debe ser capaz de encargarse de su propio trabajo otorgándole vías para solucionar y corregir sus dudas.

Los períodos de prácticas en los Centros educativos nos han permitido poner en práctica las competencias adquiridas a lo largo de las asignaturas. El Prácticum II y III estuvieron enfocados a la implementación de los diseños curriculares y la unidad didáctica, así como el Proyecto de innovación. Otras asignaturas optativas como Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) o Enseñanza del español como lengua de aprendizaje para alumnado inmigrante, nos ha proporcionado una formación complementaria necesaria para afrontar muchas de las realidades de las aulas actualmente. En concreto, la asignatura de Atención a ACNEAE, proporciona ciertas competencias fundamentales para saber trabajar y diagnosticar a alumnos con necesidades educativas específicas, que es una de las tareas más complejas como profesionales de la docencia. En las próximas páginas incidiremos un poco más en lo que nos ha aportado la experiencia de las prácticas mediante el análisis esquemático de los dos trabajos.

Por último, considero relevante analizar de qué manera podemos concretar y adaptar estas aptitudes y elementos curriculares a las asignaturas de Ciencias Sociales. Como futuros docentes de la especialidad de Geografía e Historia, debemos trabajar una serie de competencias encaminadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales,

desvinculadas a otras ramas. Desde una perspectiva global, la enseñanza de las ciencias sociales se orienta al objetivo de conocer el conjunto de relaciones, en cuyo centro se encuentra el hombre y la sociedad (Mendioroz, A. M^a., 2013). Las Ciencias Sociales, en tanto que asignatura, nos permite conocer los fenómenos derivados de la acción del hombre en cuanto ser social en su relación con el medio donde vive (Mendioroz, A.M.,2013). La contribución de las Ciencias Sociales a la consecución de competencias básicas en la educación es muy relevante (Sarramona, 2005), pues nos aporta el conocimiento y la comprensión de los espacios que está ligado con el desarrollo de las sociedades como resultado de la evolución temporal. Pero su objetivo se va redefiniendo conforme cambia la sociedad y el mercado de trabajo. Las actividades, los materiales y las estrategias toman un nuevo enfoque que persigue el aprendizaje de manera individual y colaborativa. Se trata de aplicar nuevos enfoques a la disciplina para la consecución de aprendizajes significativos relacionadas con las necesidades de nuestra sociedad. El estudio de las Ciencias Sociales hace posible la construcción de un pensamiento social que propicia la interpretación del mundo actual, con una conciencia crítica que avala la implicación activa de los alumnos como ciudadanos.

Hasta ahora, en la enseñanza de Ciencias Sociales ha primado una teoría de aprendizaje tradicional que comprendía una geografía descriptiva, una historia factual y la interpretación positiva de las obras artísticas. La estrategia de este tipo de enseñanza era transmitir datos y conocimientos que el alumno debía memorizar y repetir siguiendo las teorías conductistas. Sin embargo, una nueva tendencia de enseñanza en las Ciencias Sociales aboga por el aprendizaje por descubrimiento e indagación, vinculada al modelo constructivista. La historia pasa a preocuparse de cómo se ha construido el conocimiento, más que conocer qué pasó, y la geografía trata de ocuparse de los problemas de la distribución de la riqueza, de la población, del medio ambiente o de la ordenación del territorio. De este modo consideraríamos importante la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico en tanto que nos permite conocer e interactuar con el mundo físico, desde sus aspectos naturales a aquellos generados por la acción del hombre. A través de las asignaturas de Ciencias Sociales buscaríamos que el alumno interiorizara habilidades para desenvolverse con autonomía e iniciativa personal en los diversos ámbitos de la vida para que sean capaces de interactuar con el medio físico que les rodea de forma adecuada.

2.3. PERFIL PERSONAL DEL BUEN DOCENTE

Para concluir la sección, me parece interesante mostrar las principales características que estimo más relevantes en lo que consideraría un buen docente y que me gustaría adquirir plenamente algún día. Entre ellas se encuentran la capacidad comunicativa y organizativa, el entusiasmo y la creatividad.

Como hemos dicho, la labor del docente es transcendental en muchos ámbitos de la vida social. Pero éste no debe seguir manteniendo el rol de un mero transmisor de información y conocimiento, sino que debe convertirse en el guía de aprendizaje del alumno proporcionando los materiales y las habilidades adecuada para ello. Se trata de que los alumnos adquieran los instrumentos y mecanismos para construir su propio conocimiento en base a sus experiencias e intereses para se pueda ponerlos en práctica cuando esté fuera del aula. (Solé et Coll, 1993). El oficio de enseñar es cada vez más complejo y los entornos son más variados y cambiantes que lo eran hace unas décadas. Lo que determina a un buen docente desde mi punto de vista, es aquel que se convirtiera en mediador del aprendizaje, que, conociendo bien su disciplina, comprenda también las necesidades de cada alumno y esté dispuesto a acompañarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, suscitando su interés por aprender, participar en equipo. Un profesor que innove en su trabajo y se involucre en los proyectos del centro, comprendiendo a su vez el contexto social en el que se encuentra y que, desarrollando sus habilidades comunicativas, sea capaz de afrontar situaciones de violencia que se generen en el aula intentando siempre prevenirlas con el fomento de una convivencia pacífica en el aula. Además, dentro de sus características incluiríamos su capacidad para integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma natural en el aula y su gestión dinámica ante los dilemas éticos de la profesión.

De todos estos rasgos y competencias de los que hemos hablado, destacaría cuatro características básicas. La primera de ellas sería el **entusiasmo** o vocación del profesional pues es un transmisor emocional para muchos de sus alumnos y una referencia a la hora de crear un clima positivo en el aula. Su interés por el ejercicio docente le llevará a buscar y poner en práctica los resultados de las nuevas investigaciones en educación por lo que la formación de este tipo de profesor será continua. Inherente a esta entrega está la motivación que transmite por su trabajo, en el cual invertirá mucho más tiempo y esfuerzo si le interesa.

Ligada a esta idea, considero la **capacidad comunicativa** como uno de los elementos más potentes para llegar al alumno. A través de la comunicación, el profesor puede mejorar y potenciar muchas de las relaciones interpersonales que se desarrollen en el aula, así como evitar conflictos y problemas en el aula. El docente va acabar teniendo normalmente el papel de emisor, tanto con los alumnos como con sus familias por lo que

es necesario que sea capaz de transmitir de forma correcta tanto ideas o conocimientos como resultados, opiniones o soluciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es la **creatividad** del docente. La creatividad permite al profesor tomar decisiones alternativas tanto para la realización de proyectos como para la resolución de conflictos. Proporcionar planteamientos novedosos a las programaciones didácticas está ligado con la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, destacaríamos la **capacidad organizativa** del profesor, no solo con el fin de llevar a cabo una buena labor docente sino también para transmitir a los alumnos la necesidad de orden y organización. El profesor va a tener que enfrentarse a la docencia en diferentes cursos y con diferentes materias y contenidos por lo que una buena organización y planteamiento de los objetivos y actividades de la asignatura en cada grupo es imprescindible para llevar a cabo una buena formación.

3. JUSTIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS

En esta segunda parte del trabajo realizaremos un análisis comparativo de dos de los proyectos más significativos que hemos elaborado durante el Máster, atendiendo a sus diferencias y similitudes, así como el objetivo de los mismos.

La selección de los trabajos responde a una cuestión práctica, puesto que han sido los documentos que he podido poner en práctica en mi Centro de prácticas. Al mismo tiempo son los dos proyectos a los que más tiempo les he dedicado y tienen una relevancia específica en el papel como profesor de Historia en la E.S.O. Ambos forman parte de materias del segundo cuatrimestre, por lo que nos ha permitido aplicar los conocimientos teóricos y científicos del primer cuatrimestre. Otra de las cuestiones que ha determinado mi elección es la profundización de ambos trabajos, los cuales han tenido en cuenta los objetivos específicos de la asignatura trabajada en el centro, así como el contexto social en el que se aplicaba.

Por estas razones, los trabajos escogidos para la realización de este análisis crítico son la Unidad Didáctica de Grecia, para la asignatura de Ciencias Sociales en Primero de la E.S.O y que ha sido realizada durante todo el curso en la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia* y el Proyecto de Innovación implementado en la clase de 1º de E.S.O en la asignatura de Ciencias Sociales, en el mismo tema de Grecia. Este último trabajo se ha ido desarrollando a lo largo de la asignatura de *Enseñanza e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*. Ambos trabajos han sido implementados durante el Prácticum II y III. La Unidad Didáctica fue aplicada durante todas las sesiones prácticas que realicé, excepto dos. Éstas últimas fueron dedicadas exclusivamente al desarrollo del Proyecto de innovación que giraba en torno al concepto de democracia en la Antigua Grecia y del cual se ha realizado un estudio a partir de los resultados de los alumnos.

Finalmente se espera que el análisis de ambos, cobre un sentido y un eje vertebrados conectado con la metodología aplicada y con la temática trabajada. Además, considero importante la experimentación en el aula, lo cual nos ha permitido constituir una idea clara del porvenir como profesores.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. UNIDAD DIDÁCTICA

Una de las responsabilidades del profesor es la de planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que va a implementar en sus alumnos. Una planificación adecuada es fundamental para evitar la improvisación en clase o que se pierda el tiempo. Además, la organización de actividades y programaciones con anterioridad nos permite plantear los objetivos que queremos lograr así administrar el tiempo del que disponemos para evitar errores temas inconclusos.

El carácter abierto del currículo implica la necesidad de seleccionar y ordenar la secuenciación de los contenidos. En la Unidad Didáctica es posible especificar la contribución del área que se va a trabajar al logro de las competencias básicas, objetivos, contenidos o criterios de evaluación, metodología o la atención al alumnado con necesidades educativas específicas. Su elaboración refleja la concreción de los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar, los contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y el procedimiento de evaluación. De este modo, la Unidad Didáctica es la muestra más precisa y clara del trabajo docente en el aula pues supone la planificación específica de los contenidos que se van a desarrollar durante un periodo de tiempo determinado. Además, constituye un avance en la planificación educativa iniciada con la programación didáctica.

Este trabajo fue realizado para la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, durante el segundo cuatrimestre. La temática de la Unidad durante el Prácticum II y III estuvo acotada a las necesidades de nuestro profesor-tutor para la asignatura de Ciencias Sociales en Primero de la E.S.O. en el Colegio Romareda Agustinos Recoletos. El período de prácticas también influyó para que nuestro tutor optara por el tema de Grecia, de polis a Imperio, dado que los meses que correspondían con el Prácticum coincidían con el tema desarrollado en la Programación. La Unidad Didáctica fue empleada para los tres grupos de 1º de ESO (A, B y C) conformados generalmente por 28 estudiantes. Para llevar a cabo la unidad didáctica se dispuso de 6 sesiones, incluyendo la sesión de evaluación para los tres grupos. Aunque contamos con suficientes sesiones para llevar a cabo la propuesta de la unidad didáctica, muchas de las clases programadas se vieron interrumpidas por festividades escolares, vacaciones de Semana Santa o excursiones, lo que ralentizaba el proceso de avance e impedía alargar las sesiones.

Al igual que hemos planteado con anterioridad, la Unidad Didáctica sigue la premisa de mejorar el aprendizaje de los alumnos, haciéndoles más participes del proceso. Aunque es significativa, la desigualdad entre los planteamientos teóricos de la Unidad y

la práctica en el aula, especialmente en el tiempo empleado para cada sesión, no nos ha sido difícil seguir la metodología y evaluación que se marcan. El contexto específico de cada grupo era muy diferente al del anterior, esto hacía que variaran algunos planes concretos de algunas actividades.

El marco jurídico de referencia que he empleado para la realización de esta unidad didáctica corresponde a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación*. Y para la elaboración de los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación se tuvo en cuenta la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria - Boletín Oficial de Aragón. - y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. Además, nuestra Unidad Didáctica deberá ajustarse a los principios del Proyecto Curricular de Centro, Proyecto Curricular de Etapa y a la propia Programación Didáctica de la asignatura realizada por el Departamento de Ciencias Sociales y aprobada por la Comisión de Coordinación Pedagógica correspondiente.

Para la elección de la metodología que hemos querido aplicar en esta Unidad Didáctica nos hemos fijado primero en los niveles de instrucción y los conocimientos previos que tenía el alumnado con la materia de Geografía e Historia. Se empezó preguntando a los alumnos qué conocían de la Antigua Grecia y cuál era la imagen que tenían de la misma. La mayoría respondía de acuerdo a los estereotipos que subyacen en las películas de animación o en los cómics. Posteriormente nos fuimos sumergiendo en el mundo de las polis griegas, y en los aspectos que más les llamaba la atención como sus creencias, su lengua, y los mitos que han llegado a nuestros días. Nuestro principal objetivo era desarrollar una didáctica proactiva en la que el estudiante se implicase en la investigación y descubrimiento de nuevas experiencias y conocimientos. Por otro lado, también se ha empleado una metodología reflexiva a la hora de realizar actividades como el análisis de comentario de textos.

Respecto a los contenidos de la unidad didáctica, nos hemos fijado en los temas que planteaba el libro de texto de Vicens Vives y el currículum aragonés, para acabar ampliando los contenidos a partir de estos. Se ha tratado también de emplear lo menos posible al libro de texto, proporcionándoles material y empleando otro tipo de recursos. No obstante, el libro se ha empleado en ciertas ocasiones para realizar algunos ejercicios y para que realizaran algún trabajo o tarea durante el periodo vacacional.

La TIC se introdujeron en el aula desde diferentes perspectivas. La presentación de los temas en Power Point resultó una herramienta muy útil a la hora de explicar algunos temas dado que podía añadir imágenes y vídeos que explicasen y profundizasen en el

tema tratado. Además, los alumnos mostraban mucho más interés cuando había un vídeo o cortos de película que empleaba para enfatizar una idea. Otro de los soportes que empleé para que realizaran trabajos de refuerzo fue la plataforma de Vicens Vives en la web (www.vicesvivesdigital.com) puesto que contaba con actividades interactivas y ejercicios de ampliación. Desde esta plataforma consultaba algunos ejercicios que no se mostraban en el libro o el temario si no disponía del libro oficial. Los alumnos podían también acceder a este tipo de recursos lo que nos permitía que realizaran trabajos tanto dentro como fuera del aula.

La temática de Historia Antigua era amplia, y aunque tratamos de ver la mayoría de los temas, no dispusimos del tiempo suficiente para profundizar en algunos de ellos. Aunque parte de la clase consistía en comprender lo que se les explicaba, se intentó que los alumnos participaran en la clase con juegos, lecturas y debates. Se trató de que los alumnos adquirieran una base de conocimiento sobre el tema y despertar su interés.

En ninguna de las clases se tuvieron que realizar adaptaciones del currículo para alumnos con necesidades educativas específicas, dada su ausencia. Pero sí había alumnos que mostraban cierta dificultad de comprensión y aprendizaje, por lo que fuimos más cuidadosos a la hora de realizar la evaluación. Esta evaluación siguió los estándares de aprendizaje establecidos adecuándolos al contexto del aula y siguiendo siempre las directrices de nuestro tutor en el Centro.

En lo que se refiere a los aspectos a mejorar en la unidad didáctica de cara a una futura actividad docente destacaría la carencia de conceptos clave que los alumnos desconocen a la hora de impartir las clases y que damos por sabidos. Debemos ser más cuidadosos a la hora de realizar la evaluación inicial y ser más específicos. Los alumnos en esta etapa también muestran ciertas dificultades para comprender ideas abstractas relativas al ámbito social, que pueden ralentizar la clase e impiden un aprendizaje completo.

Otro de los aspectos a mejorar consistiría en una mayor previsión de las clases con las que no vamos a poder contar. Es difícil prever cuantas sesiones vamos a tener que dedicar a un tema, pero lo es más si contamos con la aparición de imprevistos como excursiones o días festivos que coinciden con nuestras actividades. Por ello sería importante que dejáramos libres ciertos días para no dejar temas sin trabajar, así como fijarnos en el calendario académico para la secuenciación del temario.

Finalmente, habría que encontrar un modo de explorar los contenidos de la unidad cumpliendo con las demandas de la legislación. Es difícil cumplir con ordenanzas curriculares tipificadas y al mismo tiempo aplicar las competencias que se esperan de cada unidad.

4.2. PROYECTO DE INNOVACIÓN

El segundo y último documento analizado forma parte de la investigación educativa, y se llevó a cabo en el Prácticum III dentro de la asignatura de *Evaluación docente e investigación*, una vez finalizadas las sesiones de la Unidad Didáctica.

El objetivo de este proyecto es que como futuros profesores de Ciencias Sociales seamos capaces de realizar un análisis reflexivo sobre nuestra propia práctica profesional, poniendo en marcha programas de innovación y mejora de la docencia. El proceso de innovación se inicia para hacer frente a determinadas presiones del entorno que aconsejan o determinan el cambio (Vizarro, C., 2009: 17). Esta estrategia de innovación debe ser complementada y fundamentada en un sistema de evaluación que materialice criterios de calidad bien establecidos. Pero el proyecto no se limitaba a la aplicación de una nueva vía de enseñanza-aprendizaje, sino que formaba parte una investigación científica dentro del área de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales. Si bien la Unidad Didáctica nos preparaba para la planificación y organización de la práctica docente, el Proyecto de Innovación nos ha favorecido la formación e investigación continua sobre cómo llevar a cabo la docencia.

Los conceptos constituyen de forma innata un eje vertebrador del aprendizaje de cualquier materia. Su importancia no solo radica en la figura o símbolo que representa, sino que además forma parte de una red de conocimiento que propicia la comprensión de ciertos hechos o procesos. Suponen la creación de ideas, interpretaciones y puntos de vista sobre un término. En este proceso no se trataba de enseñar a los alumnos esquemas o principios generales sobre un concepto o idea, sino de ayudarles a cómo construir estos esquemas para dar respuesta a posibles problemas que se plantearan (Pozo, 1999).

La experiencia que se ha llevado a cabo durante dos sesiones del Prácticum III, es la puesta en práctica de una metodología basada en el aprendizaje de conceptos clave de la unidad didáctica trabajada y de las dimensiones en torno a la misma. Un método conocido como *learning cycle* o ‘ciclo de aprendizaje’ propuesto por Edmund A. Marek (2008), y que busca que sean los propios alumnos quienes respondan a las cuestiones planteadas, así como a sus dudas facilitándoles una serie de herramientas y guiándoles en el proceso de búsqueda. Este proceso consta de tres fases que derivan de la teoría de Piaget sobre el funcionamiento mental (E. Mark y otros, 1990 y 2003). La primera fase es la de *exploración* en la que se dan los primeros pasos hacia la comprensión de un concepto. La segunda es la *elaboración* del concepto guiando a los estudiantes en la interpretación de sus datos. Por último, se establece una fase para la *aplicación* del

concepto del learning cycle, que consistiría en trasladar ese concepto a otras situaciones o contextos de la vida diría.

El concepto que se empleó para la realización del estudio fue la «democracia», dentro de la temática de formas políticas en la Antigua Grecia. En una primera fase se realizó la presentación del problema que era objeto de estudio, en este caso la democracia ateniense. A partir de ahí se escogieron las dimensiones que se pretendían trabajar con los alumnos de una manera teórica, identificando sus características y rasgos principales. En una segunda fase se elaboraron las actividades relacionadas con su aplicación, concretándolas en el análisis de fuentes históricas tanto primarias como secundarias, para posteriormente tratar de responder a una serie de preguntas planteadas. Una vez realizadas las sesiones, se escogió el grupo de 1ºB para realizar el análisis de los resultados recogido de las hojas que se le habían entregado previamente. A continuación, se dispusieron estos resultados en una tabla y se clasificaron sus respuestas en cuatro categorías. Éstas quedaron recogidas en una gráfica en función el número de alumnos que había logrado alcanzarla.

