



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

El profesor de Ciencias Sociales en la actualidad

Social Sciences Teacher at the Present

Autor

Óscar Lozano Miranda

Director

María Victoria López Benito

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Junio 2017

. Índice

1. Introducción. 1

2. Marco teórico. 2

2.1. Principios pedagógicos. 2

2.1.1. El marco legislativo en la práctica docente.3

2.1.2. El contexto social y su necesaria consideración.4

2.1.3. El conocimiento sobre la edad. 5

2.1.4. Atención a necesidades específicas y la educación desde la inclusión.6

2.2. Ámbito didáctico.8

2.2.1. Metodologías activas.9

2.2.2. El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.10

2.3. La didáctica de las Ciencias Sociales.12

2.3.1. Por qué estudiar Ciencias Sociales.12

2.3.2. Las perspectivas para abordar las Ciencias Sociales. 13

2.3.3. Las Ciencias Sociales desde su seno. 14

3. Conclusiones al marco teórico. 16

4. La unidad didáctica y el proyecto de innovación en el marco de la práctica docente. 17

4.1. La unidad didáctica. Abordar el siglo XVI. 17

4.1.1. El tránsito de perspectivas. Desde la macrovisión hacia la concreción. 17

4.1.2. El trabajo sobre metaconceptos en la unidad didáctica. 19

4.1.3. La metodología en la unidad didáctica. 22

4.2. El proyecto de innovación en el contexto de la unidad didáctica. 22

4.2.1. El *learning cycle* y su aplicación al abordar la monarquía absoluta. 23

4.2.2. La inserción del *learning cycle* en la secuenciación. 24

4.2.3. La aportación del *learning cycle* a los metaconceptos trabajados. 25

4.2.4. La coherencia metodológica entre unidad didáctica y *learning cycle*. 26

4.3. Conclusiones a la relación unidad didáctica-proyecto basado en *learning cycle*. 27

5. Conclusiones y propuestas para el futuro. 28

Bibliografía. 30

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster es el resultado de una síntesis elaborada tras la conclusión del Máster para la Formación del Profesorado. Su objetivo principal es reflexionar sobre el papel del docente en la actualidad y los retos a los que éste debe hacer frente en el desempeño de su rol. Para sistematizar la exposición se ha dividido el trabajo en tres partes subdivididas en apartados menores.

En la primera parte, titulada marco teórico se ofrecerá una reflexión general sobre el docente en la actualidad descendiendo desde las consideraciones generales o pedagógicas hacia la particularidad del docente de Ciencias Sociales. El fin último de este apartado es ofrecer una visión panorámica de los compromisos que el profesor de Ciencias Sociales debe adquirir hoy en día como gestor del aprendizaje de los alumnos, así como profesional inserto en una realidad determinada.

Tras la exposición del marco teórico se dedicará una segunda parte a la reflexión sobre la relación de dos proyectos llevados a cabo durante el periodo de prácticas; la implementación de una unidad didáctica y la inserción en la misma de un proyecto basado en el *learning cycle* concretamente. El objetivo de esta segunda parte es trasladar principios expuestos en el marco teórico a la esfera práctica. Además se buscará hacer hincapié en la relación entre unidad didáctica y proyecto de innovación justificando por qué su unión resulta coherente.

Finalmente, a modo de síntesis, se dedicarán unas páginas a reflexionar de manera más general sobre las exigencias que el futuro demanda al profesorado en el desempeño de su labor. Esta conclusión servirá como cierre al Trabajo Fin de Máster recayendo sobre la importancia que tiene la reconceptualización de la labor docente para ajustar su desempeño a las necesidades del siglo XXI.

2. Marco teórico. La idea de ser docente hoy en día

La primera parte del presente Trabajo Fin de Máster trazará un marco teórico en el que se reflexionará a cerca del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde varias perspectivas. Esa reflexión se sustentará sobre material bibliográfico, cuestiones aprendidas durante el desarrollo del máster en las diferentes asignaturas que lo componen e impresiones personales adquiridas tras la asistencia y participación en los diferentes periodos destinados a las práctica en el centro. Los ámbitos en torno a los que se reflexionará en lo tocante al rol del docente serán tres: el ámbito pedagógico, el ámbito didáctico y el ámbito didáctico aplicado a las Ciencias Sociales. En el primero sobre todo se buscará recaer sobre la esfera legislativa así como sobre características generales que deben ser tenidas en cuenta en el seno de la docencia, sea cual sea el nivel educativo o la asignatura impartida aunque siempre atendiendo a las peculiaridades del alumnados de educación secundaria. En el segundo ámbito, el relativo a la didáctica, se trazará una visión general de las orientaciones metodológicas que un docente debe aplicar para conseguir el mayor grado de éxito posible. Finalmente se dedicará un apartado a reflexionar sobre la propia didáctica de las Ciencias Sociales en torno a las consideraciones que deben ser contempladas como docentes inscritos en esta esfera. Con todo esta reflexión se pretende establecer un primer acercamiento a aspectos generales en la concepción de lo que de un docente se espera hoy en día.

2.1. Principios pedagógicos

En el ámbito pedagógico el docente debe adquirir una serie de aptitudes que le permitan afrontar la realidad educativa adecuadamente. Este ámbito dentro de la práctica profesional debe ser común a todos los profesores, independientemente del nivel educativo o de la asignatura que se imparta. En caso de no desarrollar aspectos en esta línea el docente presentará fuertes carencias en su desempeño laboral. No se debe olvidar un factor imprescindible, el rol de profesor presenta unos horizontes que trasciende a la propia titulación a la que queda adscrito. El docente no sólo es un gestor del aprendizaje, es un profesional inserto en una institución educativa que debe hacer frente diariamente a la realidad que a ella atañe. (de la Herrán, 2011) Para sistematizar el discurso se ha optado por una división en cuatro ámbitos: la legislación, el contexto social como marco en el que se inserta la realidad educativa, la adolescencia como etapa de la vida con la que un profesor de secundaria debe tratar día a día y la obligación de atender a necesidades puntuales en los centros que forman parte de su propia cotidianidad.

2.1.1. El marco legislativo en la práctica docente

El primer punto que un docente en su desempeño laboral debe tener en cuenta es la legislación vigente. Por servir como marco para la práctica de la profesión es fundamental conocer las leyes existentes por lo menos en los aspectos que afecten directamente a dicha labor. Este conocimiento exige además una constante y continua actualización. La realidad política en materia educativa es muy dinámica, provocando que continuamente el profesorado deba revisar la legislación y adecuarse a la misma. Hoy en día se está reproduciendo esa faceta, con una ley vigente como lo es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa cuya aplicación es progresiva incluso existiendo horizontes de cambio. También es interesante señalar la necesidad de conocer la concreción legislativa a niveles más concretos. En el caso que atañe a este Trabajo Fin de Máster, por desarrollarse el Practicum en un centro aragonés sería importante conocer la 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. Es decir, conocer la legislación vigente no sólo es un aspecto necesario sino que es a la par complejo. Dicha complejidad fundamentalmente se debe al dinamismo en la evolución legislativa así como a la existencia de diferentes niveles de concreción que obligan al profesor a tener una adecuada formación en la materia.