Del posterior análisis de los resultados del Proyecto aplicado llegué a la conclusión de que la capacidad cognitiva de los alumnos de las primeras etapas de Secundaria, no está tan desarrollada como para trabajar de forma específica con metaconceptos clave. Como planteaba M. B. Booth (1983), “el resultado de veinticuatro años de estudios en el Reino Unido, es que cuando se trata del uso de información histórica los niños encuentran más difícil pensar históricamente y deductivamente que en otras disciplinas” (pp. 104). De hecho, algunos investigadores como Hallam (1979) sugirieron que para el estadio de “operaciones formales” de Piaget que se da hacia los 11 años en el caso de la historia este estadio no se alcanzaría hasta la edad de 16.5. Aunque si bien es cierto que, realizando un trabajo más exhaustivo y preciso, algunos alumnos pueden llegar a comprender muchas de las ideas principales que se pretende que adquieran.

Por otro lado, observando el comportamiento y la ejecución del programa, pude comprobar cómo los alumnos muestran mayor interés por formas de enseñanza más innovadoras, que no siguen el patrón fijo de las lecciones magistrales a las que tan acostumbrados están. Su interés fue mayor al ser conscientes de que los ejercicios que realizábamos no formaban parte de la evaluación, sin embargo, este hecho no ayudó a mejorar los resultados. Es decir, su atención y motivación se incrementaba por el hecho de emplear una metodología novedosa, pero su esfuerzo a la hora de contestar a las preguntas no era el esperado.

A pesar de los resultados, considero necesario avanzar en la aplicación de metodologías más activas, alejadas de las tradicionales, y que se apoyen en el trabajo

cooperativo, fomentando la participación de todos los alumnos y la colaboración entre ellos. Este tipo de enseñanza nos va a permitir trabajar en ambientes más dinámicos y colaborativos, que hagan que el alumno se esfuerce por aprender, desarrollando a su vez las habilidades comunicativas.

El proyecto de innovación es una aplicación sintética de la metodología del *learning cycle*, empleada también para las ciencias experimentales, y que ahonda en el aprendizaje significativo del alumno, basándonos en sus conocimientos previos sobre la materia. Su elaboración supuso la inversión de una gran cantidad de energía y tiempo para reflexionar sobre las actividades que se pretendían trabajar, así como las preguntas específicas que queríamos que resolvieran. Posteriormente, y como hemos explicado anteriormente, se realizó un análisis de los resultados, lo que implicó una elaboración más exhaustiva de las categorías de respuestas que los alumnos obtenían, para acabar realizando una gráfica que concretase los resultados que los alumnos habían obtenido. La experiencia innovadora y las medidas empleadas me han servido para obtener un nuevo enfoque sobre las diversas formas de llevar a cabo la docencia.

Este trabajo nos permitió entrar en el campo de la investigación, con una metodología muy diferente a la que hemos utilizado durante la Unidad Didáctica. Pero este tipo de investigación supone también un trabajo complejo al que se le debe dedicar tiempo, especialmente al tratarse de una disciplina diferente. Todo el esfuerzo se convirtió a su vez en una apuesta por aprender a aplicar la investigación en el campo de la docencia, a categorizar y a desarrollar actividades y propuestas de innovación con nuestros alumnos.

La experiencia fue enriquecedora tanto para los alumnos como para el docente. Durante la primera sesión los alumnos prestaron mucha más atención y estaban dispuestos a participar más, aunque muchas veces no entendieran lo que se pretendía realizar y cuáles eran nuestros objetivos. En la segunda sesión, el rendimiento del grupo era notablemente bajo y no consiguieron alcanzar los resultados esperados. Estos resultados no significan un fracaso ni que haya sido una experiencia a desechar, sino que debemos analizar los momentos en los que nos hemos podido confundir y mejorar, así como aprender a implementar nuevas formas de trabajar en clase.

Algunos aspectos a mejorar son la organización y la secuenciación de las sesiones, ya que no fueron suficientes para explorar como hubiera querido las dimensiones que envolvían al concepto de la democracia. Además, podemos extraer de los resultados, que quizás los materiales empleados no fueron los más adecuados y no se trabajó como se esperaba. Aunque éramos conscientes de la dificultad que entraña realizar este tipo de proyectos con alumnos tan jóvenes, la realidad nos superaba, pero siempre es positivo aprender de los errores. Por esta razón, intentaremos aplicar metodologías adaptadas a sus necesidades y explorando ideas que ellos mismos puedan alcanzar.

4.3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS DOS PROYECTOS

Como hemos mencionado en la sección de justificación de los proyectos seleccionados, uno de los elementos que tienen en común ambos trabajos es que se han podido llevar a cabo en el aula durante el segundo período de prácticas. Sin embargo, cabe remarca que tanto el proyecto de innovación-investigación como la unidad didáctica han seguido una metodología muy diferente. La temática de ambas es semejante, pero he considerado realizar el proyecto de innovación como una parte complementaria a la unidad didáctica. Por esta razón se le ha dedicado seis sesiones a la unidad didáctica y solo dos a la implementación del proyecto de innovación.

El reto de elaborar ambos trabajos parte del esfuerzo de creatividad docente, pues debemos realizar un trabajo innovador y que no siga las directrices de la enseñanza tradicional. La selección del material era también una de las dificultades a afrontar, pues al no tener experiencia como docente no sabía si eran apropiados para su nivel o si serían de su interés. Ambos trabajos son también una muestra de lo que hemos ido aprendiendo durante el máster, teniendo en cuenta los nuevos planteamientos educativos y aplicando las ideas que impregnan los nuevos modelos de educación.

Aunque en ambos casos se emplearon las TIC para llevar a cabo la explicación de los problemas y de las tareas a realizar, el libro de texto también fue una herramienta muy útil que se empleaba para solventar dudas y para que los alumnos trabajaran por equipos en algunas actividades.

Un hecho llamativo a la hora de aplicar las actividades teóricas planificadas para el aula en el proyecto de innovación es, al igual que en la Unidad Didáctica, la distancia entre la teoría del diseño y la aplicación. A la hora de diseñar el proyecto, los principios teóricos no suponían gran dificultad, al margen de seguir el marco legal y las competencias que se debían alcanzar. Pero en el momento de poner en práctica ambos proyectos, han surgido dificultades difíciles de solventar, especialmente la falta de tiempo o la falta de comprensión de los alumnos.

El clima en las aulas era normalmente bueno, lo que propiciaba que el docente pudiera expresarse con libertad y sin grandes interrupciones, excepto algunas excepciones. Los grupos, aunque parecían tener un buen nivel académico no llegaron a asimilar ciertas ideas, lo que hacía que tuviéramos que revisar constantemente conceptos y dimensiones de temas anteriores.

A pesar de que las metodologías de ambos trabajos eran completamente diferentes, en ambas se tuvo en cuenta que el papel del profesor no era el de actuar como mero transmisor de conocimiento, sino que su papel es el de guiar en el proceso de aprendizaje, proporcionando los recursos y las herramientas adecuadas para que sean los alumnos los que construyan sus propios conocimientos. El Aprendizaje por Proyectos se ha tenido muy en cuenta en ambos trabajos, intentando que sea el alumno el protagonista del aprendizaje y promoviendo la participación en el aula.

Sin duda, ambos trabajos han significado una experiencia enriquecedora, que nos ha guiado en el ejercicio docente. La Unidad Didáctica, concretando el marco legal y académico con el que se va a trabajar, y el Proyecto de Innovación, acercándonos a la investigación continua en educación.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este apartado expondremos una serie de conclusiones generales derivadas del curso del Máster de profesorado, mostrando los aspectos más relevantes y útiles del mismo, así como una reflexión de las experiencias vividas y conocimientos adquiridos durante este período. Añadiremos una propuesta de futuro como docentes considerando los retos a los que la sociedad actual se enfrenta.

5.1. CONCLUSIONES

El Máster de profesorado, como hemos visto en las líneas anteriores, nos ha proporcionado unas herramientas básicas con las que trabajaremos como docentes en un futuro. Uno de los aspectos que más me llamó la atención al iniciar el curso fue la importancia de los documentos legales o el marco teórico y legal por el que nos movemos. A lo largo de las diferentes clases teóricas hemos reafirmado esta convicción pues hemos tenido presente en todo momento en qué punto nos encontrábamos. El análisis de documentos como el Plan de Acción Tutorial, la Programación General Anual o Plan de Atención a la Diversidad, nos han mostrado la importancia y complejidad de ejercer el oficio del docente y las circunstancias que tenemos que tener en cuenta a la hora de realizar nuestro trabajo.

También me ha sorprendido mucho la importancia que se le otorga tanto a la Psicología como a la Pedagogía. Su estudio, desde una perspectiva didáctica, nos permite ampliar nuestros conocimientos sobre los alumnos y las circunstancias físicas y psicológicas a las que se enfrentan en este período de Secundaria.

Todas las asignaturas han sido importantes para nuestra labor en las prácticas. Pero sin éstas no habríamos sido capaces de enfrentarnos con seguridad a la docencia. La conexión entre la teoría y la práctica constituye uno de los ámbitos más enriquecedores de este Máster.

Por otro lado, las competencias trabajadas a lo largo del curso nos han facilitado la incorporación al centro durante el Prácticum II y III dado que hemos podido poner en práctica muchos de los conocimientos y habilidades adquiridos. Considero que nuestra experiencia en los centros educativos ha sido una de las principales aportaciones del Máster y una de las más útiles. Aprender a desenvolvernó en el aula nos hace ser más conscientes de lo que conlleva el ejercicio de la docencia y valorar más el trabajo de los que una vez fueron nuestros profesores.

5.2. PROPUESTA DE FUTURO

Así pues, hemos visto como el oficio de enseñar es una tarea que está en constante cambio y renovación, por ello, como futuros profesores, hemos de tener en cuenta ciertos aspectos que comentaremos a continuación.

El perfil de un docente para la educación de hoy en día debería fundamentarse sobre la preocupación del sentido de la educación. Uno de nuestros primeros retos como profesores con nuestros alumnos sería la formación ciudadana para la democracia. El conocimiento de los profesores ha de ser un conocimiento práctico enfocado a la intervención en ámbitos sociales en la medida en la que los problemas del docente están relacionados con la práctica de la enseñanza, especialmente con la toma de decisiones sobre el currículum. Así pues, hemos visto cómo el oficio de enseñar es una tarea que está en constante cambio y renovación y que nos hace reflexionar sobre nuestros objetivos y el sentido de la educación.

Como futura docente de Ciencias Sociales, me gustaría reforzar un planteamiento de los contenidos de la materia de una manera que hagan al alumno reflexionar, comprender e interiorizar las ideas, evitando la memorización y la acumulación de información y de datos. Para ello, no es necesario desechar el libro de texto, pero si emplearlo solo como una herramienta de trabajo en momentos concretos y buscar otro tipo de herramientas que faciliten dicha tarea.

La incorporación de las TIC, como he podido comprobar, es una decisión acertada. Los alumnos pertenecen a una generación cuya habilidad para manejar dispositivos y aparatos digitales es muy notable. Su función podría ser muy útil para trabajar tanto en clase como en casa realizando ejercicios y empleando de una forma segura los contenidos de internet.

Otra de las habilidades que me gustaría mejorar sería la capacidad de trabajar con alumnos con necesidades educativas específicas y saber diagnosticar previamente a los mismos. Considero que es importante prestar atención a la diversidad de nuestro alumnado, aunque no siempre seamos conscientes de sus diferencias. En este punto, me gustaría destacar la relevancia de la asignatura de *Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*, pues la considero una herramienta vital para los futuros docentes.

Finalmente, me propongo como futura docente, reforzar y continuar mi preparación y formación a través de la investigación en el aula. La elaboración de proyectos de innovación-investigación conforman una dinámica positiva en el aula. Como profesora he de continuar investigando e implementando metodologías

innovadoras que hagan incrementar el interés del alumnado por las asignaturas que imparta.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S., (1994) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- AUSUBEL NOVAK, H., (1983), *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- BERNAL AGUDO, J. L., et. TEIXIDÓ SABALLS, J. (2012), *Las competencias docentes en la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- BOOTH, M. B. (1983), "Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking". *History and Theory*, Vol. 22, Nº4, pp. 1-8.
- CARRETERO, M., y LIMÓN, M. (1993), "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales". *Infancia y Aprendizaje*, Nº 62-63, pp. 153-167.
- COLL, C. (1992), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- DEWEY J. (1963), *Democracy and Education*, New York, Macmillan.
- ESCUDERO, J. M., et. GÓMEZ, A. L. (2006), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.
- GINER, A. (2012), *Perfil del tutor o de la tutora de enseñanza Secundaria*, REOP. Vol. 23, Nº2, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. (1952), *Filosofía de la Educación*, Mendoza, Universidad de Cuyo.
- GOWIN, D. B., Can Educational Theory Guide Practice? en LUCAS, Ch. J. (1969), *What is Philosophy of Education?*, London, Macmillan.
- IBÁÑEZ, N. (2004), *El contexto Interaccional y la diversidad en la escuela*, Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº1: 275-286, Chile.
- MAREK, E. A. (2008). *Why the Learning Cycle?* Journal of Elementary Science Education, 20(3), pp. 63-69.
- MARTIN BOOTH (1983). *¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?* Extraído de BOOTH, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- MENDIÓROZ LACAMBRA, A. M^a. (2013), *Didáctica De las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- PAGÈS I BLANCH, J. (2000), "La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado". *Iber*, Nº24, pp. 33-44.

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2009), Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. En SOTO GÓMEZ, Encarnación. (2009), *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, ISSN 1134-0312, Vol. 17, N° 2, pp. 17-21.
- POZO, J. I. (1999): “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”, *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 17 N° 3, pp. 513-520.
- PRATS, J. (Coord). (2011). “El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, *Geografía e Historia: complementos de formación disciplinar*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, secretaría General Técnica, Graó.
- SARRAMONA, J. (2005), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, CEAC.
- SELIGMAN, M. (1983). Indefensión, en M. Seligman, *Indefensión* (pág. 297). Barcelona: Debate.
- SOLÉ, I., Et COLL, C., (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- STENHOUSE, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Universidad de Zaragoza. (2015). *Guía docente Trabajo Fin de Máster*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- VIZARRO GUARCH, C. (2009), *Buenas prácticas en docencia y política universitaria*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos aires: Grijalbo.

Marco legislativo

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2014). DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 150, 24.826-24.838 (01/08/2014).
- (2014b). ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 152, 25.181-25.223 (05/08/2014).
- (2015). ORDEN de 15 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la

- Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 100, 17.000-17.913 (28/05/2015).
- (2016), ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 105, 12.640-13.458 (02/06/2016)
 - *Ley Orgánica 5/2007*, 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. (2007)
 - Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *RD 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades de los cuerpos docentes a los que se refiere la LOE*.
 - Ministerio de Educación, C. y. (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica.
 - Ministerio de Educación, C. e. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
 - Ministerio de Educación, P. S. (2008). *RD 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas RE*.

Anexo I: Pirámide de Miller



Figura 1²

² Gráfico basado en Miller, 990:S63. Miller, George E., (1990), *The assesment of clinical skills/competence/performance*. Academic Medicine, vol. 65, N° 9. S63-67.

Anexo II: Unidad didáctica



UNIDAD DIDÁCTICA

“GRECIA, DE POLIS A IMPERIO”

Leyre Blasco Gil

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Ubicación de la Unidad Didáctica

La unidad didáctica que vamos a desarrollar, titulada Grecia, de Polis a Imperio, se ubica en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), y se integra dentro de la materia de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio en todos los cursos de Primero de la E.S.O. Con carácter general esta unidad didáctica está diseñada para alumnos que habitualmente tengan entre 12 y 14 años, dependiendo de su trayectoria académica de Primaria. En este sentido, deberemos tener en cuenta a la hora de realizar la Unidad Didáctica, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a desarrollar.

El marco jurídico de referencia de esta unidad didáctica corresponde a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación*. Y para la elaboración de los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación se tuvo en cuenta la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte*, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria - Boletín Oficial de Aragón. - y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, nuestra Unidad Didáctica deberá ajustarse a los principios del Proyecto Curricular de Centro, Proyecto Curricular de Etapa y a la propia Programación Didáctica de la asignatura realizada por el Departamento de Ciencias Sociales y aprobada por la Comisión de Coordinación Pedagógica correspondiente.

1.2. Inserción de la Unidad Didáctica en el Contexto del Colegio.

El Colegio Romareda es un centro integrado en el que se imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, con el número 50.008.332 en el Registro oficial del Ministerio de Educación y Ciencia. Se encuentra situado en el barrio de la Romareda en Zaragoza. Un barrio cuyo estatus socioeconómico puede variar, aunque suele contar con familias de clase media-alta. La zona cuenta con diversos centros educativos en su entorno.

El carácter propio del Centro reúne los requisitos establecidos en el artículo 115 de la LOE en el Capítulo III, y todos los miembros de la comunidad educativa lo conocen y lo aceptan como descripción del modelo educativo que el colegio ofrece a la sociedad en

el marco de la libertad de enseñanza. “Todos los integrantes de la Comunidad Educativa deben respeto al Ideario o Carácter Propio del Centro, al que habrán de adaptar, sin merma de los derechos y libertades que son propios, sus actuaciones (TC 85, II, 9). El Centro, de acuerdo con el Ideario, tiene como objetivo fundamental la educación integral los alumnos mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades físicas, psicológicas, socioculturales y trascendentes. *En la escuela agustiniana se enseña por amor a los demás y se aprende por amor a la verdad.* (San Agustín).

El claustro de profesores se organiza en departamentos didácticos que, al igual que el de Ciencias Sociales, cuenta con diversos profesores. En dicho Departamento colaboran tres docentes que imparten todas las asignaturas correspondientes en E.S.O y Bachillerato (Ciencias Sociales, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España, Historia de Arte, Geografía y Filosofía).

En relación con la Unidad Didáctica que se nos ha facilitado, disponemos de datos específicos que nos permiten contextualizar la situación. En 1º de la E.S.O contamos con tres grupos de entre 27 y 30 alumnos cada grupo. En total trabajamos con 90 alumnos aproximadamente que están matriculados para este curso 2016-2017. La Unidad Didáctica se trabajará con todos ellos de manera homogénea. En ningún grupo existen casos de alumnos repetidores ni tampoco de alumnos con diferentes nacionalidades. Tampoco hemos tenido que realizar modificaciones ni adaptaciones significativas del currículo ante la inexistencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (A.C.N.E.A.E).

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

2.1. Objetivos de etapa

Tal y como apunta el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal.

Como se puede apreciar en estos ejemplos los objetivos comunes reflejados en la normativa estatal y aragonesa están encaminados al desarrollo de ciertas capacidades de nuestros alumnos al asumir valores de respeto, tolerancia, igualdad de sexo o la aceptación del funcionamiento de su propio cuerpo y el de otros. Se incluyen también entre los objetivos generales la adquisición de habilidades que les permitan ejercer como ciudadanos participativos y democráticos, que desarrollen su espíritu crítico y adquieren destrezas relacionadas con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). De nuevo, contamos con objetivos de carácter más académico que buscan que el alumno desarrolle hábitos de estudio, autodisciplina y trabajo individual y en equipo.

En nuestra Unidad Didáctica podemos encontrar contenidos que pueden contribuir de manera decisiva a la consecución de objetivos generales como:

- Comprender la importancia del pasado, de las creencias y valores que otras culturas nos han legado.
- Desarrollar destrezas encaminadas a la selección y recogida de información veraz a través del análisis de las fuentes con las que trabajemos en un sentido crítico.
- Consolidar el hábito lecto-escritor, promoviendo la expresión escrita y oral.

2.2. Objetivos de la materia Geografía e Historia

El estudio de las Ciencias Sociales y en concreto de Geografía e Historia en esta etapa debe servir para conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales. Su estudio permitiría al alumnado comprender la pluralidad de las causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres mujeres desempeñan en ella y sus problemas más relevantes.

- Valorar y respetar el patrimonio cultural.
- Identificar y localizar en el tiempo los principales acontecimientos históricos
- Valorar la diversidad cultural como una riqueza con actitud de respeto y tolerancia hacia otras culturas y creencias.
- Aprender a seleccionar con criterio la información
- Adquirir una memoria democrática del pasado

2.3. Objetivos de la Unidad didáctica

1. Conocer el espacio geográfico en el que se desarrollan las polis griegas.
2. Destacar la importancia de la cultura griega en la cultura europea y occidental actual.
3. Diferenciar los diferentes sistemas de gobierno, especialmente entre la democracia ateniense y la oligarquía aristocrática de Esparta.
4. Describir qué era una ciudad-estado o polis.
5. Conocer la vida cotidiana de Grecia, su sociedad y economía.
6. Caracterizar y describir la mitología griega en relación al arte griego.
7. Mostrar la importancia que tiene la temática abordada en la unidad en la vida cotidiana.
8. Comprender el vocabulario básico de la Unidad Didáctica.
9. Conocer el papel de la mujer griega.
10. Entender cuáles fueron los motivos que impulsaron a los griegos a la colonización.

3. COMPETENCIAS BÁSICAS TRABAJADAS Y CONCEPTOS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

En el marco de la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre fija en su artículo 2.2. las competencias que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.

En esta unidad didáctica vamos a contribuir a la adquisición de las siguientes competencias básicas:

- Competencia cultural y artística: Mediante el estudio del patrimonio cultural griego, como las obras arquitectónicas o las esculturas, contribuiremos a la adquisición de esta competencia. A través de ciertas actividades con el alfabeto griego los alumnos aprenderán algunos de los rasgos definitorios de los griegos.
- Competencia social y ciudadana: Con el uso de las líneas temporales que realizamos en clase lograremos que el alumno sepa situar en el espacio y en el tiempo el momento histórico que estudiamos. Al mismo tiempo se espera que comprendan los procesos históricos de cambio y permanencia.
- Competencia en comunicación lingüística: Con el objetivo de mejorar la comunicación lingüística de nuestros alumnos se trabajará la lectura comprensiva a través de una serie de textos que se les entrega en clase. Con ello y a través de una serie de preguntas tanto escritas como orales, se pretende que los alumnos mejoren en la búsqueda de información en fuentes escritas. Además, con la visualización de diferentes vídeos a modo de resumen, se pretende que los alumnos expliquen con sus propias palabras lo que han entendido del narrador o del protagonista con el fin de que aprendan a escuchar y a resumir con su propio vocabulario y con el que van a ir adquiriendo durante la unidad.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Mediante el uso de mapas, tanto físicos como políticos, se busca que los alumnos aprendan a localizar geográficamente el territorio de Grecia, sus polis, Asia Menor, los mares que le rodean y dónde se sitúa respecto a Europa.

- Competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital:
El uso de webs y blogs como espacios de referencia para la obtención de información para sus trabajos hace que aprendan a extraer la información válida de aquella que no la es y les enseña a emplear este tipo de herramientas con facilidad a la hora de exponer los trabajos.

4. CONTENIDOS Y TEMAS TRANSVERSALES

4.1. Contenidos Curriculares

Según el RD 1631/2006 y la Orden del 9 de mayo de 2007, los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, se dividen en tres bloques temáticos. El Bloque 1 se trabajaría el medio físico, mientras que en el segundo Bloque comenzarías los contenidos de Historia. Nuestra Unidad Didáctica se insertaría en el Bloque 2 de Historia Antigua. Concretamente en el Mundo Clásico, Grecia: las “polis” griegas, su expansión comercial y política

4.2. Conceptuales

Los contenidos teóricos que se van a impartir a lo largo de esta unidad didáctica y con los que se pretende que los alumnos alcancen los objetivos propuestos anteriormente son:

1. Qué unía a los griegos de la Hélade
 - Espacio físico de la Hélade: Situación geográfica de Grecia y de las principales polis.
 - Cultura minoica y cultura micénica
 - Lengua, cultura e historia
 - Alfabeto griego
 - Mitología griega: dioses y ritos
2. Dos grandes polis: Esparta y Atenas
 - Formas de gobierno de las polis
 - Ciudades-estado griegas

- Esparta y Atenas
 - Los hoplitas
3. La democracia ateniense
 - Cómo surgió la democracia ateniense
 - Las instituciones de gobierno
 - Una sociedad desigual: Quiénes participaban en ella
 4. Los griegos colonizan el Mediterráneo
 - Causas de la emigración griega
 - Las colonias griegas
 - Proceso de fundación de una nueva colonia
 5. El dominio de la Hélade: de Atenas a Macedonia
 - La hegemonía de Atenas: Guerras médicas y Liga de Delos
 - El enfrentamiento con Esparta: Liga del Peloponeso y guerras del Peloponeso
 - Macedonia conquista la Hélade
 6. El imperio de Alejandro Magno
 - La conquista de Asia Menor
 - La llegada a Egipto
 - La derrota del Imperio Persa
 - El regreso de Alejandro
 - Los reinos helenísticos

4.3. Procedimentales

Para la adquisición de los contenidos conceptuales nos ayudaremos de los siguientes contenidos procedimentales. Emplearemos para el aprendizaje la realización de esquemas conceptuales que deberán explicar en clase, así como mapas y líneas temporales que serán trabajadas a través de juegos y tareas en el ordenador. También trabajaremos con el material que nos ofrece el libro de texto, con textos y fichas que les he facilitado y repartido en clase. Finalmente, una vez explicada la diferencia entre los tipos de fuentes

históricas emplearemos fuentes primarias como textos e imágenes para comprender cómo vivían y cómo era el sistema de gobierno de los griegos y en especial, de los atenienses. Se pretende con todo ello que los alumnos comprendan la importancia de la civilización helenística en la Historia de la Humanidad.

4.4. Actitudinales

Respecto a los contenidos actitudinales y valores que se pretenden transmitir, serán los siguientes:

- Aumentar la sensibilidad de los alumnos hacia otras culturas, formas de vida, formas de pensar y creencias religiosas.
- Aprender a valorar la riqueza que contiene el patrimonio artístico e histórico e ideológico que los griegos nos han dejado.
- Fomentar el interés de los alumnos por el pasado, por los grandes pensadores y las primeras civilizaciones de la Historia de la Humanidad.
- Desarrollar el interés científico histórico a la hora de analizar la teoría estudiada.

5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

5.1. Metodología

Entendiendo la metodología como el proceso por el cual llevamos a cabo la planificación, organización y didáctica de una asignatura en un aula en concreto, debemos atender a la diversidad de procedimientos de aprendizaje de los alumnos.

La elección de qué metodologías aplicar debe considerar previamente los niveles de instrucción y los conocimientos previos que tiene el alumnado con la materia de Geografía e Historia. Además, la programación oficial debe ser adaptada a las necesidades educativas y personales que los alumnos demandan, analizando cuáles son los procedimientos metodológicos más positivos y motivadores.

El principal objetivo metodológico de Geografía e Historia es desarrollar una didáctica proactiva en la que el estudiante se implique en la investigación y descubrimiento de nuevas experiencias y conocimientos. Por otro lado, hemos de emplear una metodología reflexiva a la hora de realizar otras actividades como el análisis y comentario de textos. Mediante el método reflexivo el alumno ha de ser capaz de reunir la información necesaria para completar su argumentación además de analizar con tranquilidad la información que se deduzca del análisis de fuentes primarias empleadas.

5.2. Estrategias didácticas

Estrategias basadas en la utilización de recursos didácticos y destrezas:

La principal metodología escogida y en la que nos basaremos para desarrollar la fase de aprendizaje será el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Por esta razón, en los criterios de evaluación se ha tenido en cuenta su importancia para conceder un mayor porcentaje de la nota final al trabajo en grupo.

Una parte del estudio de la asignatura consistirá en que el alumno trabaje de manera individual con recursos didácticos como textos escritos históricos, historiográficos, imágenes, vídeos y fotografías, con el fin de que investiguen e indague por ellos mismos el tema y sean capaces de abstraer una o varias ideas principales del mismo. Este tipo de metodología basada en el aprendizaje por problemas de manera

individual pretende que los alumnos desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información mediante la resolución de un problema o varios ejercicios diseñados por el profesor, pero de libre elección. Es una tarea más enfocada a las tareas en el hogar promoviendo el interés de cada alumno por el tema que más le guste dado que se ofrecerán temas de libre elección. De este modo el alumno comprenderá que la Historia no es fija, ni tampoco sus contenidos, además está siempre abierta a la interpretación.

Mediante la elaboración de trabajos grupales se fomentará el aprendizaje cooperativo de la asignatura basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. A través de esta metodología de aprendizaje se ofrece al alumno la posibilidad de resolver los problemas que surjan con creatividad y les ayudará a los miembros del grupo a sintetizar sus ideas, al mismo tiempo que les obligará a llevar a cabo una adecuada organización y gestión de su tiempo de estudio que deberán dedicar también a la elaboración de dicho trabajo. Además este tipo de trabajos les permite buscar soluciones creativas a los problemas. Con ello se pretende que los alumnos mejoren sus habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, así como hacerles parte de un grupo de aprendizaje en el cual sean responsables en buena medida de que cumpla con sus objetivos. La elaboración del trabajo requerirá del uso de las TIC para la búsqueda de la información y para su presentación en clase, por lo que los alumnos deberán demostrar su habilidad con las tecnologías de información. Por otro lado, a través de la exposición oral del tema desarrollado, los miembros del grupo se verán obligados a colaborar para elaborar una buena exposición que explique en qué ha consistido su trabajo al resto de sus compañeros. El objeto del trabajo ha sido escogido previamente por mí y mi compañero. Algunos de estos temas a trabajar son: “Los Juegos Hereos”, “Apolo y Afrodita”, “El oráculo de Delfos”, “Artemisia y Hermes” o “Los Juegos Olímpicos”. Finalmente, se pretende llevar a cabo una exposición de los trabajos con los materiales que los alumnos deseen y que hayan decidido entre todos los miembros de los grupos que hemos formado en clase.

5.3. Temporalización

Al disponer de tan sólo seis sesiones debemos sintetizar varios temas y explicarlos en una sola sesión y no podemos apenas detenernos en realizar diversas actividades que los temas se prestan a realizar.

- 1ª sesión: Qué unía a los griegos de la Hélade
- 2ª sesión: Dos grandes polis: Esparta y Atenas
- 3ª sesión: La democracia ateniense
- 4ª sesión: Los griegos colonizan el Mediterráneo
- 5ª sesión: El dominio de la Hélade: de Atenas a Macedonia
- 6ª sesión: El imperio de Alejandro Magno

5.4. Secuenciación de las sesiones (objetivo, contenido, actividades de aprendizaje)

Sesión 1	La primera sesión comenzará con una dinámica para una primera toma de contacto con los alumnos puesto que ellos no nos conocen ni nosotros sabemos sus nombres, por lo que a través del alfabeto griego que se les ha entregado deberán escribir su nombre tanto en griego como en castellano para que podamos verlos y llamarlos por su nombre. A continuación, se realizará una lluvia de ideas sobre lo que saben los alumnos de los griegos. En el Anexo 1 aparece la hoja de ejercicios y textos que les entregué y con la que comenzamos las clases.
Sesión 2	Presentación de la unidad didáctica Grecia de Polis a Imperio. Introducción al tema a tratar mediante las diapositivas. Si se considera necesario los alumnos tomarán nota de lo visto ese día en su cuaderno de apuntes.
Sesión 3	Desarrollo del tema <i>Esparta y Atenas</i> siguiendo los contenidos que se señalan en la unidad. Realización de actividades del Anexo 1. Las actividades que no se realicen en clase tendrán que terminarse en casa.
Sesión 4	Desarrollo del tema <i>La democracia ateniense</i> siguiendo los contenidos de la unidad y con la realización de actividades del Anexo 1. También se implementará el Proyecto de Innovación de la asignatura de Evaluación e Innovación.
Sesión 5	Desarrollo del tema <i>El dominio de la Hélade</i> y realización de las actividades diseñadas para la sesión.
Sesión 6	Desarrollo del tema <i>El Imperio de Alejandro Magno</i> y realización de los temas de la sesión. También se ha repasado el contenido del examen

6. Medidas para el alumnado con necesidades específicas

Al no encontrar en ninguno de los grupos ningún alumno con necesidades específicas, no se ha elaborado ningún apartado sobre una posible adaptación de la unidad didáctica. En cualquier caso, considero que la mejor forma de abordar las diferencias entre los alumnos es realizar trabajos colaborativos en las que los alumnos se ayuden unos a otro. El objetivo es siempre la integración de los alumnos en un mismo sistema de trabajo dentro del cual cada uno realiza un papel ajustado a su capacidad.

En el caso de tener alumnos con necesidades educativas específicas, nuestro objetivo sería acabar integrándolos en la rutina de trabajo del aula, aunque el profesor o tutor deberá atender a sus necesidades específicas. En este sentido se podrían realizar adaptaciones curriculares significativas o individuales no significativas. Al mismo tiempo se plantearía realizar sesiones de refuerzo y actividades de ampliación adaptadas a sus necesidades.

Los alumnos que muestren mayores dificultades de aprendizaje podrán disfrutar de apuntes de apoyo, tanto sobre los conceptos de la unidad como de cuestiones que puedan resultarles más complejas.

7. ESPACIOS Y RECURSOS. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

Los materiales y recursos didácticos que vamos a emplear para la implementación de esta unidad didáctica son:

- Espacios: Aula del centro, sala de ordenadores (cuando se precisa y para la realización del trabajo en grupo) y la biblioteca (si se precisa).
- Materiales del alumnado: Libro de texto (Vicens Vives, Geografía e Historia, 1º ESO), materiales escolares (cuadernos, bolígrafos, cartulina, rotuladores, pinturas, etc.), esquemas, textos entregados e imágenes empleadas.
- Materiales del profesor: Libro de texto (el mismo que el de los alumnos), libro específico para ampliar contenido y conocimientos (ROLDÁN HERVÁS, J.M, HIDALGO DE LA VEGA, M.J, u SAYAS ABENGOCHEA, J.J., *Historia de la Grecia Antigua*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 1998.), materiales adicionales, power point, material audiovisual (películas vídeos, etc.). y blogs.
- Las webs de uso y consulta habituales en el aula son las que reseñamos a continuación. Serán utilizadas, al igual que en otras ocasiones, cuando sea conveniente:
 - <http://www.rae.es>
 - <http://es.wikipedia.org>
 - <http://www.testeando.es/asignatura.asp?idC=7&idA=13>
 - <http://www.kalipedia.com/>

También visitaremos la web <http://www.claseshistoria.com/> en concreto la página: <http://www.claseshistoria.com/bilingue/1eso/greece/index-esp.html>

8. EVALUACIÓN

Entendemos la evaluación como un instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de unos determinados aprendizajes por parte del alumnado en relación a unos objetivos previstos en los diferentes niveles educativos. Por esta razón, emplearemos un tipo de evaluación formativa para evaluar el proceso de elaboración de trabajos grupales, debates y exposiciones orales. Con esta evaluación se pretende adaptar la enseñanza y el proceso de evaluación a las necesidades de los alumnos al igual que se tendrá en consideración la formación integral de la persona. Por otro lado, se empleará una evaluación sumativa para valorar la parte teórica o examen. La evaluación sumativa se presta a medir los resultados y centrarnos en los contenidos y en las disciplinas. A continuación, se presentan los criterios de evaluación a tenerse en cuenta en la materia.

8.1. Criterios de evaluación

La evaluación que se va a llevar a cabo va a ser formativa y continúa, con el fin de obtener una visión objetiva de la progresión del alumnado. Así pues, los criterios de evaluación que van a ser utilizados para esta unidad didáctica son los siguientes:

1. Saber explicar cuáles eran los aspectos que unían a los griegos a la Hélade o a un territorio común al mismo tiempo que diferían entre sí las polis griegas.
2. Comprobar que saben explicar cuáles eran las principales formas de gobierno de las polis griegas, especialmente la democracia.
3. Saber definir la palabra polis y explicar cuáles eran sus principales características.
4. Mostrar interés a la hora de explicar los diversos temas, corregir los ejercicios o preguntas de los compañeros.
5. Localizar geográficamente el territorio de la Hélade y tres de sus principales polis o ciudades-estado.
6. Comprobar que saben emplear el vocabulario específico desarrollado durante la unidad.
7. Comprender en qué consistieron las guerras médicas y cómo se produjo el dominio de Macedonia sobre la Hélade.
8. Saber identificar quién fue Alejandro Magno y cuáles fueron sus principales conquistas.

8.2. Instrumentos de evaluación

A continuación, se detallan cuáles van a ser los instrumentos de evaluación destinados a evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

- Conceptuales: Para evaluar los contenidos se realizará una prueba escrita en la que los alumnos demostrarán su dominio de los mismos.
- Procedimentales: Para evaluar los procedimientos se tendrá en cuenta el trabajo diario de los alumnos con la realización de las tareas tanto en clase como en casa. También se valorará la ortografía, el vocabulario y el manejo de las TIC a la hora de elaborar trabajos.
- Actitudinales: Se valorará una actitud positiva hacia la clase, mostrar interés y atención a las explicaciones y la participación diaria en clase tanto al profesor como al resto de los compañeros.

8.3. Criterios de calificación

La nota de cada evaluación será el resultado de la media obtenida de todas las actividades realizadas.

- ✓ Prueba escrita: 70% de la nota final. Todas las preguntas habrán sido explicadas y desarrolladas en clase.
- ✓ Trabajo en grupo y exposición: 20% de la nota final. Los grupos serán de 3-4 personas. Los temas serán presentados por el profesor al igual que los grupos serán realizados por el profesor titular para evitar exclusiones.
- ✓ Comportamiento y participación: 10% de la nota final

ANEXOS

Ejercicios en clase



Texto 1: El talón de Aquiles

El oráculo predijo que el hijo de Tetis (hija del dios marino Nereo) sería superior a su padre. Los dioses decidieron prevenirse y la casaron con un héroe; el gran guerrero Peleo, rey de Tesalia. A la bella Tetis no le gustó la idea, pues era un simple mortal, pero terminó rindiéndose. Fruto de esta unión nació Aquiles, el héroe griego. Tetis trató de proteger a su hijo de su designio bañándolo en sangre de dragón, ya que así su piel se volvería invulnerable; al agarrarle de los talones, estos quedaron libres de las propiedades de la sangre. Gracias al centauro Quirón, Aquiles se formó como atleta y guerrero. Cuando empezó la guerra de Troya su madre lo mandó a la isla de Esciros vestido de muchacha para evitar que fuese reclutado. Pero Ulises le encontró, y fue así cómo, junto a su querido compañero Patroclo, Aquiles se dirigió hacia Troya. Allí venció a Héctor, a la reina de las amazonas y al rey de Etiopía, y se convirtió en un héroe. La disputa con Agamenón, el caudillo griego, a causa del robo de su esclava Briseida, le apartó de la contienda. Pero tras la muerte de su mejor amigo a manos de los troyanos volvió a luchar. Cuando estaba a punto de casarse con Polixena, el hermano de esta, Paris, envuelto en la bruma, lanzó un dardo que le hirió mortalmente en el talón, su único punto débil.