El ámbito legislativo en la práctica docente en todo caso no sólo debería implicar el conocimiento de la ley sino también la capacidad de ser crítico respecto a la misma. El buen profesor debe ser consciente de que su rama profesional es y ha sido un instrumento político y que consecuentemente muchas de las variaciones legislativas hunden sus raíces en este aspecto. De ese modo lo que debe discernir es en que medida una modificación de la ley beneficia a la educación o responde a intereses políticos, llegando incluso a perjudicarla. En otras palabras, un profesor en el ámbito legislativo debe ser crítico pues es una posición indispensable para impulsar cualquier tipo de cambio. En esta línea reflexionan Bernal Agudo et al. (2014) al trazar un marco para explicar el actual sistema educativo.

A lo largo del máster el ámbito legislativo ha sido abordado tanto desde la esfera teórica como desde la práctica, ofreciéndose los recursos necesarios para familiarizarse con esta realidad que *a priori* puede parecer compleja. Desde la esfera teórica es destacable la asignatura Contexto de la Actividad Docente en su sección dedicada a Didáctica y Organización de la Escuela. Esta asignatura ha posibilitado un primer acercamiento a la legislación desde la complejidad intrínseca a

la misma. El ámbito práctico se ha desarrollado sobre todo en el Practicum I dedicado a la consulta de documentos del centro. No obstante también ha sido necesaria la aplicación de los principios legislativos durante los Prácticum II y III. En labores como por ejemplo el diseño de la unidad didáctica acudir a la legislación ha sido indispensable pues, como se ha mencionado al principio, la esfera legislativa siempre está presente en la práctica docente.

2.1.2 El contexto social y su necesaria consideración

El segundo aspecto que en la práctica docente debe ser tenido en cuenta al estar revestido de gran importancia es el conocimiento del contexto social en el que se inscribe el centro. El contexto social determina muchos aspectos de la vida diaria del centro, desde las necesidades que pueden presentar los alumnos que confluyen en él hasta las posibles estrategias que pueden o deben aplicarse. La premisa básica es que los centros de educación son instituciones insertas en una realidad social y por ello conocer dicha realidad es fundamental para el correcto desempeño de la función docente. (Crespillo, 2010)

Tres grandes aspectos confluyen en la realidad del centro y de los alumnos que a él concurren estando interrelacionados entre sí; el nivel socio-económico del entorno, aspectos culturales del alumnado y la implicación de la comunidad educativa, especialmente de las familias. Si son considerados se puede actuar de manera eficiente, solventar posibles problemas e incrementar el éxito educativo, fin último de cualquier institución de enseñanza. Gran ejemplo es perceptible en los estudios realizados por Flecha y Soler (2013) en el Colegio de Educación Primaria La Paz. La institución, localizada en Albacete presentaba unas alarmantes cifras de fracaso escolar llegando a índices de hasta un 30% de absentismo en las aulas. El bajo nivel socio-económico de la zona así como la afluencia mayoritaria de alumnos de etnia gitana eran los factores que se consideraban determinantes para originar esta situación. Conocido el contexto se decidió poner en marcha un plan basado en aumentar la implicación de las familias. En tres cursos escolares se logró reducir el absentismo escolar hasta prácticamente un 0%, implicando por ende un aumento del éxito escolar entre los alumnos. Este caso concreto pone de manifiesto la importancia a la hora de conocer el contexto social. Sólo mediante ese conocimiento y la aplicación de medidas en base al mismo fue posible reconducir la situación. Tal y como señala Daros (1997) la escuela reproduce la construcción social pero es la par capaz de solucionar problemáticas si se actúa de manera adecuada, faceta que nunca debe dejar de ser considerada.

En este ámbito el máster ha ofrecido recursos que han fomentado la familiarización con un aspecto que puede pasar desapercibido. Dentro de la asignatura Contexto de la Actividad Docente, en el ámbito dedicado a la Sociología se ha ofrecido el bagaje teórico necesario así como, posiblemente más importante, la concienciación sobre la importancia de estos factores. En la dimensión práctica se ha reforzado ese planteamiento. Por un lado a través del Practicum I en el que tanto en las charlas como en la consulta de documentos se ha podido observar como los centros prestan especial atención al contexto en el que se inscriben. Por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro refleja un análisis de las circunstancias del contexto. Por otro lado durante el periodo de observación se ha podido ver como en buena medida el nivel socio-económico y cultural de los alumnos que convergen en las aulas determinan la dinámica de las mismas. En mi caso concreto, siendo el centro de práctica centro bilingüe había una clara diferencia actitudinal así como en lo relativo al éxito escolar entre los alumnos que participaban en el programa y los que no lo hacían. Los docentes tendían a explicar esa diferencia en base a una cuestión contextual pues en el programa bilingüe participaban alumnos con una posición socio-económica más elevada así como con un mayor nivel cultural en su ámbito familiar.

2.1.3. El conocimiento sobre la edad

El siguiente punto que se tratará en relación al ámbito pedagógico es la importancia de conocer los aspectos de los alumnos en relación a la etapa de la vida en la que se encuentran, en el caso concreto del presente máster la adolescencia.

La adolescencia es una etapa vital en la que cambios en diferentes ámbitos convergen pudiendo provocar dificultades en las personas durante su experimentación. Tres son los horizontes desde los que se pueden producir dichos cambios. En primer lugar estaría la vertiente biológica denominada científicamente como pubertad. Durante la etapa que comprende la adolescencia se experimentan cambios físicos tanto en mujeres como en varones que pueden provocar efectos en otras esferas siendo la raíz de ciertos problemas presentes durante esta edad. También se producen cambios sociales. El adolescente en esta etapa vive un cambio en su propio rol, fruto de la transición entre la edad infantil y la edad adulta. Finalmente se producen cambios en el ámbito psicológico. La adolescencia es una etapa del desarrollo humano en el que la configuración de la personalidad se acaba de forjar siendo en ese sentido un momento crítico para los seres humanos. Las tres esferas presenta una íntima interrelación entre sí pudiendo los problemas presentes en una de ellas producir tensiones en el resto. A esa situación se le suma la frecuente imposibilidad del

adolescente a la hora de conocer y explicar lo que le sucede derivando en conductas lesivas que obstaculizan su correcto desarrollo: trastornos alimenticios, adicciones, marginación... (Nasio, 2013)

Ante esta situación el docente debe contar con los recursos necesarios para lidiar con problemas propios de la edad de sus alumnos. Para ello es necesario contar con dos cualidades. Por un lado una adecuada concienciación de las dificultades intrínsecas a la adolescencia. El docente debe conocer que cambios se pueden producir y que consecuencias pueden tener estos cambios en el propio adolescente. Por otro lado debe poseer capacidad de observación para detectar problemáticas entre sus alumnos. Sólo mediante esta observación es capaz de atajar posibles conductas lesivas, o bien mediante una adecuada intervención o bien derivando los casos detectados a profesionales formados insertos en el departamento de orientación.

A lo largo del máster se ha impartido una formación en esta línea sobre todo en torno a la asignatura Interacción y Convivencia en el Aula. Formada por dos módulos, Psicología Evolutiva y Psicología Social esta asignatura ha puesto de manifiesto la necesidad de considerar adecuadamente el entorno del aula para resolver posibles problemas derivados de la propia edad del alumno adolescente. También se han ofrecido recursos en lo relativo a la acción tutorial, medio que los docentes poseen para conectar con los alumnos del centro y gestionar situaciones conflictivas. Como señala Torrego (2014) la tutoría es sumamente importante. Este espacio sirve para conocer adecuadamente al alumno y trabajar con el aula y la comunidad educativa, especialmente con las familias, en la confección de espacios armónicos favoreciendo una educación de calidad. En los períodos de prácticas también se ha tomado contacto con estas necesidades, sobre todo a través de las charlas ofrecidas por el departamento de orientación. En ellas se ha explicitado la necesidad de considerar los problemas que atañen a los adolescentes, siendo pieza fundamental en el sistema educativo de secundaria.

2.1.4. La atención a necesidades específicas y la educación desde la inclusión

Por último, dentro de las consideraciones ligadas al ámbito pedagógico se dedicará un apartado a reflexionar sobre una cualidad que el docente debe poseer; la capacidad de atender a las necesidades específicas de los alumnos conociéndolas y sabiendo actuar. La realidad educativa está marcada por la heterogeneidad en todos los aspectos y ante ella se debe responder. Es necesario desde la educación fomentar una alternativa inclusiva en la que ningún alumno quede fuera del

sistema escolar por sus condiciones personales. Si bien ésta situación está contemplada en la vigente legislación a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o de decretos como Decreto 135/2014, los actuales sistemas educativos son susceptibles de ser criticados por su implicación en esta labor. En todo caso los docentes no deben ampararse en ese anquilosamiento teniendo que trabajar desde el día a día para hacer que los centros educativos sean instituciones que amparen a todos los individuos. Contar con ciertas cualidades es fundamental para desempeñar esta función. En primer lugar el profesional de la docencia debe ser consciente de la heterogeneidad y las complicaciones que la misma puede entrañar la cotidianidad de las aulas. En segundo lugar debe conocer las estrategias necesarias para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos lo que implica, no sólo conocer la legislación que al respecto se ha producido sino también poseer una buena formación en este ámbito. Sólo mediante estos principios será posible caminar hacia una educación igualitaria en la que heterogeneidad no sea un problema sino una oportunidad más en el aprendizaje.

A lo largo del máster la formación en esta línea ha sido amplia y concienzuda. En casi todas las materias se han dedicado parcelas a mostrar diferentes perspectivas desde las que abordar las necesidades específicas de los alumnos. En todo caso resulta destacable la asignatura Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En el transcurso de esta materia se ha abordado no sólo la esfera legal del ámbito sino también la procedimental y la necesaria concienciación sobre la heterogeneidad en las aulas. También resulta destacable la asignatura optativa Educación para Personas Adultas en la que se ha tratado un ámbito sumamente interesante en esta línea. En esta materia se ha explicitado la necesidad de adaptarse como docente a las necesidades del alumnado adulto, redundando en el principio de flexibilidad indispensable para desarrollar correctamente la labor educativa. Durante el periodo de prácticas también se ha tomado conciencia de esta realidad. Nuevamente ha sido muy interesante el contacto con el departamento de orientación. A la par es destacable la asistencia a charlas promovidas desde el aula de inmersión lingüística profundizando en las necesidades en torno a alumno inmigrante desconocedor del idioma.

Con este cuarto punto concluiría la reflexión de la labor docente desde el ámbito de la pedagogía. Tras la misma se pueden extraer dos grandes conclusiones. En primer lugar debe considerarse que, el docente en su desempeño laboral, tiene que poseer un profundo conocimiento de aspectos más allá de su propia materia. Indispensablemente debe estar familiarizado con la legislación pero también necesita conocer la realidad del centro que marcará su día a día, tanto su

contexto como las características personales de sus alumnos. En segundo lugar debe ser capaz de gestionar problemáticas contando con los recursos necesarios. Evidentemente este requisito pasa inexorablemente por el ya comentado conocimiento aunque también recalca en una consideración más profunda, la posesión de cualidades personales como la empatía o la determinación. El docente debe, en definitiva, poseer una visión integral de la realidad que le rodea desde diferentes perspectivas para ejercer su función de una manera óptima y útil.

2.2 Ámbito didáctico

Contemplado el ámbito pedagógico se dedicará el siguiente apartado a reflexionar sobre los compromisos que el docente debe adquirir en la dimensión didáctica. En esta esfera se penetrará en el desempeño de la labor del profesor como transmisor del conocimiento atendiendo a diferentes aspectos en torno a esta función. En primer lugar se pondrá de manifiesto la necesidad de considerar al alumno por ser protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo desde esta perspectiva es posible proceder como gestor del conocimiento fomentando un aprendizaje verdadero. Partiendo de esta premisa se recaerá sobre la importancia que tiene aplicar metodologías activas en las que el alumno desempeñe una plena labor en la dinámica de aula. Finalmente se reflexionará sobre las vías que en la Era de la Información se abren ante la didáctica recayendo en la importancia de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En primer lugar, en lo relativo a la esfera didáctica el docente debe tener siempre en consideración al alumno. Desde esa premisa debería partir el profesor pues, como posteriormente se verá, es necesario otorgar al alumno pleno protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se pretende obtener resultados beneficiosos. En un principio cabe mencionar la importancia del Efecto Pigmalión o Profecía Autocumplida. En síntesis sería la posibilidad que tiene el docente de guiar a los alumnos según las expectativas que sobre ellos deposita traduciéndose tanto en una esfera positiva como en una negativa. En la esfera negativa se hallarían las malas expectativas o expectativas de fracaso. Si el docente creyó que el alumno no va a lograr los objetivos propuestos la tendencia en éste va a ser no lograrlos. Por contra, en la esfera positiva se produce el efecto a la inversa. En el caso de que el docente deposite sobre el alumno expectativas de éxito éste tenderá a cumplirlas. (Álvarez, 1992) Conocer esta dinámica es muy importante pues permite que desde la docencia se adopten posiciones determinadas para asegurar el éxito de los alumnos.

La consideración del alumno tiene dos grandes precursores ambos muy influyentes en la

teoría cognitivista en primer lugar y en la constructivista en segundo término. Con estudios sobre todo centrados en la segunda mitad del siglo XX Piaget (2007) y Vygotski (2010) fueron dos autores que prestaron especial atención a la importancia del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero estableció la existencia de niveles cognitivos en las personas los cuales determinaban la capacidad de pensamiento de cada sujeto dependiendo de su edad. Esa distinción abrió las puertas hacia una nueva concepción de la enseñanza en la que lo importante no era aplicar un método conductista sobre el alumno sino fomentar los propios procesos mentales del mismo. El segundo, anterior a Piaget pero relevante en la misma década proponía una teoría en la que el contexto del alumno era importante para el mismo acuñando el término Zona de Desarrollo Próximo. Ese concepto aludía a las posibilidades que un alumno tenía a la hora de mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje si sobre él se intervenía. Aunque las teorías de ambos actualmente han sido superadas su sustrato permanece; desde la didáctica el alumno debe ser contemplado y tenido en cuenta pues en él reside la capacidad de lograr el éxito académico. (Bronckar et al. , 2000)

Los avances en esta línea han continuado hasta la propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner. (2016) Publicando sus primeros estudios en 1983 y ampliándolos posteriormente Gardner lanza una teoría que magnifica la necesidad de considerar al alumno; existen varios tipos de inteligencia con mayor o menor desarrollo según el sujeto lo que hace que siempre deba ser tenido en cuenta. Gardner, Piaget, Vygotsky y varios otros pedagogos y didactas han alcanzado una misma conclusión desde diferentes perspectivas, el alumno como sujeto indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser contemplado y en torno a él se debe articular el susodicho proceso. Eso repercutirá indispensablemente en las metodologías aplicadas en el aula que deben evolucionar hacia la inclusión de los estudiantes en la dinámicas seguidas siendo indispensable apostar por metodologías activas. El siguiente apartado se dedicará a la reflexión sobre este punto esgrimiendo una visión adecuada a esta última consideración.