«Aquiles», Historia. National Geographic, n.º 31, 2006. Adaptado

Preguntas:

- ¿Cuál es la diferencia entre una leyenda y la Historia?
- Los protagonistas de estas leyendas, ¿son personajes históricos o mitológicos?
- ¿Qué es un oráculo? ¿Qué importancia tiene en la mitología griega? ¿Crees que en la realidad también existen los oráculos?
- ¿Cuál es el origen de la guerra de Troya? ¿Y el resultado?
- ¿Qué estratagema emplearon los griegos? ¿De quién fue la idea? ¿Salió bien o no?
- ¿Qué dijo el oráculo de Paris y de Aquiles antes de que nacieran? ¿Qué hicieron sus padres al saberlo? ¿Se cumplió al final lo dicho por el oráculo?
- ¿Por qué murió Aquiles? ¿Qué hizo su madre para protegerle?
- ¿Por qué la manzana de oro causó la discordia?
- ¿Qué relación existe entre los tres textos y quiénes son los protagonistas de los mismos?
- ¿Qué tienen en común Paris y Aquiles?
- ¿Por qué crees que los troyanos dejaron entrar al caballo de madera?
- En la cultura occidental, se emplean en la lengua cotidiana las expresiones «caballo de Troya», «manzana de la discordia» y «talón de Aquiles». ¿Qué crees que significan? Escribe una frase en la que aparezca cada una según su significado actual.

Texto 2.- Formas de gobierno

De los gobiernos unipersonales, solemos llamar monarquía a la que mira al interés común;

al gobierno de unos pocos, pero más de uno, aristocracia, sea porque gobiernan los mejores, o

porque se propone lo mejor para la ciudad y para los que pertenecen a ella; y cuando es la masa la que gobierna en vista del interés común, el régimen recibe el nombre común a todas las formas de gobierno: república; y con razón, pues un individuo o unos pocos pueden distinguirse por su excelencia; pero un número mayor es difícil que descuelle en todas las cualidades; en cambio, puede poseer extremadamente la virtud guerrera, porque ésta se da en la masa. Por ello, en esta clase de régimen el poder supremo reside en el elemento defensor, y participan de él los que poseen las armas. Las desviaciones de los regímenes mencionados son: la tiranía de la monarquía, la oligarquía de la aristocracia, la democracia de la república. La tiranía es, efectivamente, una monarquía orientada hacia el interés del monarca, la

oligarquía busca el de los ricos, y la democracia el interés de los pobres; pero ninguna de ellas busca el provecho de la comunidad.

Aristóteles, Política, I. III, cap. 7 (Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970, p. 80-81)

Texto 3. La educación en Esparta.

“De las letras no aprendían más que lo preciso, y toda la educación se dirigía a que fuesen bien mandados, sufridores del trabajo y vencedores en la guerra; por eso, según crecían en edad, crecían también las pruebas, raspándoles hasta la piel, haciéndoles andar descalzos y jugar por lo común desnudos. Cuando ya tenían doce años no gastaban túnica, ni se les daba más que una ropilla para todo el año; (...) en general, su comida era escasa, para que por sí mismo remediaran esa penuria y se vieran precisados a ser resueltos y mañosos. (...) se cuenta de uno que hurto un zorrillo, y lo oculto debajo de la ropa, y despedazándole este el vientre con las uñas y con los dientes, se dejó morir por no ser descubierto (...) Era también una de las lecciones de los jóvenes enseñarles a usar el lenguaje (...) muy notable por su concisión.”

Plutarco. Vidas paralelas, Licurgo.

TEXTO 4: Democracia Ateniense


“Llegó un día en que los nobles y el pueblo entraron en conflicto durante mucho tiempo. Ciertamente el régimen político era aristocrático en todas las ciudades. Los pobres [...] eran esclavos de los ricos. [...] Toda la tierra estaba en manos de unos pocos y, si los campesinos no podían pagar sus deudas, podían ser esclavizados ellos y sus hijos. Solón acabó con la esclavitud por deudas, hizo regresar a todos los atenienses, a todos los hombres que habían sido vendidos y los hizo libres.

ARISTOTELES: Constitución de Atenas s IV a.C.

Preguntas:

1- ¿Qué es la esclavitud por deudas? 2- ¿Qué reformador griego acabó con ella?
¿Cómo lo hizo?

Exámenes

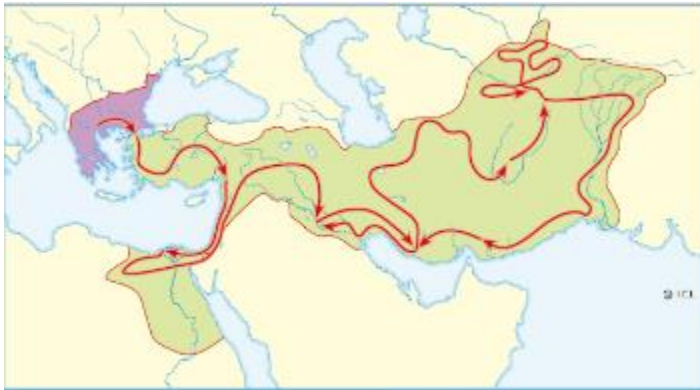
1º ESO ____	3ª evaluación: Grecia	FECHA:
 agustinos recoletos	SOCIALES	CALIFICACIÓN
NOMBRE:		NÚM:

EXAMEN TEMA 11 y 12

1. Responde o desarrolla las siguientes preguntas

- Define los siguientes tipos de gobierno de las polis griegas: *Democracia*, *tiranía*, *monarquía*, *oligarquía*.
- ¿Qué tenían en común todos los griegos de la Hélade?
- ¿Cuáles fueron las causas de la emigración griega y la fundación de colonias?
¿Cómo llamaban a la *polis* que fundaba la colonia?

2. Fíjate en el mapa de Alejandro Magno y responde a estas preguntas:



- Indica los territorios por los que se extendió el Imperio de Alejandro. ¿Hasta dónde llegó?

3. Señala la respuesta correcta:

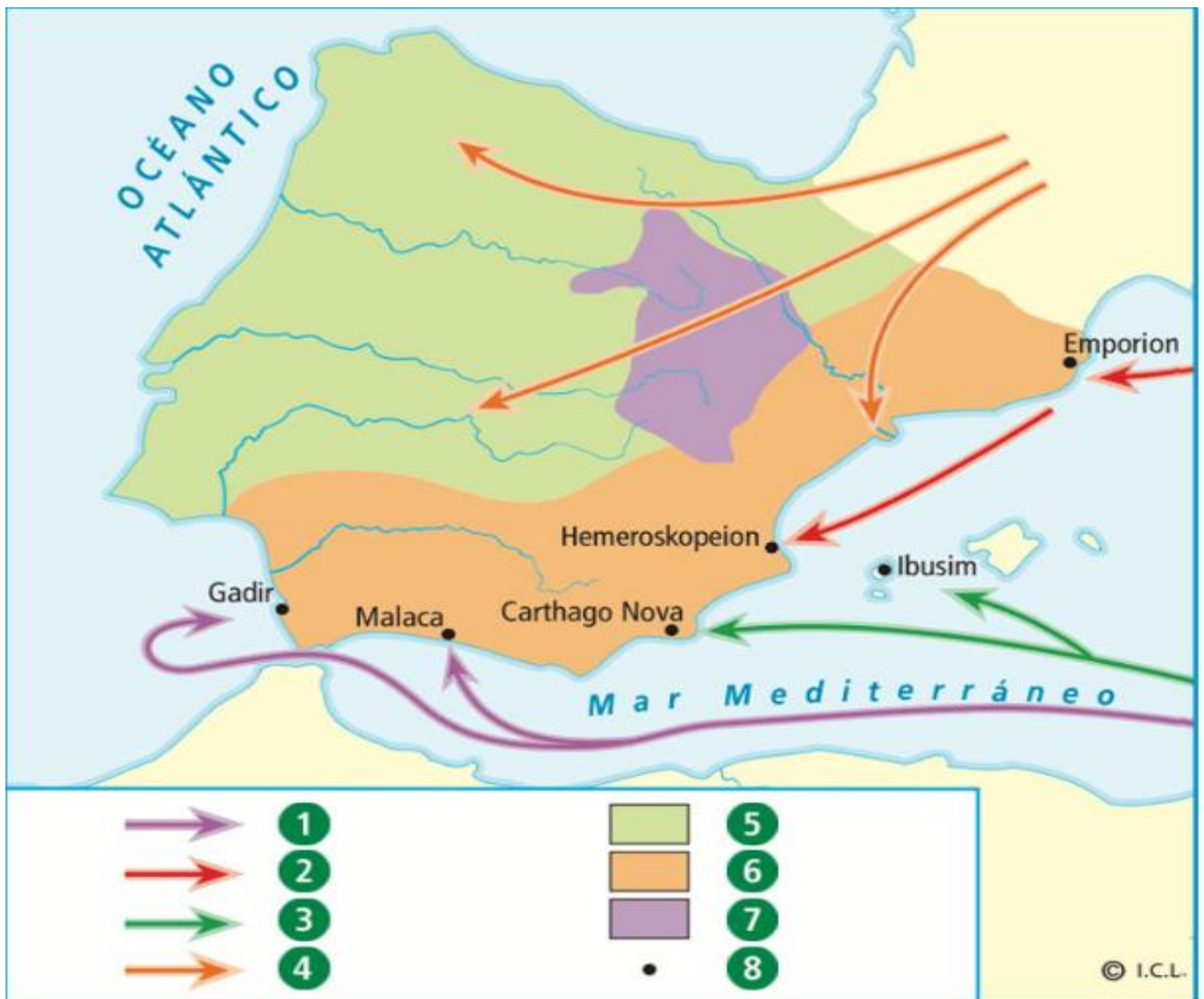
1. La civilización griega se desarrolló en un territorio que se denominó Hélade. ¿Cuál de las siguientes características no era propia de la Hélade?
 - a) Proximidad al mar
 - b) Carácter montañoso
 - c) Muchas llanuras
2. ¿Cuál de las siguientes no fue una de las polis más célebres?
 - a) Atenas
 - b) Esparta
 - c) Gadir
3. ¿La democracia ateniense era para todos?
 - a) Sí, todas las democracias lo son.
 - b) No, porque sólo la aristocracia participaba en el gobierno.
 - c) No, todavía quedaban personas sin derechos, como las mujeres y los esclavos
4. ¿Qué dos pueblos se enfrentaron en las Guerras Médicas?
 - a) Romanos contra persas
 - b) Griegos contra persas
 - c) Griegos contra romanos
5. La *polis* más famosa al finalizar las guerras Médicas fue:
 - a) Esparta
 - b) Roma
 - c) Atenas

6. ¿Cómo se llamó la asociación de ciudades que fundó Atenas tras las Guerras Médicas?
 - a) Liga BBVA
 - b) Liga de Delos
 - c) Liga de Pericles
7. ¿Y la de Esparta?
 - a) Liga del Peloponeso
 - b) Liga de Delos
 - c) Liga ACB
8. ¿En qué guerra se enfrentaron Esparta y Atenas?
 - a) Guerra del Peloponeso
 - b) Esta no es
 - c) Vuelve a la respuesta a.
9. ¿Quién fue el vencedor?
 - a) Esparta
 - b) Atenas
 - c) Persia

4. Completa las siguientes frases con el término que corresponda

- La parte más alta de las polis griegas se llamaba
- Los eran los soldados griegos.
- La condena a expulsión de la polis durante diez años era el

5. Completa la leyenda del mapa peninsular de las colonizaciones







Espacio físico de Grecia

- Se originó en la península Balcánica.
- Su relieve es montañoso, con estrechos valles y difícil comunicación entre sí con extensas costas recortadas.
- Este medio físico propició la fragmentación política de Grecia propiciando la aparición de ciudades-Estado (polis).
- El clima cálido y seco dio lugar a una agricultura de tipo mediterráneo (trigo, olivos, viñas...).
- Las extensas costas favorecieron el comercio a lo largo del Mediterráneo y las actividades pesqueras.



• ¿QUIÉNES ERAN LOS GRIEGOS?

Los antiguos griegos son una mezcla de pueblos instalados en la península Balcánica

Organizado en ciudades-estado
POLIS

Polis con diferentes leyes, ejército y monedas

Diferentes formas de gobierno
↓
Enfrentamientos

Todos se sentían miembros de la
HÉLADE





ORÍGENES COMUNES



Cultura minoica de la Isla de Creta



Cultura micénica del Peloponeso

UNA MISMA LENGUA Y CULTURA

- Hablaban una $\mu\text{ισ}\mu\alpha\ \lambda\epsilon\gamma\gamma\upsilon\alpha$ que los distinguían de los que no la conocía.
- Alfabeto silábico que introdujo las vocales



- Creencias y literatura.
- Poemas como los de Homero (s. VIII a.C) proporcionan una historia común. Describen gestas de antepasados

ILÍADA

Guerra entre griegos y [troyanos](#)



ODISEA

Aventuras de Ulises tras la guerra de Troya



MISMOS DIOSES Y RITOS

Los griegos
eran politeístas

Fiestas
panhelénicas:
fiestas
religiosas

Dioses
antropomorfos

Tenían un
poder infinito
y eran
inmortales

Vivían en el
Monte
Olimpo



Hera
(familia)



Deméter
(agricultura)



Hestia
(hogar)



Zeus
(rayo)



Poseidón
(mar)



Hades
(infierno)

Los dioses griegos



Dioniso
(vino)



Hermes
(comercio)



Afrodita
(amor)



Hefesto
(fuego)



Ares
(guerra)



Artemisa
(caza)



Apolo
(belleza)



Atena
(sabiduría)

MISMA FORMA DE VIDA

- Mismas costumbres y formas de vida
- Se vestían y se alimentaban de manera parecida

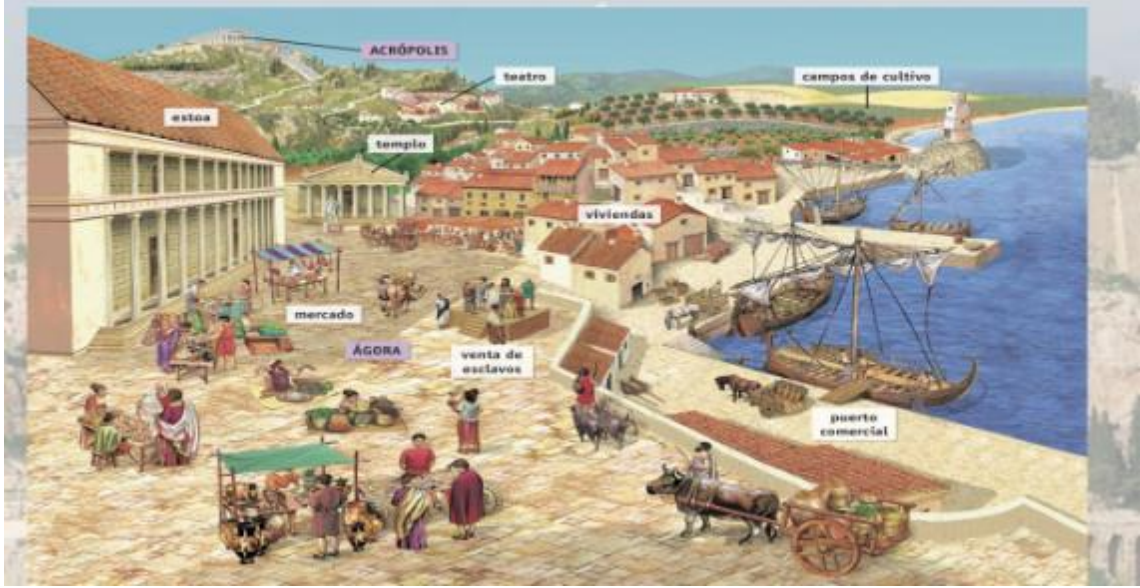


Las Polis

Formas de gobierno

- MONARQUÍA ———> Un hombre por herencia
- TIRANÍA ———> Un hombre por la fuerza
- OLIGARQUÍA ———> Un grupo de hombres (aristocracia)
- DEMOCRACIA ———> Todos los ciudadanos

Partes de la Polis



ΕΣΠΑΡΤΑ

- Polis griega con una Oligarquía como forma de gobierno.
- Gobernada por los *aristoi* "los mejores", quienes eran propietarios de tierras y la élite guerrera.
- Los *aristoi* forman un Consejo que tomaba decisiones de tipo político, justicia y ejército.



ΑΤΕΝΑΣ

Polis griega con una Democracia como forma de gobierno.



Ejército

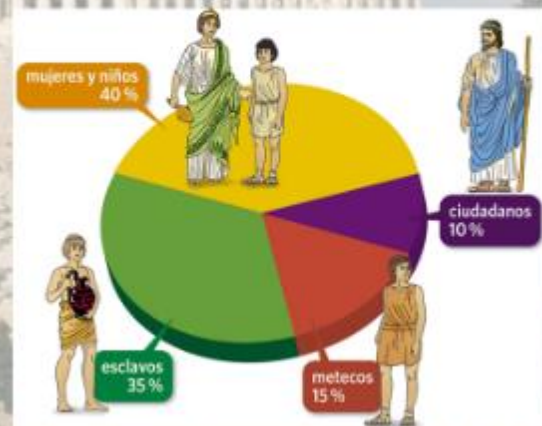
- o Defendían el territorio de otras polis y de los bárbaros.
- o Todos los hombres de la polis eran soldados si era necesario
- o Los **HOPLITAS** eran soldados profesionales. Compraban su armadura por lo que debía ser alguien adinerado.



DEMOCRACIA ATENIENSE

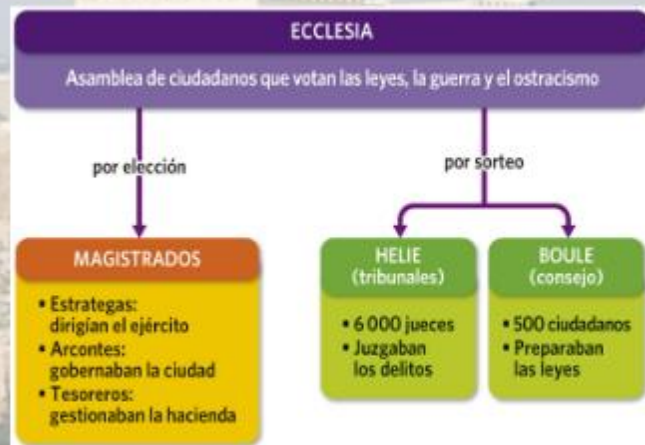
¿QUÉ ES UNA DEMOCRACIA?

- ❑ En el siglo V a.C en la polis de Atenas se consolidó un sistema de gobierno democrático gracias a las reformas de 3 grandes legisladores: Solón, Clístenes y Pericles.
- ❑ Permitía a todos los **CIUDADANOS** participar en el gobierno de la ciudad.
- ❑ Por esta razón decimos que la democracia nació en la antigua Atenas.



Instituciones de gobierno

- Todos los ciudadanos tenían derecho a formar parte de la Asamblea, de los tribunales e justicia y a ser elegidos.
- División de poderes: ejecutivo, legislativo y judicial.
- Se otorgó un sueldo a los cargos públicos para que las clases humildes también pudiesen participar.
- Aquellos acusados de traición serían expulsados acusados de ostracismo.



Reunión en la Asamblea



Se reunía en una colina de Atenas (Pnyx) 4 veces al mes. Había un debate y votaban a mano alzada.



Colonización griega del Mediterráneo

A partir del siglo VII a.C., algunos griegos abandonaron Grecia y Asia Menor para formar nuevas ciudades alrededor del Mediterráneo fomentando el comercio y la cultura griega.



¿POR QUÉ EMIGRARON LOS GRIEGOS?

1. Eran expertos navegantes y era su principal vía de comunicación y comercio.
2. Aumentó el número de población de las polis a partir del siglo VIII a.C.
3. Falta de tierras para cultivar.

LAS COLONIAS GRIEGAS

- Buscaron en la costa los lugares más adecuados para establecerse, cultivar la tierra, comerciar y extraer materias primas.
- Zonas con acceso al mar, de fácil defensa, aprovisionamiento de agua y proximidad a poblados indígenas como:
Magna Grecia (Sur de Sicilia e Italia), Península Ibérica y las riberas del Mar Negro.



¿CÓMO SE FUNDABA UNA COLONIA?



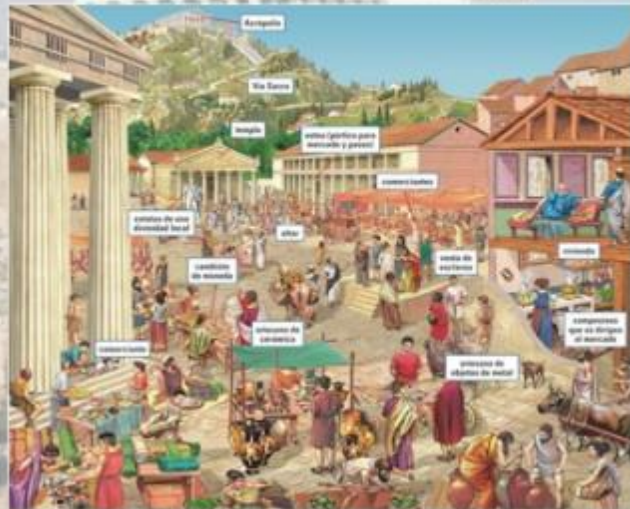
LOS ESPONSALES DE Fedora y Urian

EL NUEVO HOGAR



La vida cotidiana en Atenas

- Atenas era una ciudad amurallada con calles estrechas.
- Las actividades económicas más importantes eran la **artesanía** y el **comercio**. Y en las tierras de alrededor los campesinos se dedicaban a la **agricultura** (cereal, vid, olivos) y a la **ganadería**.



EL DOMINIO DE LA HÉLADE: de Atenas a Macedonia

Hegemonía de Atenas

- **Gueras Médicas** (s. V a.C.): Los atenienses se enfrentan a Persia.
- Atenas derrota a Persia en la batalla de Maratón y Salamina.
- Atenas se convierte en la ciudad más poderosa.
- Crea la **Liga de Delos** (477 a.C): asociación de polis que aportaban barcos y dinero y era dirigida por Atenas que lo guardaba en la Isla de Delos (**tesoro de Delos**).
- Algunas polis acusan a Atenas de acumular mucho poder y quieren acabar con la alianza pero Atenas lo impide por la fuerza.



Enfrentamiento con Esparta

- Liga del Peloponeso: Esparta se oponía a la hegemonía de Atenas y crea una coalición de ciudades para enfrentarse a Atenas.
- Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.): Atenas es derrotada y queda devastada.
- Grecia quedó sumida en un estado de pobreza.
- La guerra supuso el final de la época de esplendor.



Macedonia conquista la Hélade

- Macedonia era en el siglo IV a.C. un territorio al Norte de Grecia dedicado a la agricultura y gobernado por una **monarquía**.
- El rey **Filipo IV**, aprovechando los enfrentamientos de las polis griegas se lanzó con un potente ejército (**falanges**) a conquistar Grecia.
- Hacia el año 338 a.C. consiguió el dominio de toda Grecia bajo la monarquía de su hijo **Alejandro**.
- Fue el **fin de las polis** constituidas como ciudades-estado independientes.



¿QUIÉN FUE ALEJANDRO MAGNO?

- ❖ Alejandro (356-323 a.C.) era hijo de Filipo de Macedonia. Fue educado por el filósofo Aristóteles y admiraba las obras de Homero.
- ❖ Continuó la obra de su padre conquistando otros territorios durante 10 años creando el mayor Imperio de la Antigüedad.
- ❖ Sus hazañas hicieron que se le llamara Magno ("el Grande").
- ❖ Murió a los 33 años de malaria o paludismo.



El imperio de Alejandro Magno



CONQUISTA DE ASIA MENOR

Vence a los persas en Gránico y conquista la costa Oriental del Mediterráneo.



LLEGA A EGIPTO

Siguió su ruta hacia Siria donde derrotó a Darío III y se dirigió hacia Egipto donde fundó la ciudad de Alejandría. En ella se creó la Biblioteca más importante de la Antigüedad.



DERROTA AL IMPERIO PERSA

Alejandro invadió el imperio persa y conquistó sus grandes ciudades.



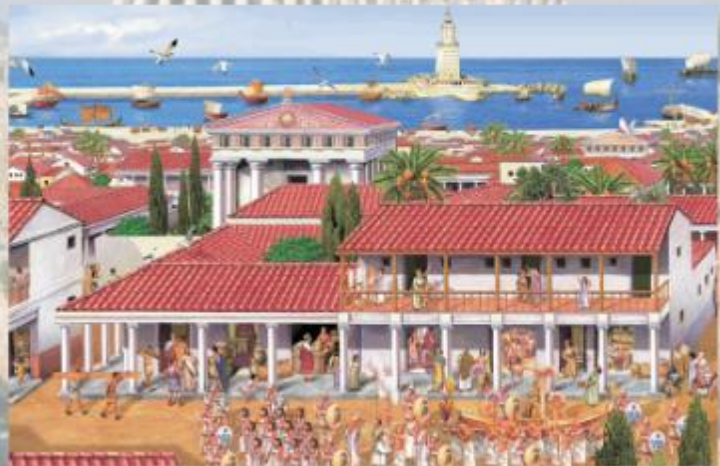
REGRESO DE ALEJANDRO

Tras conquistar Persia, las falanges macedonias llegaron hasta las puertas de la India, pero se negaron a continuar. Alejandro murió en el camino de vuelta en la ciudad de Babilonia.



Los reinos helenísticos

- Tras la muerte de Alejandro (323 a.C.) sus generales se repartieron el imperio que se dividió en reinos independientes.
- Los más importantes fueron el de Siria y el de Egipto.
- Formas de gobierno de tradición oriental con monarcas divinizados pero con cultura y lengua griega → reinos helenísticos.
- La ciudad de Alejandría se convirtió en el símbolo de la nueva civilización helenística que unía Oriente y Occidente.



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Anexo III: Proyecto de Innovación



Universidad
Zaragoza



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO	2
3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO	5
3.1. Cuestiones planteadas antes de la experiencia	6
4. METODOLOGÍA.....	7
Cuaderno de observación	12
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	14
5.2. Aplicación práctica de la experiencia	14
5.2. Análisis de la información extraída	15
Tabla de resultados	16
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	23
7. CONCLUSIONES	25
ANEXO I: Categorías para los rasgos del concepto	27
BIBLIOGRAFÍA.....	31
ANEXO II	32

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que he llevado a cabo durante o el practicum II y III ha sido la puesta en práctica de una de una metodología conocida como *learning cycle* cuyo objetivo es el aprendizaje a través de conceptos clave de la unidad y las dimensiones que lo constituyen. El motivo que me han llevado a elegir este tipo de metodología como proyecto de innovación en un centro escolar es la determinación hacia alcanzar unos resultados positivos en el estudio de los alumnos. Por otra parte, consideraba necesario partir de los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes. Los resultados alcanzados demuestran un grado medio de satisfacción y evidencian algunos problemas de entendimiento que, a causa de la edad, muchos alumnos no han alcanzado determinados niveles.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL Y CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Los conceptos constituyen de forma innata un eje vertebrador del aprendizaje de cualquier materia. Su importancia no solo radica sólo en la figura o símbolo que representa, sino que además forma parte de una red de conocimiento que propicia la comprensión de ciertos hechos o procesos. Suponen la creación de ideas, interpretaciones y puntos de vista sobre un término. Un concepto por sí sólo no tiene un significado general y homogéneo pues son creados por cada uno de nosotros y como resultado los conceptos son individuales y propios. (NICHOL, J., DEAN, J., 1997). En los currículos de Ciencias Sociales el papel de los conceptos es clave para que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan entender diferentes formas de ver una realidad, es decir, que capten la realidad de su entorno y la de su pasado (MARTON, F., RUNESSON, U., & TSUI, A. B. M., 2004).

Los estudiantes deben aprender a manejar los conceptos clave que se den en cada asignatura y especialmente las de cada unidad para lograr que aprendan de una forma continuada y global. Relacionar los conceptos entre sí es también imprescindible para que visualicen las realidades del pasado y conecten algunos aspectos con el presente.

Para que los estudiantes comprendan los conceptos es necesario que sus mentes estén activas y se animen a explorar los diferentes significados que tienen. Una forma de propiciar este tipo de aprendizaje es la interacción con sus compañeros mediante la

discusión sobre los diferentes puntos de vista que cada uno de la clase tiene sobre un concepto. Algunos de ellos pueden llegar a cambiar las ideas que tenían previamente sobre un concepto.

Para mejorar el aprendizaje y comprensión de los conceptos se ha puesto en práctica el “ciclo de aprendizaje”. El *learning cycle* es una metodología que parte de las ciencias experimentales y que toma como punto de partida del aprendizaje de conceptos las experiencias de los alumnos o la creación de dichas experiencias con el fin de favorecer su comprensión. Pretende que los estudiantes logren la construcción de un concepto mediante la investigación científica de los materiales que se les presentan, para que posteriormente sean capaces de aplicar el concepto a otras situaciones. Este proceso consta de tres fases que derivan de la teoría de Piaget sobre el funcionamiento mental (E. MAREK y otros 1990 y 2003). La primera es la fase de *exploración* en la que se dan los primeros pasos hacia la comprensión de un concepto. La segunda es la *elaboración del concepto* guiando a los estudiantes en la interpretación de sus datos y por último la *aplicación* del concepto del learning cycle.

La propuesta desarrollada y puesta en práctica por Edmund A. Marek (2008), busca que sean los propios alumnos quienes respondan a sus dudas facilitándoles una serie de herramientas guiándoles en el proceso.

Antes de analizar el resultado de esta metodología E. A. Marek advierte, por su experiencia, que debemos distinguir entre cómo aprende el niño y qué es lo que pueden aprender. Por lo tanto, debemos considerar que por un lado están las “responsabilidades del profesor durante la fase de exploración” y por otro, las “responsabilidades de los estudiantes durante la exploración” (2008, p.64).

El estado de la cuestión a raíz de las investigaciones nos muestra que la capacidad de los niños y adolescentes de llevar a cabo procesos cognitivos complejos y habilidades de análisis y comprensión de conceptos como continuidad y cambio son cuestiones que se han planteado los diversos profesores de historia, así como los expertos en otras materias de Ciencias Sociales. Los estadios de desarrollo que presentaba Piaget han sido la base de diversas investigaciones. En el estadio de las operaciones concretas, entre los 11 o 12 años, el niño ya presenta la habilidad de pensar lógicamente y de emplear un método deductivo a partir de una serie de evidencias. Sin embargo, como plantea M. B. Booth

(1983), “el resultado de veinticuatro años de estudios en el Reino Unido, es que cuando se trata del uso de información histórica los niños encuentran más difícil pensar históricamente y deductivamente que en otras disciplinas” (pp. 104). De hecho, algunos investigadores como Hallam (1979) sugirieron que para el estadio de “operaciones formales” de Piaget que se da hacia los 11 años en el caso de la historia este estadio no se alcanzaría hasta la edad de 16.5. Estos hallazgos llevaron a cuestionar la razón por la que se debería enseñar Historia y otras Ciencias Sociales en las aulas si los niños no estaban todavía capacitados para su comprensión. Como resultado se planteó que cada forma de conocimiento tiene sus propias características y que se debía trabajar en ellas, lo que supone tomar conciencia de la especificidad del aprendizaje de diferentes contenidos (CARRETERO M. y LIMÓN M., 1993). Investigaciones cognitivas realizadas a posteriori ponen de manifiesto lo que ya se intuía en los años ochenta, y es que los jóvenes de entre 11 y 12 años muestran una incapacidad para entender una gran cantidad de conceptos, lo que puede ser debido a su carácter relacional (CARRETERO M., 2011, pp.73). Algunas de estas dificultades se derivan de la incomprensión de las realidades a las que se refieren los conceptos y de la creación de relaciones entre dos o más conceptos. A partir del estudio realizados por Carretero, Asensio y Pozo (1991) sabemos que la comprensión de los conceptos mejora a partir de los 13 años y que se producen menos fallos a los 14, aunque suelen fallar todavía en la mitad de las preguntas. Por otra parte, un resultado llamativo es que las condiciones pedagógicas influyen decisivamente en el resultado de las pruebas que se realizaron y no tanto factores como el socio-económico o familiar.

Destaca también que los conceptos cronológicos y sociopolíticos son los más difíciles para los alumnos de 12 años. Para los alumnos de 13 años los conceptos sociopolíticos resultan más fáciles. Para estos autores, Carretero, Asensio y Pozo, la comprensión de un concepto en un niño pasa por dos fases. La primera caracteriza a la atribución de cualidades abstractas a los conceptos que se refleja en la concepción de las instituciones sociales y la comprensión de los hechos. Y en segundo y último lugar, el alumno pasa de ver los conceptos sociales de una manera estática a tejer una red conceptual y compleja en la que es capaz de relacionar los conceptos. Finalmente, no es hasta los 15-16 años que el adolescente comprende o visualiza las realidades sincrónicas.

Yo coincido con la línea de resultados de E. A. Marek en su puesta en práctica del learning cycle. Los resultados de la fase de exploración pueden variar según el grupo de alumnos con el que trabajemos pues en ella, la participación de los alumnos en los trabajos

de grupo es determinante. La fase del desarrollo del concepto puede dar lugar a resultados discordes pues contempla que los alumnos alcancen un concepto científico fundamental mediante una discusión planificada y guiada por el profesor. E. A. Marek considera que hacerlo bien es todo un reto por lo que podemos hallar ciertas dificultades en esta fase. Un hecho contraproducente en esta fase es decirles a los estudiantes el concepto. Por lo tanto, las investigaciones muestran que esta fase es la más difícil para los profesores mientras que la última fase, correspondiente con la expansión puede llevar a los profesores en formación a una malinterpretación. En esta fase debemos animar a nuestros alumnos la aplicación del concepto nuevo aprendido y evitar la introducción de nuevos conceptos o de conceptos desconocidos.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

El objeto que va a ser objeto de la innovación-investigación es el concepto de *democracia*. Voy a trabajar este concepto porque la Unidad Didáctica que me ha sido asignada por el tutor de prácticas en el centro Romareda es «Grecia, de polis a Imperio» y quiero aprovechar la temática para plantear a mis estudiantes el estudio de algunas de las dimensiones que componen la democracia ateniense:

- Participación política: capacidad de elección de gobernantes; la posibilidad de gobernar si resultas ser elegido en el sorteo; capacidad de participación en la justicia mediante los debates que se realizaban y las votaciones sobre los acusados de *medismo* condenados a *ostracismo*; capacidad para reclamar derechos ciudadanos.
- Ciudadanía: supone una identidad colectiva en la que prevalece el bien común. Pero es una ciudadanía restrictiva que impide la participación de las mujeres en política, así como exime de la condición ciudadana la mayor parte de la población que se encuentre entre las categorías de esclavo o de metecos, así como los que no poseen tierra. La ciudadanía es un concepto que se integra dentro de la idea de polis o ciudad-estado, en la que se desarrolla la vida política y cultural y que, en definitiva, es una comunidad limitada. La condición ciudadana supone la posesión de ciertos privilegios como la participación en reuniones, debates y asociaciones. También supone acceder a una serie de derechos como el de la libertad individual, la participación en la solución de problemas y la protección dentro de la *polis* a la

que se pertenece. Por otro lado, ser ciudadano lleva consigo una serie de obligaciones como es el de la defender a la *polis* en caso de ataque o declaración de guerra y la obediencia y respeto a la ley.

- Comunidad: Dentro de la *polis* se desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad que viene dada por una identidad común.
- Igualdad: Idea de igualdad ante la ley de todos los ciudadanos, la igualdad social y el respeto de las minorías, así como la dignidad individual.

A partir de dichas ideas trabajaremos también con dimensiones más políticas como:

- División de poderes: ejecutivo, justicia y ejército.
- Control: Para evitar la corrupción y abuso de poder se establecen controles y la elección de los miembros se realiza por sorteo. Mandatos cortos y renovables. Se persigue la igualdad política real
- Necesidad armamentística: La necesidad de soldados requería de un sector de campesinos libres que pudiesen comprar armamento y pertenecer a la ciudadanía.

3.1. Cuestiones planteadas antes de la experiencia

Con el fin de analizar los resultados obtenidos una vez finalizado el proyecto, vamos a requerir de una serie de preguntas hipotéticas que nos van a permitir conocer cuál ha sido el resultado del proyecto de innovación. Dichas cuestiones nos van a facilitar comprobar hasta qué punto los alumnos han comprendido el concepto con el que hemos trabajado y si han entendido la relación entre las diversas dimensiones. Las cuestiones que se han empleado para el análisis son las siguientes:

- ✓ ¿Entienden que sin la *división de poderes* y la participación del pueblo no es posible una democracia?
- ✓ ¿Son capaces de discernir las diferencias entre la democracia ateniense y la democracia actual?
- ✓ ¿Son capaces de identificar los requisitos indispensables para ser *ciudadanos* y poder así participar en la política de Atenas? ¿Saben identificar los grupos sociales que quedaron excluidos?
- ✓ ¿Son capaces de entender en qué consiste la *democracia* y cuáles son sus principios y características principales?

- ✓ ¿Entienden la necesidad de *igualdad* entre ciudadanos como eje vertebrador del sistema político ateniense?
- ✓ ¿Son capaces de relacionar la *participación* con la *democracia* a través de las Asambleas?

4. METODOLOGÍA

La metodología específica con la que se ha trabajado en este proyecto ha seguido la estructura propuesta por el *Learning Cycle* de A. Marek (2008) para el desarrollo conceptual. De esta manera, en una primera fase, se han explorado los metaconceptos con los que se va a trabajar, identificando las características, rasgos y dimensiones más importantes del mismo, así como los materiales necesarios para trabajarlo. En la segunda fase se ha llevado a cabo la experiencia innovadora.