2.2.1. Metodologías activas

La ya perfilada necesidad de considerar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje recaé en otro aspecto fundamental, la conveniencia a la hora de aplicar metodologías activas en el mencionado proceso. La metodología activa en la que se espera una plena participación del alumno es la vía más adecuada para favorecer la retención de conocimientos así como para adquirir aptitudes y actitudes acordes con lo que de la educación se espera. Es por lo tanto fundamental que

el docente del siglo XXI adquiriera plena consciencia de este fundamento.

Tribó (2011) reflexiona sobre esta necesidad argumentando que en la actualidad es necesario aplicar una metodología activa para conseguir un pleno desarrollo de la educación. Según su perspectiva el dinamismo del siglo XXI con constantes cambios y nuevas necesidades hace que más que nunca el alumno deba formarse en competencias que trasciendan la mera exposición tradicional. Para ello es fundamental una adecuada formación del profesorado que debe conocer las diferentes metodologías existentes estando al día de sus actualizaciones, así como saber aplicarlas y extraer de ellas el máximo beneficio.

Además no debe olvidarse que la incorporación de metodologías activas reporta muchas ventajas a las aulas. Entre ellas estaría el incremento de la retención de conocimientos, el fomento del aprendizaje significativo e independiente así como otras posibilidades como la de desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de trabajar en grupo. (Silberman, 1998) Todas estas ventajas repercuten en el punto anteriormente comentado, hoy en día es necesario formar a los alumnos en unas determinadas aptitudes que posibiliten su inserción en el complejo y cambiante contexto que los rodea.

En definitiva, considerar al alumno y proceder adecuadamente formándolo más allá de los contenidos de las materias impartidas debe ser el horizonte perseguido por los docentes del siglo XXI. Esa meta implica cambios sustanciales, entre ellos cambios en el proceso de evaluación. Tal y como señala Zabala (1998) en la aplicación de nuevos procedimientos metodológicos es indispensable considerar nuevas perspectivas evaluativas. Sin esta anotación todo lo propuesto sería estéril pues no existiría la coherencia necesaria. El cambio hacia el uso de metodologías activas es por lo tanto mucho más profundo de lo que a simple vista puede parecer. Para exprimirlo completamente debe replantearse la evaluación hacia un proceso en el que la continuidad y el fin formativo prime sobre el fin calificativo hasta el momento preponderante.

2.2.2. El empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación

Finalmente en este ámbito dedicado a la reflexión sobre aspectos didácticos se dedicará un apartado a una de las cuestiones que hoy en días más relevancia esta adquiriendo, el uso de las TIC en el aula. La entrada en la Edad de la Información ha conllevado la preponderancia de las mismas en todas las dimensiones sociales. Siendo las instituciones educativas parte importante en el

esquema contextual no es una excepción la incorporación de éstas en las mismas. Acercar a las aulas las TIC debe ser uno de los objetivos del docente del siglo XXI principalmente por dos motivos. En primer lugar porque las TIC contribuyen a beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo el marco anteriormente trazado sobre la importancia del aprendizaje activo las TIC en la dimensión educativa contribuyen a reforzarlo. La hiperactividad de la que están revestidas, la posibilidad de mantener un continuo contacto entre los componentes de la comunidad educativa o la amenización del proceso de aprendizaje son aspectos que respaldan esta consideración. Por otro lado instruir a los alumnos en el uso de las TIC es actualmente obligatorio y debe ser común a todas las disciplinas. Como se ha mencionado hoy en día se experimenta una época basada en la información la cual acarrea una serie de necesidades. En el proceso de formación, para otorgar a los alumnos las competencias necesarias que le permitan afrontar su día a día atender a esas necesidades es fundamental y, esa atención, pasa inexorablemente por adoptar la realidad marcada por los avances en el ámbito tecnológico.

Sin embargo la aplicación de las TIC en las aulas no está exenta de problemas. Como señala Van Dijk (2005) sólo reportan beneficios educativos si se adecuan a esos fines y trasciende la mera superficialidad. Esa brecha digital que en muchas ocasiones no llega a ser considerada debe superarse. De no ser así el uso de las TIC no es más que un telón de fondo en la reproducción de un aprendizaje tradicional impidiendo extraer todo el potencial que éstas poseen.

La reflexión llevada a cabo en este apartado dedicado al ámbito didáctico puede sintetizarse en una idea clave. El profesor en el desempeño de su función debe tener en consideración al alumno y fomentar una metodología en la que el mismo se haga partícipes de su aprendizaje. Sólo de ese modo se podrá formar completamente a los estudiantes preparándoles para la vida en el siglo XXI.

A lo largo del máster este ámbito ha sido tratado transversalmente en varias materias. Destacables son sobre todo las asignaturas Fundamentos del Diseño Instruccional y Metodologías de Aprendizaje y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. En ambas se ha abordado el bagaje teórico necesario para familiarizarse con la didáctica, hasta el momento prácticamente desconocida, resaltando la importancia que su consideración tiene en el desempeño de la función docente. No obstante el período de prácticas ha sido el más enriquecedor pues ha permitido la toma de contacto con la realidad y las necesidades que en esta línea se presentan en el día a día de un centro.

2.3. La didáctica de las Ciencias Sociales

El último apartado sobre el que se reflexionará en lo tocante a las necesidades implícitas en la práctica docente es el relativo a las Ciencias Sociales en la educación, ámbito al que concretamente se adscribe mi figura como profesor. Esta esfera está íntimamente ligada con la anterior y todo lo mencionado en ella es aplicable al contexto de las Ciencias Sociales. Para no caer en la redundancia la argumentación planteada discurrirá en torno a tres polos no repitiendo las apreciaciones anteriormente efectuadas. En el primero de ellos se abordará la cuestión de la relevancia en lo que respecta al estudio de las Ciencias Sociales. A continuación se planteará las perspectivas desde las que, bajo mi punto de vista, deben ser impartidas. Finalmente, sirviendo como conclusión a las dos primeras cuestiones planteadas se recaerá sobre la necesidad de inculcar en el alumnado un adecuado pensamiento en el contexto de las Ciencias Sociales.