Para la puesta en práctica de esta metodología con el concepto escogido, la *democracia*, se ha trabajado durante dos sesiones muy dinámicas con los diferentes grupos de 1º de la E.S.O. entre los que se existen grandes diferencias a nivel cognitivo. Los tres grupos han mostrado bastante interés a la hora de realizarlo, pero los resultados varían mucho entre un grupo y otro.

Comenzaremos el proyecto explicándoles a los alumnos en qué va a consistir la tarea que vamos a realizar, intentando siempre motivarles y captar su atención, dado que, al tratarse de una actividad no evaluable, algunos alumnos tienden a no esforzarse y a perder el interés por el ejercicio. Una vez explicada la tarea, comenzaremos a trabajar. Se les ha pedido que saquen una hoja en blanco o una hoja del cuaderno de cuadrículas donde suelen escribir para que anoten las ideas que han tenido ante las cuestiones que se plantean sobre las fuentes históricas. Después se les ha preguntado por las ideas previas que tienen sobre el concepto de la democracia. Sus respuestas han sido anotadas en la pizarra de manera que todos pudiesen ver las consideraciones de otros compañeros y no repitieran los estereotipos asociados al concepto.

Tras este primer ejercicio hemos comenzado a analizar las fuentes que vamos a emplear. Se les ha entregado un documento a cada alumno que contiene el material con el que se va a trabajar. Al mismo tiempo, se han proyectado las imágenes en la pizarra mediante un Power Point, de manera que todos los alumnos puedan mirar hacia la pizarra y se observen de manera más clara las imágenes. A partir de aquí comienza la fase de

exploración de las fuentes que llevará a la comprensión del concepto. Los alumnos deben analizar las fuentes con la ayuda del profesor, el cual hace de guía en todo momento. Se han de explorar las características principales de cada una asociándolas a las dimensiones que componen el concepto a través de una serie de cuestiones que se les plantean. Estas cuestiones han sido dictadas por el profesor en voz alta y también aparecían en la pizarra. Los alumnos han de ir contestando estas preguntas de manera individual en la página en blanco que se le ha solicitado al inicio. Las preguntas han de tener diferentes grados de dificultad, pero este hecho ha conllevado que algunos alumnos no pudieran responderla sin la ayuda del profesor debido al elevado grado de reflexión que requería. Mediante estas preguntas se han trabajado los principales rasgos expuestos asociados al concepto mencionados anteriormente como la idea de participación política, la importancia de la ciudadanía o la división de poderes. Rasgos que se pretenden, que formen parte de un esquema mental del alumno acerca de la democracia.

Una vez finalizada la fase de exploración y análisis de las fuentes, comenzaremos a reforzar la elaboración del concepto con una serie de cuestiones que relacionen las ideas trabajadas. Estas preguntas nos van a servir como cómputo o evaluador de nivel de comprensión del concepto que han alcanzado los alumnos. Las corregiremos todos juntos para que entiendan todas las dimensiones que se pretenden abordar.

En una segunda sesión se llevará a cabo la aplicación del concepto del *learning cycle* mediante la comparación de la democracia actual con la democracia ateniense. Este ejercicio tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una oportunidad para relacionar el concepto científico recientemente elaborado con aplicaciones cotidianas como es el sistema político actual y otros conceptos como diferentes formas de gobierno. Para finalizar, se les hará una serie de preguntas finales en las que comprobaremos la evolución y proceso de trabajo que hemos ido llevando a cabo. Para la realización de estas dos preguntas los alumnos dispondrán de mucho más tiempo que en las anteriores. Una vez finalizadas, el profesor procederá a su recogida y para su posterior análisis.

A continuación, abordaremos los materiales empleados durante la puesta en práctica del Proyecto de Innovación. Los principales materiales empleados han sido un dossier con las fuentes, el Power Point y las preguntas sobre las fuentes. En el Power Point solo aparecen las imágenes con las que hemos ido trabajando que también aparecen en el dossier. Para trabajar el concepto he decidido comenzar con la lectura posterior análisis de un texto de Tucídides sobre la democracia ateniense en Historia del Peloponeso

recogido por G. Glotz (1957) en uno de sus libros. Con este texto se pretende que los alumnos comprendan las diferentes dimensiones que envuelven al concepto de la democracia. Después de su lectura se les ha hecho una serie de cuestiones a los alumnos:

- ¿En manos de quién está el gobierno de Atenas según Tucídides? ¿Qué características les permite formar parte del gobierno?
- ¿Existen diferencias antes la ley entre los ciudadanos atenienses?
- ¿Hay libertad en el gobierno?

Con estas preguntas se pretende que los alumnos entiendan el texto al mismo tiempo que como profesora tengo la posibilidad de comprobar si son capaces de llegar a las dimensiones y concepto con el que se trabaja. A continuación, se les muestra una imagen de una tablilla y un *ostracón* y se les explica cuál era el fin de su uso. A partir de estas imágenes los alumnos deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo crees que se utilizaban estos objetos?
- ¿Te parece justo que todos los *ciudadanos* votaran? ¿Y que algunos cargos políticos se eligieran por sorteo?
- ¿Por qué el sorteo se consideraba un método válido de elección?
- ¿Crees que el *ostracón* era una buena manera de hacer justicia al permitir que participaran todos los *ciudadanos* de Atenas?

El objetivo de analizar estas imágenes es que los alumnos comprendan la necesidad de control de la elección de magistrados para evitar el abuso de poder y la corrupción, así como la obligación de participar en política. La votación a través del ostracón para aquellos acusados de traición o medismo legitima la igualdad entre los ciudadanos mostrando que cada ciudadano representa un voto y que tiene el mismo valor que el de sus conciudadanos. Tras el análisis continuaremos trabajando con otras dos imágenes. La primera de ella es un gráfico que muestra el porcentaje de habitantes de Atenas que eran ciudadanos y que por lo tanto tenían permitida su participación en política. La segunda es solo un dibujo ejemplificante de cómo era la Asamblea ateniense para facilitar a los alumnos la creación de una imagen de en qué consistía realmente las reuniones asamblearias. Con estas dos imágenes se muestra qué suponía realmente una ciudadanía restrictiva. También se han realizado otras dos cuestiones sobre ambas:

- ¿Qué grupos sociales existían en la Grecia Clásica? ¿Tenían todos los mismos derechos y deberes?
- ¿Qué porcentaje de habitantes formaban parte del grupo de ciudadanos?
- ¿Quiénes formaban el resto de la población de Atenas?

Para remarcar esta idea de ciudadanía se les ha presentado un nuevo texto en la que se mostraban los requisitos para ser ciudadano con la *Constitución de Atenas en época de Aristóteles*, pues han sido los alumnos con sus dudas los que han solicitado su lectura, aunque finalmente ha resultado ser de difícil comprensión. Una vez leído se les ha preguntado:

- ¿Cuáles eran los requisitos para ser un ciudadano en la Atenas del siglo V a.C.?

La siguiente fuente hace referencia a la necesidad armamentística para la defensa de la comunidad, así como a una de las causas que permitieron la instauración de la democracia como sistema político en Atenas. En primer lugar, se les ha mostrado el texto de la Constitución de Atenas del siglo IV a.C. y se les ha preguntado las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es la esclavitud por deudas?
- ¿Qué reformador griego acabó con ella? ¿Cómo lo hizo?

Seguidamente se les ha mostrado la imagen de un soldado u hoplita ateniense y se les ha preguntado:

- ¿Por qué crees que era importante la defensa de la ciudad-estado?
- ¿Todos los habitantes de Atenas en el s. V a.C. podían llegar a formar parte de la falange hoplítica?

A continuación, pasaremos a analizar la última fuente, relativa a todos los rasgos trabajados y que facilita el ejercicio de resumir las ideas trabajadas. En este caso no se trata de una fuente primaria, sino de un video de los “Reporteros de la Historia” de libre acceso en YouTube y que está enfocado a la explicación del funcionamiento de una ciudad-estado y de la democracia en la Antigua Grecia para niños. Considero que este tipo de vídeos facilitan el aprendizaje de los alumnos pues son todavía muy jóvenes y necesitan visualizar de algún modo las ideas que se trabajan en clase. Una vez visualizado el vídeo se realizarán una serie de preguntas, pero a nivel grupal de la clase y en voz alta para saber si han comprendido los rasgos que hemos ido trabajando:

- ¿Puedes imaginar cómo funcionaba la democracia ateniense a través del vídeo?
- ¿Cómo eran elegidos los cargos políticos? ¿Eran todos los ciudadanos realmente iguales?
- ¿Qué has echado en falta en el vídeo sobre las ideas que hemos ido trabajando?

Una vez realizadas todas estas cuestiones relativas a las fuentes, haremos algunas preguntas finales a los alumnos con el objetivo de valorar, después, si han logrado adquirir una comprensión profunda del concepto de la democracia. Estas últimas preguntas requieren de un mayor proceso de reflexión, por lo que no debemos tener altas expectativas en los resultados. Las preguntas son las siguientes: *¿Sabrías nombrar cuáles son las principales diferencias entre la democracia actual y la democracia ateniense? ¿Cuál de las dos consideras más justa? ¿Cómo crees que podríamos mejorar la democracia actual? ¿Existe igualdad entre los ciudadanos en la democracia actual? ¿Te parecería bien que los cargos políticos fueran elegidos a sorteo entre un número de personas que cumpliesen una serie de requisitos?*

Cuando han terminado de contestar a estas preguntas se ha ido anotando en la pizarra las ideas que ellos habían escrito, especialmente cuando hemos trabajado las diferencias entre la democracia ateniense y la democracia actual para que las ideas no se repitiesen. Como colofón se ha realizado un debate muy activo y participativo en el que hemos hablado sobre todas estas cuestiones y en el que considero que han reforzado muchas de las ideas trabajadas, así como las dimensiones. La realización de este debate forma parte del tercer paso del método del *learning cycle* en el que hemos pasado a la aplicación del concepto que se ha elaborado. Este debate proporciona a los estudiantes la oportunidad para relacionar el concepto recién elaborado con aplicaciones cotidianas como es el sistema político actual.

Una vez concluido el debate se han recogido las preguntas para poder valorar posteriormente los resultados del proyecto de innovación, y categorizarlos conforme a las grandes cuestiones que nos hemos planteado en el apartado anterior del trabajo. Se analizará con especial atención las respuestas correspondientes a las últimas preguntas con las que hemos realizado el debate, porque son las que, de algún modo, contienen las pruebas de que los alumnos han logrado la comprensión del concepto y de las dimensiones que el mismo encierra.

Cuaderno de observación

Primera sesión

El primer día que llevé a cabo la implementación del Proyecto de Innovación en el aula de 1º B, les hablé a los alumnos sobre qué iba a consistir el trabajo y la metodología de las clases que íbamos a llevar a cabo. Los alumnos estaban entusiasmados pues estaban deseando de salir de la rutina y de no emplear el libro. Hicieron muchas preguntas antes de comenzar a explicar, como si lo que iban a hacer iba a entrar en el examen o si iba a contar para la evaluación final. Cuando realizaba alguna pregunta en alto muchos alumnos levantaban la mano. Les encanta participar y hablar y, sobre todo, perder el tiempo. Tras explicar la actividad que íbamos a realizar, muchos alumnos no comprendían bien qué se pretendía a hacer al analizar las fuentes primarias, pero llevaron a cabo la tarea sin mayores problemas. Aun así, yo tuve que ir mesa por mesa ayudando a algunos alumnos a resolver las preguntas que se le pedían. A veces no entendían el texto y otras no entendían qué se les preguntaba. Las imágenes que proyectaba les servía de guía, pero por ejemplo en el caso del ostracón no acabaron de entender para qué servía. Preguntaban una y otra vez si eso era algo real que emplearan en Grecia pues no se lo creían. Pasados quince minutos los alumnos ya empezaban a hablar entre ellos, de hecho, muchas de las preguntas acabaron haciéndolas juntos.

El hecho de tener un dossier que les sirviera de soporte para anotar las respuestas y que tuvieran al alcance las imágenes les ha gustado mucho porque así lo tenían todo organizado y no tenían que sacar el libro y el cuaderno. En el momento de hacer cuestiones para saber si habían comprendido el contenido y las dimensiones que habíamos trabajado los alumnos no paraban de hablar, pero solían responder con las ideas trabajadas, algo que me ha sorprendido gratamente. En una ocasión, un alumno ha levantado la mano para contestar, y cuando lo ha hecho, seguidamente una compañera suya ha hablado para corregir lo que su compañero había dicho y el resto de la clase le ha dado la razón.

En el grupo de 1º A y 1ºC esta sesión ha sido similar, llena de murmullos y de preguntas, pero todos ellos trabajaban en las cuestiones planteadas, pues el tutor y profesor titular de la clase estaba presente y eso les hacía mantener más silencio que en

el grupo de 1ºB. Algunas preguntas han sido para decirme que no comprendía el ejercicio o que no comprendían el texto y otros han preguntado para conocer más información.

Segunda sesión

En el grupo B hemos comenzado analizando las diferencias entre la democracia actual y la democracia ateniense en la pizarra. Han levantado la mano un total de cuatro personas. Cada una ha dado una idea diferente sobre las diferencias. Tres de ellas eran correcta y ha sido del estilo “En la democracia actual todo el mundo puede votar, pero en la democracia ateniense las mujeres y lo esclavos no podían votar”. Otra de las ideas que “algunos cargos se elegían por sorteo y aquí las elige el presidente”. Finalmente, una alumna ha mencionado las diferencias en el soporte de votación, “actualmente se vota con papeletas y en Atenas se votaba con objetos de arcilla”. Después he ido animándoles a participar más porque en este caso, no sabían las respuestas. Una vez que habíamos puesto todas las diferencias en la pizarra han procedido a copiar en el cuaderno las ideas que no habían mencionado. Después a la hora de responder a las preguntas y hacer ejercicios han mantenido silencio. Estaban cansados y no les apetecía mucho hablar.

En el grupo C esta segunda sesión ha sido más activa. La participación en el cuadro de diferencias que hemos hecho en la pizarra ha sido más participativa. Casi todos los alumnos han hablado, aunque hayan repetido ideas o dijeran alguna errónea. Les ha gustado mucho hacer la tabla de diferencias porque han comprendido mejor el concepto y también han resuelto algunas dudas.

En el caso del grupo A la actividad ha sido más dinámica y las diferencias eran señaladas por los alumnos que más suelen participar en clase. Un alumno no entendía por qué realmente la participación era más habitual en la Atenas del siglo V a.C. pero lo ha entendido cuando uno de sus compañeros le ha contestado que la asamblea de ciudadanos se reunía cada mes para valorar algunas leyes. Al igual que en el grupo B los alumnos han copiado algunas de las diferencias que no habían mencionado y han realizado las preguntas posteriores en silencio sin preguntas porque el tutor estaba presente en la clase y les había advertido de que si hablaban en medio del ejercicio estarían castigados.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.2. Aplicación práctica de la experiencia

El proyecto ha sido llevado a cabo en tres grupos completo de 1º de E.S.O. durante dos sesiones, como se había acordado con el profesor tutor del Centro. Sin embargo, el ritmo de trabajo de los alumnos tiende a ser más lento y reposado del que yo había previsto por lo que se ha tenido que avanzar más rápido de lo que me hubiera gustado porque había muchas dimensiones que requerían de mayor atención y de más tiempo de trabajo para ser comprendidas por completo. Por otro lado, al trabajar con fuentes primarias, los alumnos se encontraban muchas veces con objetos desconocidos y que les resultaba difícil de imaginar su aplicación. Esto ha conllevado que las explicaciones antes de realizar las cuestiones planteadas se alargaran en demasía. Además, casi los tres grupos cuentan con alumnos muy participativos e inquietos, cualidades típicas en alumnos de 12 y 13 años, que han hecho muchas preguntas sobre cuestiones que no me interesaba que trabajasen frenando el ritmo de la tarea.

A continuación, vamos a exponer las características propias de cada uno de los grupos. En el grupo A contábamos con 29 estudiantes, los cuales destacaban por sus buenos resultados académicos, pero también por ser unos alumnos con gran carácter y autonomía. Estos alumnos han llevado a cabo muy bien el proyecto de innovación, aunque como he dicho, con grandes parones de tiempo a causa de las múltiples dudas que les iban surgiendo.

El grupo B era el grupo de mi tutor y eran 29 alumnos que conocía más por haber tratados con ellos durante las horas de tutoría semanales. Su nivel académico era inferior al del grupo A, pero era aún más participativos lo que hacía llevar a cabo el trabajo de innovación más lento. Algunos de los alumnos de este grupo no han atendido en las actividades dado que sabían que no formaba parte de la evaluación, pero a veces les amenazaba con incluir una de las preguntas en el examen final de la Unidad y volvían a atender. Este grupo no contaba con ningún ACNEAE, pero sí con alumnos que no tenían el mismo nivel que el resto de sus compañeros.

Finalmente, el grupo, es el más diferente al resto y contaba con 28 alumnos. Su nivel es mucho más inferior que el de los dos grupos anteriores y llevar a cabo la actividad ha sido todo un reto. La atención de estos alumnos era mucho más baja y su participación escasa, lo que se ha notado a la hora de realizar el debate.

5.2. Análisis de la información extraída

Para el análisis de los resultados he recogido las hojas que les había entregado a los alumnos rellenas y los he agrupado. Con el objetivo de analizar las cuestiones o hipótesis planteadas se han establecido unas categorías que nos indican el grado de conocimiento que han adquirido los alumnos. Mediante el empleo de un sistema de categorización y una metodología cualitativa hemos observado que menos de la mitad de la clase ha logrado llegar a la elaboración del concepto de la *democracia*, aunque algunos de ellos han asimilado las dimensiones vinculadas a la misma. En muchos casos ha habido que desechar la respuesta de los alumnos porque estaban incompletas, eran incomprensibles o ilegibles o porque faltó a alguna de las dos sesiones. Debido a la magnitud de este trabajo de innovación he considerado trabajar y exponer los resultados de un solo grupo. En este caso, la clase de 1ºB. Teniendo en cuenta que alguno de ellos faltó a una de las dos sesiones y que entre las respuestas hay algunas que no he considerado, el número total de alumnos que quiero reflejar en este trabajo es de 28. Se trata de una cantidad muy elevada que ha hecho que el recuento sea más exhaustivo y que las categorizaciones hayan tenido que realizarse de una manera progresiva de conocimiento. Muchos de los alumnos no se ajustaban por completo a una de las categorías y la decisión se tomaba de un modo subjetivo.

La tabla que se muestra a continuación contiene, como ya he mencionado la clasificación de los resultados que han obtenido los alumnos en las diferentes dimensiones trabajadas durante las dos sesiones del Proyecto y también durante las lecciones ordinarias. La categorización de las respuestas se ha realizado en función de los resultados que iba observando en cada uno de los alumnos y que se encuentra desarrollada en el Anexo I del presente trabajo.