2.3.1 Por qué estudiar las Ciencias Sociales

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales el primer punto que se debe considerar es la importancia de las mismas en los actuales sistemas educativos. El valor de las asignaturas que componen las Ciencias Sociales según autores como Gillies (2006) viene determinado por la existencia de un consenso social en torno a esas materias. Éstas por lo tanto se convierten en construcciones en las que diferentes agentes intervienen para delimitar que se debe y que no se debe enseñar en asignaturas de un contenido tan vasto. Esta situación puede llevar a un conflicto pues debe discernirse si lo que tradicionalmente se ha considerado fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales lo es verdaderamente. Adoptar por lo tanto una postura crítica es indispensable para enfocar adecuadamente las asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, partir de esta cuestión clave relacionada con el valor que en la educación tienen las Ciencias Sociales es fundamental para reflexionar acerca de la didáctica de las mismas. Si no se hiciera cualquier planteamiento sería una mera ilusión pues no perseguiría ningún fin concreto. Para solucionar esta cuestión sólo existe una vía, investigar y debatir sobre las Ciencias Sociales y su papel en las sociedades actuales, logrando así un consenso que permita enfocarlas de manera lógica y útil. (Stenhouse, 1975)

2.3.2. Las perspectivas para abordar las Ciencias Sociales

Planteado el problema del significado en la reflexión sobre la didáctica de las Ciencias Sociales el siguiente punto sobre el que se recaerá es la necesidad de seleccionar una perspectiva a través de la cual se desarrolle su impartición. Este punto es vital pues supone, una vez se ha reflexionado sobre que debe aportar las Ciencias Sociales planear una estrategia para transmitir las al alumno. En el anterior apartado dedicado al didáctica general se defendía la necesidad de aplicar metodologías activas, principio extrapolable al ámbito que sobre el que se está reflexionando. Sin embargo es necesario alcanzar un mayor grado de profundidad en el que la metodología activa se combine con el significado intrínseco que a las Ciencias Sociales se le haya dado. Dentro de esa función en las Ciencias Sociales dos son las vías más interesantes; la orientación en base a la función socio-política de las Ciencias Sociales y la orientación en base a la función académica-problematizada de las Ciencias Sociales. En las siguientes líneas se expondrán ambas siendo, bajo mi punto de vista, las vías que las Ciencias Sociales deben tomar para cobrar sentido en los actuales sistemas educativos.

La primera de las orientaciones señaladas es la que entiende que las Ciencias Sociales deben cumplir la función de formar ciudadanos y por ende deben orientarse hacia ese objetivo. Esa perspectiva ha sido defendida por varios didactas de las Ciencias Sociales. Barton y Levstilk (2004) por ejemplo recaen en la importancia que la Historia tiene a la hora de cimentar los valores democráticos de nuestras sociedades. Según ambos autores la historia adecuadamente impartida puede servir para extraer lecciones aplicables en el presente contribuyendo a armonizar las sociedades contemporáneas. Esta perspectiva también la contemplan Ollier y Villanueva (2007) desde la geografía. En sus reflexiones sobre la didáctica de la geografía llegan a una conclusión en la línea de lo comentado, el pragmatismo que reviste a la materia a la hora de formar cívicamente a los alumnos. Según las autoras la geografía abre un abanico de posibilidades a la hora de concienciar en valores a las aulas tratando temas como la ecología, la sostenibilidad, la tolerancia entre individuos... En lo tocante a la historia del arte Rodríguez (2009) menciona la función que tiene la disciplina en la formación cívica al fomentar el contacto entre culturas y el respeto entre la misma y concienciar sobre la importancia a la hora de respetar lo que el pasado nos ha legado contribuyendo así en la creación de sociedades armoniosas. Todos los autores citados, reflexionado cada uno desde un ámbito tienen un punto en común, las Ciencias Sociales son herramientas sumamente útiles para inculcar valores en los alumnos trascendiendo la mera exposición de datos.

Respecto a la segunda orientación su premisa básica es el fomento a partir de las Ciencias Sociales de un pensamiento crítico aplicable a la propia ideosincracia de las mismas. En otras palabras, orientar las Ciencias Sociales a partir de su valor como disciplinas que en el alumnado motiva la capacidad de análisis y reflexión. Lipman y Sharp (1980) habla en este sentido de crear comunidades de investigación en el aula. Mediante esa función el alumno es capaz de aprender sobre la Ciencias Sociales a través una interacción directa con la materia, investigando sobre la misma, aplicando procedimientos propios en su estudio profesional y adoptando una posición crítica. Esa perspectiva aportarán numerosas ventajas. Por un lado permitirá practicar un aprendizaje significativo en el que los estudiantes jueguen un papel protagonista, por otro lado fomentará un conocimiento más riguroso y cercano a la complejidad de las Ciencias Sociales. (Bain, 2005)

En conclusión, la aplicación didáctica de las Ciencias Sociales necesariamente debe ajustarse a unas orientaciones que les den sentido. Eso implica reflexionar sobre el valor que pueden tener y dirigir las según las consideraciones extraídas. Sea cual sea la decisión es necesario considerar su propia ideosincracia, los metaconceptos que la componen y a esta cuestión se dedicará el siguiente apartado.

2.3.3. Las Ciencias Sociales desde su seno

Para lograr la correcta impartición de las Ciencias Sociales es fundamental conocer los metaconceptos que las componen y las articulan. Es en este punto en el que el docente logra ligar más íntimamente sus dos facetas; la de profesional de la enseñanza y la de profesional de los ámbitos sociales. Sólo mediante este proceder se logrará trasladar una materia desde su veracidad completa, desde su complejidad. Sin tener en cuenta los elementos que la componen se corre el riesgo de caer en una mera exposición que no otorgue ningún beneficio ni al alumnado ni a la materia en sí. Por esa razón sea cual sea el ámbito es fundamental conocer su ideosincracia.

Desde la historia destacable es la labor de Seixas y Morton (2013) señalando los seis grandes conceptos que articulan el pensamiento histórico. A través de ellos los alumnos son capaces de entender la historia desde su plenitud, más allá de una mera exposición de datos secuenciados cronológicamente. Los autores proponen organizar la materia en tornos a aspectos como el tiempo histórico, la empatía histórica, la relevancia o la dimensión ética. Evidentemente el aparato fáctico no puede ser desdeñado pero debe ser complementado con estas consideraciones para que la

asignatura se ajuste su propia identidad. También desde la historia del arte deben tenerse en cuenta ciertos conceptos que articulan la disciplina y le otorgan sentido. Entre ellos destaca la autoría, los aspectos formales, la simbología o el significado de las obras en su contexto, siendo necesaria su interrelación para una correcta comprensión. (Morales, 2001) En el caso de la historia del arte la ausencia de estos conceptos en su consideración derivaría hacia una mera exposición descriptiva de obras sin aportar un entendimiento más trascendental. Finalmente la geografía también presenta su propio esquema conceptual que, como en los anteriores casos, otorga lógica y coherencia a la materia. En este caso conceptos como la localización, la relación hombre-medio o el proceso de cambio son relevantes e indispensables durante su impartición. (Bailey, 1981)

Sintetizando, siendo el objetivo del docente de Ciencias Sociales dar sentido a su materia y orientarla adecuadamente, para aproximarla a los alumnos inexorablemente debe comprender la ideosincracia de la misma. Ello implica conocer los metaconceptos que la rigen a través de los cuales será capaz de articular la asignatura de manera que sea útil para el alumno y a la par se ajuste a su propia realidad.

Con esta reflexión concluiría el apartado dedicado a la didáctica desde las Ciencias Sociales. Los puntos más relevantes que se han expuesto son la necesidad de recapacitar sobre el sentido que las Ciencias Sociales tienen en los actuales sistemas educativos, de orientar las asignaturas según las conclusiones extraídas y de controlar los conceptos que las forman para hacerlo de manera adecuada. Siempre se debe tener una consideración en cuenta, el docente de Ciencias Sociales es a la vez especialista en estos ámbitos y por lo tanto se debe tanto a la labor de profesor como a su propia especialización. Desde su posición va a ser capaz de aproximar las Ciencias Sociales a los alumnos conllevando una gran responsabilidad que le obliga a tener muy en cuenta hacia donde quiere que éstas discurran para que sean útiles en las aulas.

En el máster ha habido una gran formación en lo relativo a la didáctica de las Ciencias Sociales desde asignaturas como Diseño Curricular, Diseño de Actividades o Innovación y Evaluación en la Docencia. El bagaje teórico se ha complementado con prácticas muy útiles para aproximarse más a la importancia que tiene impartir adecuadamente las Ciencias Sociales. De manifiesto ha quedado en los periodo de prácticas en los que se ha podido aplicar lo aprendido viendo como verdaderamente su utilidad es inmensa.

3. Conclusiones al marco teórico

Para finalizar esta primera parte del presente Trabajo Fin de Máster se sintetizarán las principales conclusiones derivadas de la reflexión efectuada en los anteriores apartados. En primer lugar cabe destacar que el rol del docente debe considerarse más allá de su función como transmisor de conocimientos. El profesor está inserto en una realidad determinada que debe conocer para proceder adecuadamente. Además está en continuo contacto con sectores de la población específicos debiendo ser consciente de las demandas y problemáticas que éstos pueden presentar para actuar consecuentemente.

Una segunda consideración es la necesidad de emplear métodos didácticos adecuados en esa función como transmisor del conocimiento. El profesor del siglo XXI tiene que trascender la docencia tradicional y buscar nuevos horizontes adaptados a las nuevas necesidades. Esa pretensión pasa necesariamente por contemplar al alumno como protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar el uso de metodologías activas. Sólo mediante este procedimiento será posible formar a futuros ciudadanos con las competencias necesarias para hacer frente a las demandas de su contexto.

Finalmente en la didáctica es necesario circunscribieres al ámbito que corresponde, en el caso presentado las Ciencias Sociales. Esa focalización debe contribuir a la revalorización de las materias insertas en este ámbito así como al planteamiento de las mismas buscando el beneficio del alumno. La labor no será posible sin una correcta conceptualización de las Ciencias Sociales fruto de la reflexión a cerca de las mismas. Solamente de ese modo se podrán ofrecer asignaturas coherentes y útiles en los actuales sistemas educativos.

En definitiva, el papel del profesor en la contemporaneidad se caracteriza principalmente por su complejidad. En el desempeño de su rol el docente debe tener en cuenta varios aspectos. Por un lado es un profesional inserto en un contexto muy determinado que debe conocer así como saber proceder en él. Por otro lado es responsable de transmitir a los alumnos unas determinadas materias siendo necesario reflexionar a cerca de las mismas y buscar las vías que ofrezcan un mayor beneficio.

4. La unidad didáctica y el proyecto de innovación en el marco de mi práctica docente

Para elaborar las aportaciones de carácter reflexivo, segunda parte del presente Trabajo Fin de Máster se ha decidido abordar la relación guardada entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación basado en la aplicación de un *learning cycle* que, en su seno, se ha llevado a cabo. Esta opción viene motivada por el interés de profundizar en la reflexión a cerca de la didáctica de la Historia. En el anterior apartado se ofrecía un bagaje teórico que permite una primera aproximación. Con esta segunda parte se busca aumentar la reflexión a través de la experiencia puesta en práctica. Considerando que la relación entre ambos proyectos es capaz de sacar a la luz varios aspectos anteriormente comentados las siguientes páginas se dedicarán a la reflexión sobre la misma.

4.1. La unidad didáctica. Abordar el siglo XVI.

En primer lugar se dedicará un apartado a trazar las líneas generales sobre las que se ha articulado la unidad didáctica. Dado que el proyecto de innovación queda inserto en la misma es necesario esta primera aproximación para contextualizar el marco que ha encuadrado el periodo del Practicum II dedicado a impartir sesiones en el aula anteriormente descrita.

Como se anuncia en el encabezamiento del apartado, la unidad didáctica diseñada ha aglutinado el contenido relativo al siglo XVI, incluyendo los descubrimientos de principios de la centuria, la colonización americana, los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos y la realidad hispana en torno a las monarquías de Carlos I y de Felipe II. Probablemente todo el contenido sea muy amplio, más aun si se considera que su impartición se ha llevado a cabo en cinco sesiones. No obstante se ha planteado una organización a través de la cual transmitir a los alumnos una noción general de la centuria partiendo desde una óptica en macroperspectiva hacia una microvisión más anclada en el aparato fáctico. En el siguiente apartado se definirá este transcurso sobre el que se ha vertebrado la unidad didáctica.

4.1.1. El tránsito de perspectivas. Desde la macrovisión hacia la concreción

Ofrecer al alumno esta lógica secuenciada ha sido uno de los principales propósitos planteados a la hora de confeccionar la unidad didáctica. La pretensión era que el alumno comprendiera el siglo XVI no como una sucesión de acontecimientos sino como una centuria a la que una serie de características la definen en varios aspectos: el político, el social, el cultural... Para

lograr el objetivo ha sido necesaria una adecuada organización de las sesiones. En primer lugar se abordaron ámbitos generales propios de una macrovisión de la centuria. Sobre todo la segunda sesión dedicada al contexto del siglo XVI y la tercera y cuarta dedicadas a trabajar el concepto monarquía absoluta encajaron en esta planificación. La quinta y última sesión se centraron en la puntualidad de las monarquías hispanas, en torno a los reinados de Carlos I y Felipe II para dibujar como los aspectos generales afectaron a los acontecimientos particulares.

Se optó por una organización en esta línea fundamentalmente por tres motivos. Por un lado por otorgar al alumno la posibilidad de aplicar el contenido que se ha ido trabajando a aspectos que progresivamente van desarrollándose. Por otro lado por mi propia visión de la historia y mi interés a la hora de transmitirla de una manera adecuada a lo que concibo a cerca de la misma. Finalmente por las posibilidades que brindaba a la hora de insertar el proyecto de innovación en la unidad didáctica de la forma más orgánica posible.

En lo que respecta al primero de los puntos señalados, lo que ha guiado en muy buena medida la secuenciación es el interés por aplicar sobre el aula un aprendizaje significativo. Renunciando como ya se ha señalado a lo puramente fáctico, se priorizó en primer término lo contextual con el fin de que el alumno pudiera aplicarlo. Un ejemplo es el que puede observarse en lo tocante al conflicto Reforma-Contrarreforma. Antes de explicar las luchas religiosas en las que las monarquías hispanas se enfrascaron durante el siglo XVI, se mostró lo que ambas posturas implicaban. De ese modo al llegar a los conflictos los alumnos eran ya capaces de comprender desde una mayor complejidad el significado de éstos, viendo más allá de una postura maniquea marcada por la simple existencia de dos bandos en oposición. A parte de lograr de ese modo perseguir una línea definida a través de la significación, el alumno recibe bajo mi punto de vista una visión de la historia más acertada pudiendo observar que los hechos suceden por unas determinadas circunstancias que los motivan.