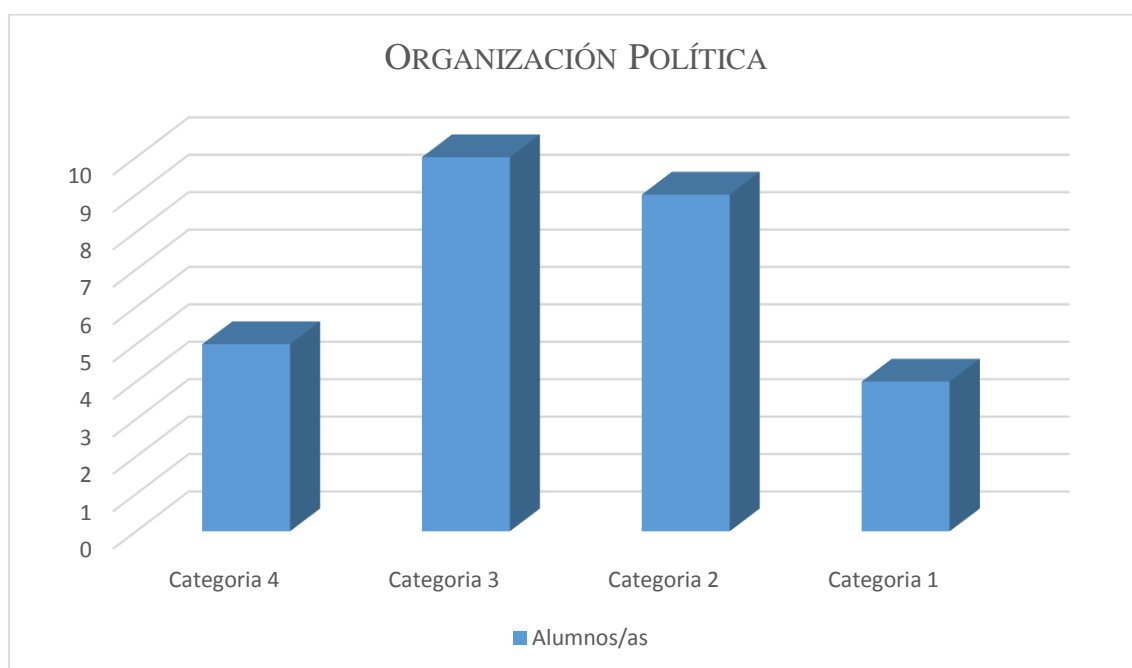
Una vez creada la tabla se ha procedido al recuento de los resultados de cada alumno que nos permitirán realizar una gráfica comparativa entre las diferentes categorías mostrando la cantidad de alumnos que han alcanzado cada una de las categorías.

Tabla de resultados

	Organización política	División social	Ciudadanía	Democracia	Defensa	Participación política
Alumno 001	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 1	Cat. 3
Alumno 002	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 1
Alumno 003	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 3
Alumno 004	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 3
Alumno 005	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 3
Alumno 006	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 2
Alumno 007	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 4	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 4
Alumno 008	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 4	Cat. 3
Alumno 009	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 2
Alumno 010	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3
Alumno 011	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2
Alumno 012	Cat. 4	Cat. 4	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 3
Alumno 013	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 2
Alumno 014	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 2
Alumno 015	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 3
Alumno 016	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1
Alumno 017	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1
Alumno 018	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2
Alumno 019	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 2
Alumno 020	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3
Alumno 021	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2
Alumno 022	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1
Alumno 023	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 2
Alumno 024	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 1
Alumno 025	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 3
Alumno 026	Cat. 2	Cat. 1	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2
Alumno 027	Cat. 4	Cat. 3	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 3	Cat. 4
Alumno 028	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 2	Cat. 1

Esta tabla muestra los resultados generales producto del análisis de las respuestas de los alumnos basándonos en las categorías establecidas para cada dimensión planteadas para el concepto. Dichas categorías se muestran desarrolladas en el Anexo II de este documento. Como resultado de la tabla he ido desarrollando unas gráficas referentes a los resultados

Tabla 1: ¿Entienden que en la Grecia Clásica no existe un gran estado, sino que se dividía en pequeñas polis que eran ciudades-estado independientes entre sí pero que compartían una misma cultura?



Dimensión I. CIUDAD-ESTADO

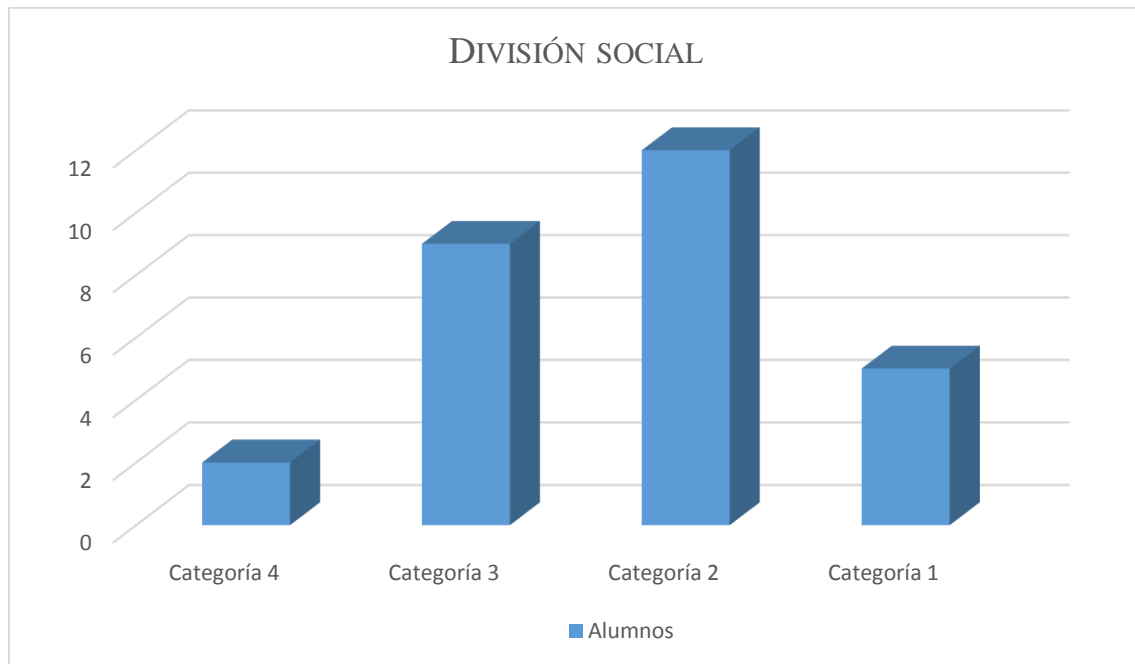
CAT. 4 – 008; La helade se organizaba en pequeños pueblos o polis. Las polis griegas eran como pueblo o ciudades-estado fortificadas. Eran independientes y tenían cosas diferentes como la moneda, sus gobernantes o el ejército.

CAT. 3 – 003; La Helade eran muchas polis que son como ciudades-estado de Mesopotamia. Son diferentes todas porque una tenía un gobierno y otra otro.

CAT. 2 – 001; La Hélade son como pueblos que tienen polis que son como ciudades-estado.

CAT. 1 – 002; la helade es la grecia en la antigüedad y que tenían muchas polis.

Tabla 2: ¿Hasta qué punto entienden la división social y los requisitos para ser ciudadano, así como los privilegios de los que gozan este grupo social?



Dimensión II. DIVISIÓN SOCIAL

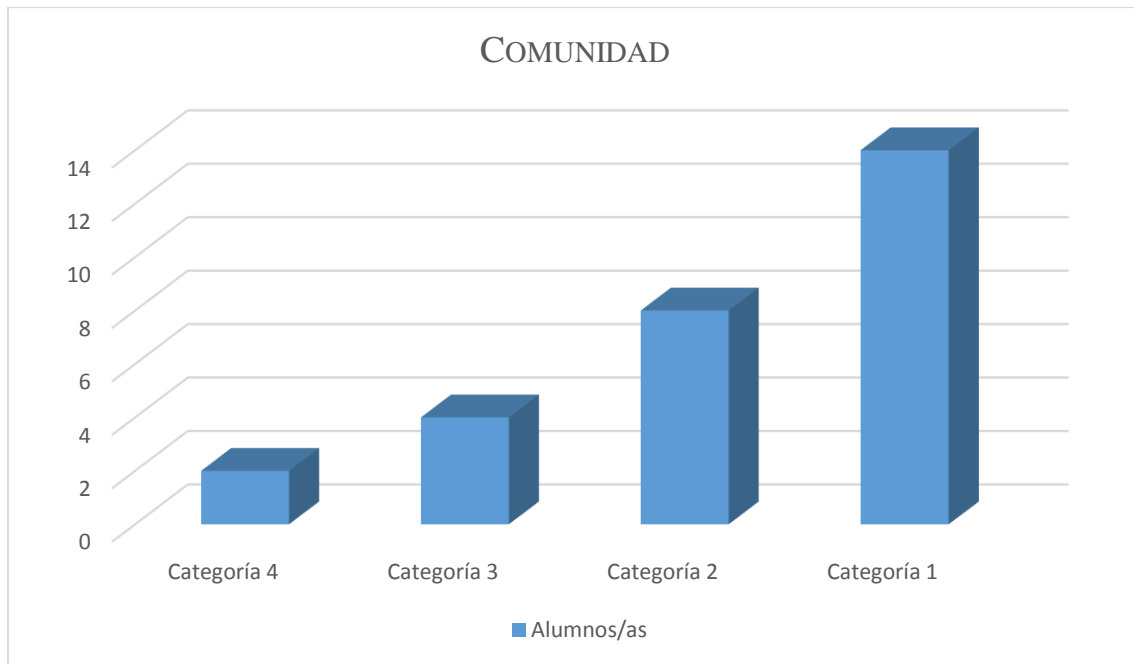
CAT. 4 – 012; En Atenas existían diferentes grupos. En un lado estaban las mujeres y niños, en otro los extranjeros, otro los esclavos y al final los hombres que eran ciudadanos. Para ser ciudadano había que nacer en Atenas y tener tierras. Solo había unos pocos. Ellos podían votar.

CAT. 3 – 015; En Atenas había mujeres, niños, esclavos, extranjeros y ciudadanos que podían votar. (Entendiendo que hace referencia a este último grupo).

CAT. 2 – 005; Había esclavos, niños, extranjeros, mujeres y hombres que eran ciudadanos.

CAT. 1 – 011; En Atenas había muchos grupos de gentes. Algunos no podían votar.

Tabla 3: ¿Alcanzan a entender la importancia y sentido de comunidad, especialmente para los ciudadanos, los cuales gozaban de una serie de derechos y privilegios de los que el resto de la sociedad ateniense carecía?



Dimensión III – COMUNIDAD

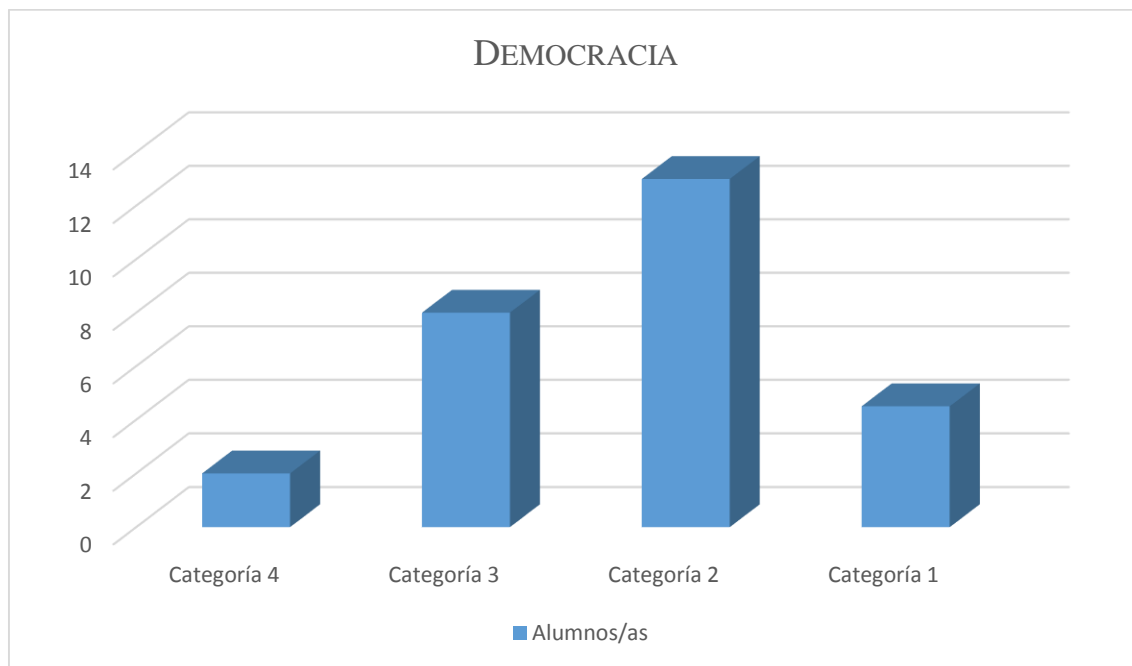
CAT. 4 – 012; ...los hombres que eran ciudadanos. Para ser ciudadano había que nacer en Atenas y tener tierras. Solo había unos pocos. Ellos podían votar.

CAT. 3 – 015; Los ciudadanos eran el grupo pequeño de hombres.

CAT. 2 – 006; Había muchos tipos de personas como hombres o ciudadanos, esclavos o mujeres.

CAT. 1 – 011; ...algunos no podían votar

Tabla 4: ¿Son capaces de entender en qué consiste la democracia y cuáles son su principios y características como sistema de gobierno?



Dimensión IV – DEMOCRACIA

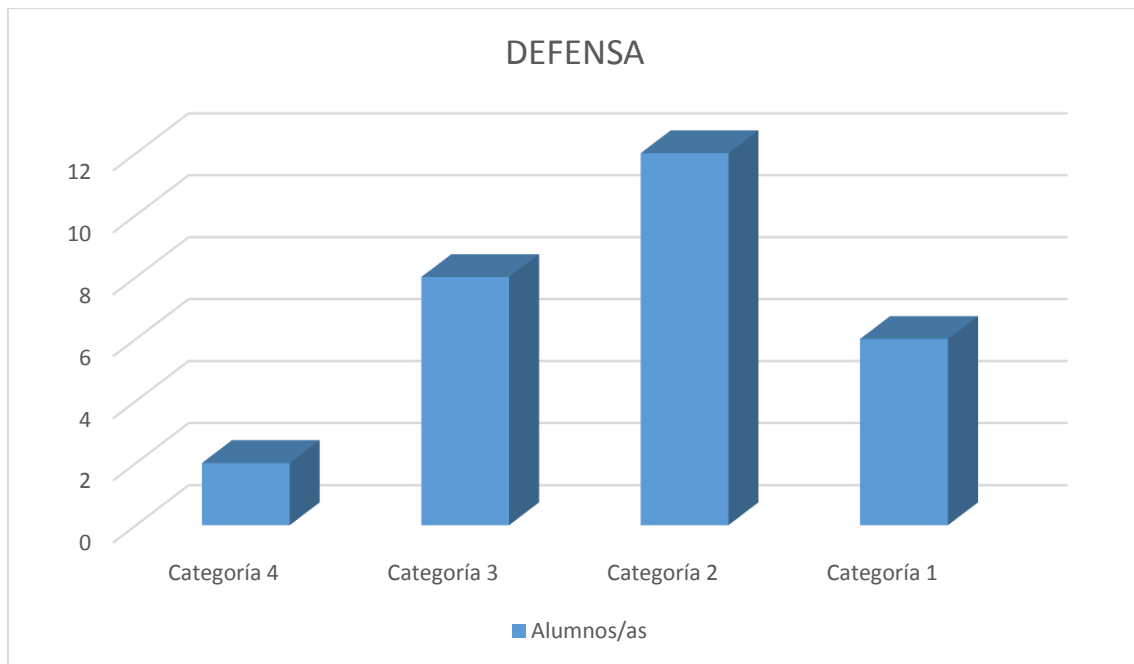
CAT. 4 – 007; El tipo de poder en el cual se busca el interés del pueblo pobre, más que el del rico. Los ciudadanos tienen poder para elegir su futuro y los gobernantes porque todos tienen el mismo poder y hay división de poderes.

CAT. 3 – 025; Forma de gobierno que idearon los griegos en la cual el poder reside en el pueblo ya que vota a sus representantes y existe una división de poderes, osea que no hay monarca o jefe que tenga todos los poderes.

CAT. 2 – 018; Que todos tenían derecho a opinar, hablar y votar a sus representantes favoritos con igualdad de condiciones.

CAT. 1 – 022; Que el pueblo es el que elige.

Tabla 5: ¿Hasta qué punto entienden la necesidad armamentística para la defensa de la polis y la necesidad de ciudadanos libres para ejercer la defensa de la ciudad-estado de otras polis?



Dimensión V – DEFENSA

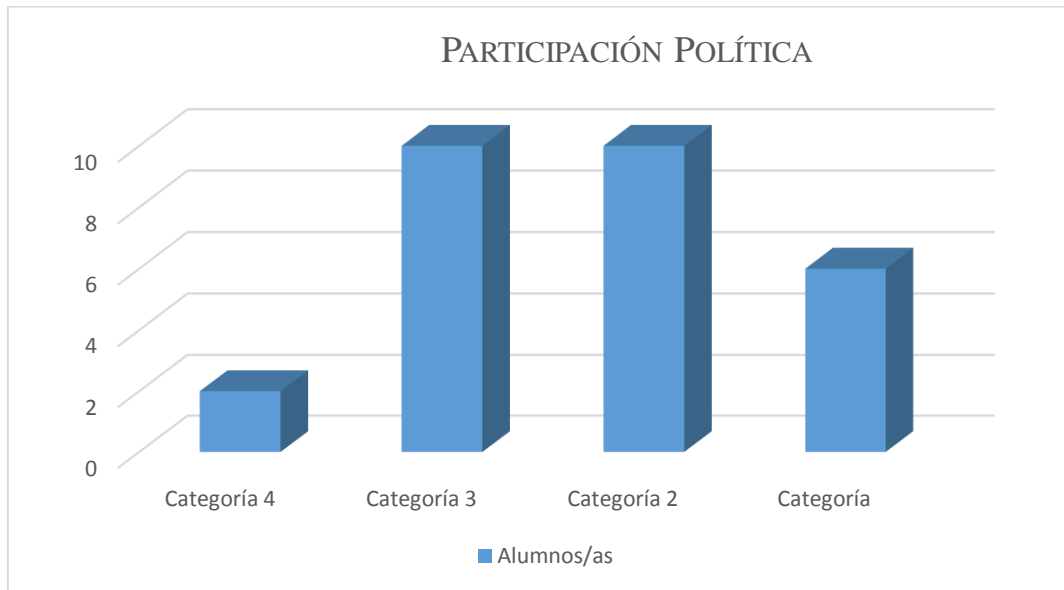
CAT. 4 – 008; Atenas necesita un ejército para defenderse de otras ciudades que le quieren atacar porque la democracia no está en todas las polis, además los hoplitas eran persona libres.

CAT. 3 – 019; Hay un ejercito que defiende a la pois de unos enemigos como los persas.

CAT. 2 – 004; Habia hoplitas en Atenas porque necesitan soldados para defenderse.

CAT. 1 – 022; Atenas tenia un ejercito porque todas las polis tenían uno.

Tabla 6: ¿Relacionan la participación con la democracia a través de las Asambleas?



Dimensión VI – PARTICIPACIÓN POLÍTICA

CAT. 4 – 027; Los ciudadanos podían votar para elegir a sus representantes y también podían ser elegidos porque se hacían sorteos que evitaban que los gobernates tuvieran demasiado poder.

CAT. 3 – 020; Los hombres que podían votar tenían que ir a la Asamblea para decir lo que pensaban y además uno podía ser elegido también. Había muchas instituciones.