Al hilo de esta última consideración vendría el segundo punto al que se ha hecho alusión en párrafos anteriores. Desde mi propia concepción de la historia ésta es inefable si no existe un adecuado contexto que la enmarque. Ante su ausencia la disciplina se convierte en una mera sucesión de hechos inconexos ante los cuales sólo existe una posible respuesta, la neta memorización. Para trascender una visión tan simplista es necesario trasladar la teoría historiográfica a la práctica docente habiendo sido muy útil la obra de Braudel (1976). En *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* el historiador francés

exponía una teoría cuya aplicación creo es imprescindible para enseñar una historia adecuada. Según la misma la historia fáctica por sí misma es completamente estéril pues sólo logra captar instantes, formando una suerte de historia a retazos completamente inconexa. Para dar sentido a esos instantes es imprescindible respaldarse en aspectos mucho más profundos que aludan a lo político, lo económico, lo social y lo cultural, propios del contexto en el que se desarrollan los acontecimientos. Como historiadores este paradigma lo tenemos muy interiorizado pero en la práctica docente tiende a ser olvidado. Nuestra función es trasladarlo al aula y aplicarlo a la práctica educativa para que los alumnos conciban la historia desde la complejidad que la rodea.

Finalmente la secuenciación como ya he señalado se ha debido en buen grado a la necesidad de ajustar el proyecto de innovación en el transcurso de la unidad didáctica. Ofreciendo esa doble perspectiva en descendiente, desde la macrovisión contextual hacia la microvisión factual, insertar el desarrollo de un concepto político no sólo ha sido posible sino que además ha sido coherente. En todo caso este punto será desarrollado más adelante cuando se reflexione sobre el proyecto de innovación en el contexto de la unidad didáctica.

4.1.2 El trabajo sobre los metaconceptos en la unidad didáctica

Habiendo justificado la secuenciación en base a la pretensión de ofrecer un contenido organizado a través de la lógica histórica se dedicarán los siguientes apartados a ofrecer una visión sobre como los metaconceptos han sido trabajados durante el transcurso de la unidad didáctica. Fundamental en esta labor ha sido la obra de Seixas y Morton (2013), mencionada en el anterior apartado.

Guiado por mi propio criterio he decidido en la unidad didáctica priorizar tres metaconceptos que han apuntalado buena parte de la misma: el cambio-continuidad y la multicausalidad como elementos imprescindibles para comprender el tiempo histórico y el uso de fuentes para sustentar la complejidad histórica en base a la labor interpretativa de la que ésta está revestida.

Las fuentes como metaconcepto con el que trabajar en la asignatura es sumamente relevante. Si como ya se ha comentado en la unidad didáctica se propone una visión de la historia compleja, es fundamental familiarizar al alumno con las herramientas que el historiador emplea en el desarrollo de su labor. Pretender que el alumno en un nivel académico correspondiente a 2º de Educación

Secundaria Obligatoria llegue a una profunda reflexión sobre las implicaciones de las fuentes y la labor interpretativa que estas conllevan es incocebible; no obstante es necesario acercarlas al aula para que los estudiantes comiencen a familiarizarse con ellas. En ese acercamiento un aspecto al que se le ha otorgado gran importancia es a la variedad de fuentes que existe no sólo siendo textos sino también obras de arte, reproducciones audiovisuales actuales con rigor y valor histórico...

Trabajar con fuentes diferentes actividades a lo largo de la unidad didáctica ofrece además beneficios más allá de la transmisión de una historia compleja. Permite también aplicar un aprendizaje significativo dado que el alumno debe extraer conclusiones a través de su lectura o su visionado. Ese valor añadido ha sido muy importante para trabajar adecuadamente a través del *learning cycle* tal y como posteriormente se detallará.

Por otro lado, como se ha hecho mención, el tiempo histórico en base a los metaconceptos cambio-continuidad y multicausalidad ha sido otra piedra angular sobre la que se ha sustentado la unidad didáctica. De nuevo la pretensión de impartir una disciplina ajustada a su verdadera ideosincracia es la meta que se persigue. En el caso puntual de la presente unidad didáctica el contenido que en ella se aborda brinda muchas posibilidades para trabajar adecuadamente estos conceptos de segundo orden.

Por un lado el cambio continuidad adquiere pleno significado en un siglo que históricamente sirve como frontera entre dos edades, la Edad Media y la Edad Moderna. El cambio de edades puede dar la sensación de que se varía radicalmente en un lapso cronológico muy escueto. Esa visión, completamente ajena a la realidad histórica debe ser corregida desde la labor del docente en el diseño de la unidad didáctica para transmitir al alumno un transcurso ajustado a la verdadera sucesión. En el presente caso concreto de nuevo se retoman las dimensiones braudelianas anteriormente citadas para enfatizar la idea de cambio-continuidad. De ese modo al perfilar los aspectos sociales, económicos, culturales o políticos propios de la centuria se compara con las posibles semejanzas que guardan respecto a centurias anteriores previamente vistas. Así el alumno puede observar que socialmente el inicio de la Modernidad no presenta sustanciales diferencias respecto a la época medieval imperando en ambas edades sociedades estamentales. Por contra, en la esfera cultural la aparición de la Reforma cuestionando el catolicismo es una aportación propia de la época sobre la que se está trabajando. Un gran aliciente para mostrar el cambio-continuidad en el siglo XVI es el descubrimiento de América, delimitación de la mencionada frontera entre edades. Para enfatizar esa noción secuencialmente se ha trabajado primero mostrando al alumno que el siglo

XVI presenta una importante novedad con respecto a las anteriores centurias pero que, como posteriormente se ha ido reflejando, no conlleva un cambio radical en todas las esferas que conforman el marco contextual en el que se está desarrollando.

Por otro lado la elaboración del tiempo histórico depende también de la correcta comprensión de las implicaciones multicausales. Aunque el curso al que esta unidad didáctica está dirigida puede no posibilitar la correcta comprensión de esta compleja noción es conveniente ir mostrando como los hechos y fenómenos históricos no depende de un sólo motivo motriz sino que varias son las circunstancias que convergen impulsándolos. En la unidad didáctica se ha enfatizado sobre todo esta idea en los ámbitos más fácticos. Por ejemplo, a la hora de trabajar el descubrimiento de América, se ha enfatizado sobre la idea de que el mismo no sólo depende de un error de cálculo por parte de Colón sino que es necesario aspectos confluyentes como la financiación desde Castilla, la necesidad de buscar rutas alternativas para llegar a la India en una carrera contra la monarquía portuguesa... Otro ejemplo se puede percibir cuando se abordan las monarquías hispanas. Lo que se pretende es contextualizar la procedencia del monarca para lo que es importante remontar sus linajes y los dominios que los diferentes componentes del mismo poseían y legaron al rey. Nuevamente se contempla la multicausalidad como elemento que vertebra y que contribuye a entender la historia. Los personajes históricos así como el contexto en torno al que oscilan no son fruto de la nada, son el resultado consecuente de una serie de factores que se entremezclan creando las propias circunstancias que los rodearán.

En definitiva, el tiempo histórico formado por el cambio-continuidad y la multicausalidad es otro eje sobre el que la unidad didáctica ha sido construida. Junto a la secuenciación ordenada de la macrovisión contextual a la microvisión factual ha pretendido conformar un conjunto lógico en el que el contenido se ciña a una visión compleja de la historia. Todo ello sustentado sobre las fuentes como recurso que, como ya se ha mencionado, no sólo refuerzan la propia ideosincracia de la disciplina sino que además contribuyen a fomentar un aprendizaje significativo y activo.