CAT. 2 – 023, Un grupo podía votar y ser elegido. Lo hacían todo en la asamblea.

CAT. 1 – 002; Había votaciones en una colina y todos iban a votar.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados nos muestran que en general, los alumnos no han llegado a comprender del todo este concepto debido a su complejidad. Por sus características la *democracia* resulta un concepto algo abstracto para los alumnos de 1º de la E.S.O., sin embargo, son capaces vincular ciertas dimensiones trabajadas en las sesiones. Las dificultades intrínsecas del concepto son por lo tanto elevadas. Las respuestas variaban mucho de un alumno a otro, así como los resultados en un mismo alumno. Como se puede observar en la Tabla de resultados, pocos alumnos obtenían resultados semejantes en las dos dimensiones distintas.

En general, siempre había dos alumnos que lograban obtener una buena comprensión de la dimensión trabajada pero la cifra es ínfima en comparación con las categorías 2 y 3 de los conceptos. También se observa que los alumnos han logrado alcanzar más fácilmente la categoría 4 de dimensiones como la organización política al mostrar un nivel de dificultad más bajo que el resto y por ser una de las dimensiones trabajadas con anterioridad en las clases ordinarias. En cuanto a las características de la experiencia de aprendizaje, es preciso resaltar que, durante las dos sesiones y el resto de clases ordinarias, los alumnos mostraban un conocimiento superior del concepto y sus dimensiones a los resultados de las hojas recogidas. Esta observación puede dar a entender que algunos alumnos han podido llegar a comprender lo que se estaba trabajando, pero no son capaces de expresarlo con sus propias palabras una vez se enfrentaba a las preguntas que se le realizaron. Algo que también me ha llamado la atención a la hora de repasar las respuestas de los alumnos es la cantidad de faltas de ortografía que cometen. Este hecho lo asocio a la escasa experiencia escribiendo. A continuación, iremos observando los resultados de cada dimensión por separado.

La idea de ciudad-estado como organización política de las polis griegas es una de las más comprendidas por los alumnos. Aunque solo cinco alumnos han llegado a alcanzar la categoría 4 (008, 010, 012, 025 y 027) han sido diez los que han comprendido hasta la categoría 3 y solo 4 los que se han quedado en la categoría más baja. Esta dimensión muestra los mejores resultados debido a la dedicación en las clases ordinarias de este concepto e idea que no he necesitado incluir como tarea en el Proyecto. De estos resultados se percibe la facilidad de los alumnos a la hora de absorber ideas generales y

lógicas como es señalar cómo se organizaba la Hélade y describir lo que era una ciudad-estado.

Las dimensiones sociales de ciudadanía y división social a pesar de estar asociados muestran resultados dispares. La división social es un rasgo mejor comprendido, pero, pues hay nueve alumnos que distinguen entre las diferentes categorías sociales y solo cinco desconocen las mismas. Sin embargo, en el caso más concreto de la ciudadanía, solo los alumnos que mostraban un entendimiento total de organización social ateniense comprendían los requisitos y derechos de los ciudadanos. Hay patrones que indican la relación entre ambas dimensiones. Los dos alumnos que están en la categoría 4 de división social (007 y 012) están en la categoría 4 de la Ciudadanía o idea de Comunidad. La Ciudadanía es con diferencia la dimensión que menos alumnos han logrado entender pues hallamos catorce alumnos en la categoría 1. La razón puede explicarse por la ausencia de una explicación clara o por la falta de atención de los alumnos.

En la dimensión de democracia como sistema político y en la de defensa son en las que los alumnos muestran mayor número de dificultades. En la dimensión democrática trece alumnos entendían que en la democracia participaban todos los ciudadanos, pero no comprendían que solo participara una clase social. Este razonamiento estaría vinculado con las otras dos dimensiones trabajadas anteriormente pero que denotan la necesidad de abordar como mayor precisión la categoría de ciudadano en la Atenas del siglo V a.C. Con resultados similares se presentan las respuestas de los alumnos hacia la necesidad armamentística y defensa de la polis. De nuevo, solo dos alumnos han alcanzado la categoría 4 de la dimensión (008 y 012) y que entienden que Atenas necesita un ejército para la defensa y que para su formación requiere de hombres libres. La mayoría de los alumnos (trece) entienden que en Atenas y en otras polis de la Hélade existía un ejército que les defendía de los ataques, pero no se extendían en sus respuestas. Además, ha habido un total de seis alumnos (001, 005, 006, 017, 022 y 024) que ha mencionado al ejército pero que no nombraba a los hoplitas ni tampoco las características y funciones del ejército ateniense.

Finalmente, en la dimensión de la participación política encontramos bastantes alumnos que han alcanzado la categoría 3, diez en total (001, 003, 004, 005, 008, 010, 012, 015, 020 y 025), lo que muestra un resultado positivo pues saben apreciar la necesidad de participar en política para mantener el equilibrio social. Pero esta misma cifra se da en la categoría 2, denotando todavía una comprensión media.

Con este análisis superficial de los datos obtenidos podemos observar que ningún alumno ha logrado alcanzar una comprensión total de todas las dimensiones del concepto, pero sí que hay evidencias que denotan que muchos alumnos están cerca de conseguir entender las dimensiones en su conjunto.

Sus respuestas no permiten realizar categorizaciones muy amplias ni conclusiones definitivas pues están acostumbrados a escribir respuestas y frases cortas y les cuesta escribir un párrafo. Su razonamiento queda limitado a la hora de expresarse y los resultados no son nada claros si se contrastan con muchas respuestas o ideas que expresaban en clase oralmente.

7. CONCLUSIONES



Los resultados nos muestran que los alumnos de 1º E.S.O del colegio Romareda, con edades comprendidas entre 12 y 13 años muestran todavía pensamientos típicos de Primaria. A los alumnos con estas edades les resulta aún difícil de comprender conceptos abstractos y sociales que requieren de procesos cognitivos más complejos. Uno de los motivos sea posiblemente, porque no suelen ser capaces de relacionar o interpretar estas ideas dada su escasa experiencia social. A pesar de este hecho se muestran resultados dispares. De 28 alumnos hay solo dos que han logrado comprender la democracia como forma de gobierno o la división social de la sociedad ateniense. Los alumnos que se encuentran en la categoría 4 suelen mantenerse en todas las dimensiones con unos buenos resultados y son normalmente, los que más trabajan y atienden en el aula.

Considero que este tipo de experiencia en el aula son positivas e incorporan novedades a la rutina a la que están acostumbrados. Aunque los resultados no son tan positivos como se esperaban, pocos alumnos se han mantenido en la categoría 1. Debemos tener en cuenta que el estudio que se ha hecho es interpretativo y que los resultados son todavía provisionales, pero este tipo de metodología de aprendizaje a través de conceptos no sería la más propicia para alumnos de 12 y 13 años, aunque muchos de los ejercicios llevados a cabo son interesantes de incorporar en la Unidad Didáctica. A partir de 3º de la E.S.O. los alumnos han desarrollado más su capacidad cognitiva y su forma de expresarse de forma escrita por lo que sería una buena metodología para esa etapa en adelante.


En conclusión, los alumnos muestran una mayor predisposición y facilidad para entender ideas o conceptos alcanzables de un modo inductivo y lógico, mientras que, por su incompleto desarrollo cognitivo y falta de experiencia social, no alcanzan a entender ideas más abstractas y que requieren de mayor observación como son las instituciones sociales e identidades colectivas.

ANEXO I: Categorías para los rasgos del concepto

¿Entienden que en la Grecia Clásica no existe un gran estado, sino que se dividía en pequeñas polis que eran ciudades-estado independientes entre sí pero que compartían una misma cultura?

CAT. 4	Llegan a entender que la Grecia Clásica se dividía en polis que eran ciudades-estado independientes con su propio gobierno, moneda, ejército, etc. Y que comparte la cultura de la Hélade	Polis = Ciudad-estado Diferente moneda, ejército...  Hélade
CAT. 3	Saben definir la polis como ciudad-estado con un sistema de gobierno diferente pero no mencionan que comparten una misma cultura	Polis= Ciudad-estado independiente. Misma cultura 
CAT. 2	Reconocen la <i>polis</i> como una ciudad-estado pero no mencionan ninguna de sus características particulares.	Solamente nombra la <i>polis</i> como ciudad-estado
CAT. 1	No reconoce la <i>polis</i> como ciudad-estado	No menciona la ciudad-estado

¿Hasta qué punto entienden la división social y los requisitos para ser ciudadano, así como los privilegios de los que gozan este grupo social?

CAT. 4	Entienden que la ciudadanía supone la identidad colectiva pero que es restrictiva e impide la participación de mujeres, extranjeros y esclavos. Reconocen también los privilegios que gozan los ciudadanos	Grupos sociales Ciudadanía  Si o NO
--------	--	---

CAT. 3	Saben identificar los grupos sociales de la Atenas del siglo V a.C. y entienden qué grupo forma parte de ciudadanos, pero no reconoce los privilegios de los que gozan más allá de la participación en política. Ni conocen los requisitos para ser ciudadano	Ciudadanos, mujeres, niños, esclavos y metecos.
CAT. 2	Reconocen los grupos sociales sin identificar qué grupo puede participar en la política	Falta de profundización y análisis.
CAT. 1	No reconocen los grupos sociales	No mencionan ningún grupo social.

¿Son capaces de entender en qué consiste la democracia y cuáles son sus principios y características?

CAT. 4	La democracia como sistema político que permite la participación del pueblo (<i>demos</i>) y la elección de cargos, pero restringido a una clase social	Ciudadanos-participación-Igualdad
CAT. 3	Ven reflejado en las fuentes la participación de los ciudadanos en la política, pero no comprenden que este grupo social se base en la igualdad entre ellos	Ciudadanos votan y pueden ser elegidos
CAT. 2	Entienden que en la democracia participan todos los ciudadanos, pero no comprenden que solo participa una clase social	No asocia la condición de ciudadano con la participación política
CAT. 1	No llega a entender qué es la democracia o en qué consiste	Respuestas mecánicas que denotan la falta de comprensión de los explicado o visto en las fuentes

¿Hasta qué punto entienden la necesidad armamentística para la defensa de la polis y la necesidad de ciudadanos libres para ejercer la defensa de la ciudad-estado de otras polis?

CAT. 4	Entienden que Atenas necesita defenderse de un posible ataque de otras polis y que por eso necesita un ejército que solo puede mantener con hombres libres	Defensa de la polis a través de los hoplitas. Amenaza del sistema de gobierno frente a otras polis.
CAT. 3	Ven importante que exista un ejército porque tienen que librar guerras.	Importancia del ejército
CAT. 2	Saben que existe un ejército pero no destacan ninguna de sus funciones	Existencia de un ejército de soldados hoplitas en Atenas.
CAT. 1	Mencionan el ejército pero desconocen el ter	Respuestas cortas sobre un ejército.

¿Relacionan la participación con la democracia a través de las Asambleas?

CAT. 4	Relacionan la democracia con la capacidad de elección de gobernantes y la posibilidad de gobernar si resultas ser elegido en el sorteo, así como la división de poderes como medida de control para evitar la corrupción	Participación a través del voto en la Asamblea y la posibilidad de ser elegido + división de poderes
CAT. 3	Saben apreciar la necesidad de participar en la política para mantener el <i>statu quo</i> , pero no entienden el objetivo del sorteo y división de poderes.	Respuestas sencillas sin explicación, pero hacen referencia a la participación en política.
CAT. 2	Reconocen la participación política y la división de poderes, pero no entienden su importancia	Todos los ciudadanos participan en política
CAT. 1	No relacionan la participación política con la democracia ni comprenden la división de poderes.	No se menciona ni asocia la participación política con la democracia

BIBLIOGRAFÍA

- **Jon Nichol & Jacqi Dean (1997) Actividades para el desarrollo conceptual.** Extraído y traducido de: Nichol, J. & Dean, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pág. 108-117.
- **Marton, Runesson y Tsui (2004). Aprendizaje como construcción de 'formas de ver'.** Extraído y traducido de: Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The Space of Learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- **Martin Booth (1983). ¿No es posible pensar históricamente hasta el bachillerato?** Extraído de Booth, M. B. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22, (4), pp. 101-117.
- **Mario Carretero y Margarita Limón (1993). El estudio de la progresión de las capacidades de comprensión.** Extraído de: Carretero, M., & Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- **Mario Carretero (2011). La dificultad para comprender los conceptos históricos.** Extraído de: Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. In L. F. Rodríguez & N. García (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.
- **GLOTZ, G., La ciudad griega**, Editorial UTHENA, México, 1957, Pág. 128- 129
- **MAREK, E. A. (2008). Why the Learning Cycle?** *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63-69

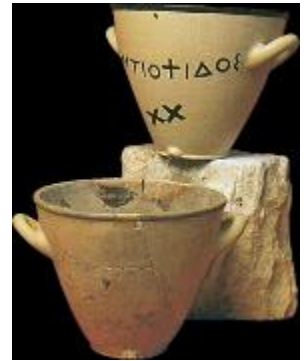
ANEXO II



Anexo 1

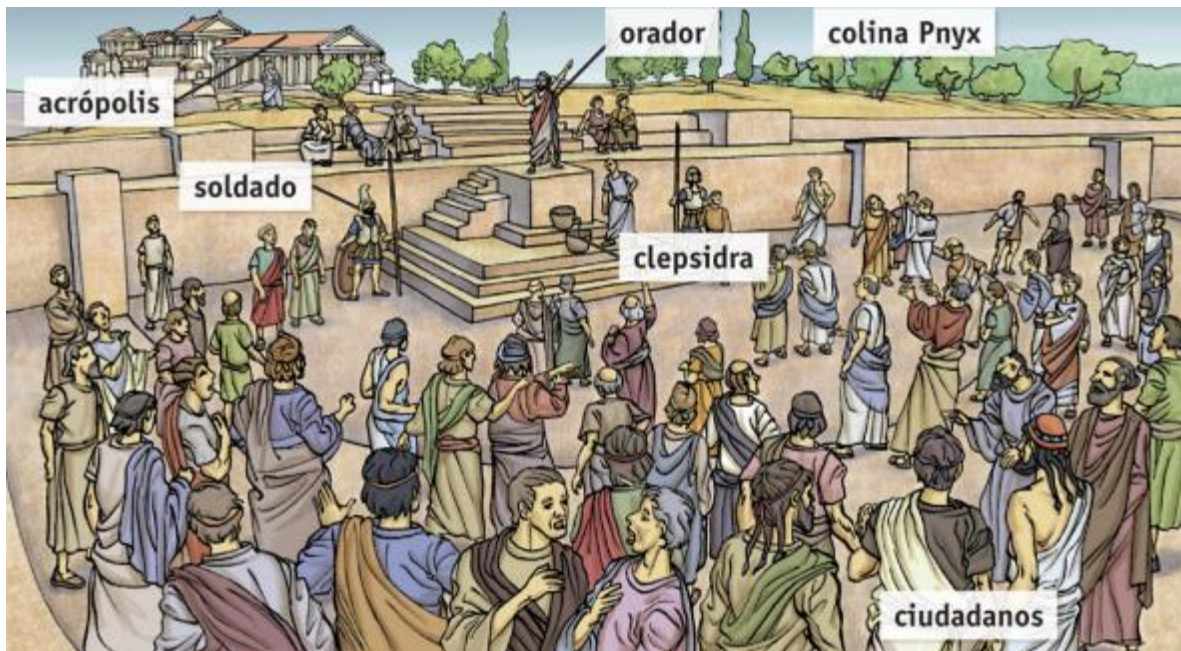


Anexo 2

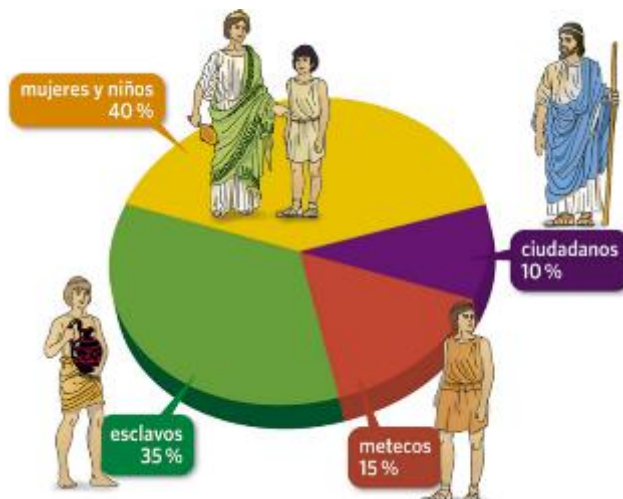


Anexo 3

Anexo 4. Reunión de la Asamblea. Se reunía en una colina de Atenas (Pnyx) 4 veces al mes. Había un debate y votaban a mano alzada.



Anexo 5.



Anexo 6.

Texto 1: Democracia Ateniense

“Llegó un día en que los nobles y el pueblo entraron en conflicto durante mucho tiempo. Ciertamente el régimen político era aristocrático en todas las ciudades. Los pobres [...] eran esclavos de los ricos. [...] Toda la tierra estaba en manos de unos pocos y, si los campesinos no podían pagar sus deudas, podían ser esclavizados ellos y sus hijos. Solón acabó con la esclavitud por deudas, hizo regresar a todos los atenienses, a todos los hombres que habían sido vendidos y los hizo libres.

ARISTOTELES: Constitución de Atenas s. IV a.C.

Preguntas:

- ¿Qué es la esclavitud por deudas? 2- ¿Qué reformador griego acabó con ella? ¿Cómo lo hizo?

Texto 2: Sobre la democracia ateniense, Historia de la Guerra del Peloponeso, por Tucídides, citando a Pericles

37. Porque tenemos una constitución que nada envidia a los demás estados, y antes que meros plagarios somos un ejemplo a imitar para los otros. La administración del Estado no está en manos de pocos, mas del pueblo, y por ello la democracia es su nombre. En los asuntos privados todos tienen ante la ley iguales garantías; y es el prestigioso particular de cada uno, no a su adscripción a una clase, sino su mérito personal, lo que le permite el acceso a las magistraturas; como tampoco la pobreza de nadie, si es capaz de prestar un servicio a la patria, ni su oscura condición social, son para él obstáculo. La libertad es nuestra pauta de gobierno en la vida pública, y en nuestras relaciones cotidianas no caben los recelos, ni nos es ofensivo que quieran vivir nuestros vecinos del modo que les plazca, sin que se dibuje en nuestro rostro aire alguno de reproche que, sin constituir un castigo, no deja de ser vejatorio.

Texto 3: La Constitución de Atenas en época de Aristóteles.

Solo participan los ciudadanos que cumplen con sus deberes militares desde los 18 años

La actual organización constitucional es de la siguiente manera: son partícipes en el gobierno los nacidos de padre y madre ciudadanos, y son inscritos como miembros de un demo a los dieciocho años de edad. Cuando son inscritos votan acerca de ellos, después de hacer juramento, sus compañeros de demo: primero, si estiman que tiene la edad legal (y si resuelven que no, vuelve a la categoría de los menores); segundo, si es libre y de nacimiento legítimo. Si en la votación resuelven que no es libre, él puede acudir al tribunal, y los miembros de su demo señalan de entre ellos cinco acusadores; si se resuelve que no puede ser justamente inscrito como ciudadano" la ciudad lo vende, y si triunfa en el juicio, los miembros de su demo han de inscribirlo forzosamente

Vídeo: Democracia ateniense (Reporteros de la Historia)

<https://www.youtube.com/watch?v=TfMeWbYKv64>