Otros metaconceptos como la relevancia histórica o la dimensión ética de la historia también han sido abordados aunque en actividades muy puntuales no pudiendo reflexionar sobre ellos tan profundamente. El diseño de la unidad obliga a jerarquizar en orden de importancia los metaconceptos que en la misma se van a abordar y, en el caso planteado, se ha optado por unos metaconceptos que contribuyan a reforzar el pensamiento histórico sobre elementos relacionados con el tiempo histórico y sus implicaciones en las dimensiones contextual y fáctica.

4.1.3. La metodología en la unidad didáctica

Para concluir la reflexión sobre la unidad didáctica, acabando de conformar el marco que permitirá reflexionar sobre la conjunción de la misma y del proyecto de innovación se dedicarán unas líneas a perfilar las orientaciones metodológicas que han servido como guía.

Principalmente se ha apostado por un aprendizaje activo y significativo otorgando protagonismo a los alumnos en las diferentes sesiones. Esa orientación ha permitido obtener beneficios tanto a nivel didáctico como en el ámbito de la propia disciplina tal y como se ha concebido en la unidad didáctica presentada. En lo tocante a este último punto, es necesario si se quiere abarcar la complejidad de la disciplina permitir al alumno que participe. La plena comprensión de todos los elementos anteriormente expuestos no se puede alcanzar si el alumno queda en una simple postura pasiva. La pasividad sólo permitiría memorizar los datos expuestos por el docente sin dejar margen a la reflexión que posibilita comprender la ideosincracia de la historia más allá de la mera sucesión de hechos y acontecimientos. Poniendo un ejemplo, si se quiere mostrar al aula que los fundamentos sociales no tienen una gran variación en el tránsito del Medioevo a la Modernidad es necesario fomentar la reflexión sobre ese asunto, no simplemente citarlo. Si sólo se citara se redundaría en el aprendizaje reproductivo que conlleva unas claras limitaciones. A parte, como se ha mencionado el aprendizaje significativo conlleva beneficios en la propia práctica de la docencia en torno a la conformación de un adecuado clima de aula. Como se ha podido comprobar dejar a los alumnos márgenes de participación incrementa la atención depositada sobre el contenido. La clase reproductiva hace que los estudiantes dejen de prestar atención y limita mucho la retención de conocimientos. El aprendizaje activo logra superar esos obstáculos mejorando así la propia comprensión más allá de los beneficios que aporta a la materia como tal.

4.2. El proyecto de innovación en el contexto de la unidad didáctica

Habiendo contextualizado la unidad didáctica puesta en práctica durante el Practicum II se dedicarán las siguientes páginas a reflexionar sobre la inserción del proyecto de innovación en su seno. La pretensión final es ofrecer una panorámica sobre como ha encajado dicho proyecto atendiendo a los puntos anteriormente comentados. No obstante parece pertinente dedicar en primer lugar un apartado para explicar en que consiste exactamente esa práctica innovadora atendiendo al *learning cycle* y su aplicación concreta en el contexto de la monarquía absoluta.

4.2.1 El *learning cycle* y su aplicación al abordar la monarquía absoluta.

La metodología a través del *learning cycle* parte de una premisa básica, fomentar la comprensión de un concepto complejo abordando diferentes dimensiones que lo componen a través de un aprendizaje activo y significativo. Ordenando las dimensiones en grado de dificultad el alumno debe, a través de las actividades propuestas, hilar todas ellas para obtener una comprensión integral del concepto. Sobre esta práctica han teorizado diversos autores señalando ventajas y consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicarlo. Estos autores no serán mencionados por existir un apartado dedicados a ellos en la presentación del proyecto incluida en los anexos.

La aplicación concreta de esta metodología basada en el *learning cycle* en el concepto monarquía absoluta se ha manifestado en tres dimensiones intrínsecas al mismo: la profesionalización del ejército, el tránsito de una nobleza guerrera medieval a una nobleza servil y dócil moderna y la conformación de una burocracia que sustenta la centralización política en torno a la figura del rey. Presentando estos tres grandes ámbitos, mediante el empleo de las actividades detalladas en el ya mencionado proyecto se ha intentado transmitir al alumno la compleja realidad que supone un régimen absolutista moderno. Para ello se ha comenzado plasmando la profesionalización militar, diferenciándola de la tendencia medieval a depositar la fuerza armada en los hombres aportados por los nobles. Comprendida esa dimensión ha sido posible abordar la segunda, el viraje en el comportamiento nobiliar. Ante la pérdida de poder militar consecuencia de la susodicha profesionalización los nobles se ven obligados a cambiar su actitud ante el rey. Ya no teniendo posibilidad de coaccionarle mediante la renuncia de ir a batallar con él o incluso de alzarse en su contra deben asimilar un rol sumiso y obediente para con su figura. La domesticación sin embargo no acaba de entenderse sin la presencia de la tercera dimensión, la centralización política mediante la conformación de un sólido entramado burocrático. La nobleza moderna pese a su mansedumbre no pierde poder sino que varía el modo en el que lo ejerce. En este nuevo régimen se manifestará ocupando cargos burocráticos en torno a la figura del monarca desde los que sigue ostentando una para nada desdeñable esfera de influencia. Finalmente la última dimensión clausura la travesía por el concepto contemplando como esa misma burocracia es necesaria para organizar todos los aspectos de la monarquía absoluta. Como ejemplo para el alumno se ha expuesto la Hacienda, cuya conformación es necesaria para costear los gastos derivados del régimen como puede ser el mantenimiento de un ejército profesional.

En definitiva, mediante esta metodología se traza un circuito conceptual conformado por diversas dimensiones a través de las cuales es posible guiar al alumno hacia una comprensión integral del concepto. Evidentemente es fundamental la capacidad cognitiva del alumno en la puesta en práctica de esta metodología. Sin embargo como posteriormente se detallará aun no dando resultados en la comprensión su aplicación es interesante por las conclusiones que de la misma se pueden extraer.

4.2.2. La inserción del *learning cycle* en la secuenciación de la unidad didáctica

Como anteriormente se ha explicitado la unidad didáctica ha sido diseñada en torno a dos perspectivas, la marcada por la macrovisión en la que se ha abordado el contenido relativo al contexto de la centuria y la marcada por una óptica fáctica relacionada con las monarquías hispanas del siglo XVI. El objetivo de dicha organización, tal y como también se ha señalado, ha sido ofrecer una imagen integral del periodo renunciando a la mera acumulación de datos y enfatizando sobre aspectos más trascendentales como la economía, la política, la sociedad o la cultura siguiendo la propuesta teórica lanzada por Braudel.

En tal concepción de la unidad didáctica ha encajado adecuadamente el proyecto de innovación. Como anteriormente se ha señalado en él se trabaja la monarquía absoluta, un concepto complejo que a la par es parte fundamental del ámbito político del siglo XVI. Siguiendo la superposición de las esferas contextuales sobre las factuales trabajar la monarquía absoluta en la tercer y cuarta sesión presenta una lógica cerrada. En la segunda sesión, inmediatamente anterior se habría perfilado la sociedad, la economía y la cultura; esferas que influyen en el nuevo régimen monárquico. En la quinta sesión, posterior al desarrollo del concepto ya se aborda la casuística particular de las monarquías hispanas del XVI. Habiendo perfilado mediante el *learning cycle* las características propias de estas monarquías abordar las peculiaridades propias del ámbito hispano es posible y coherente.

En definitiva, el concepto monarquía absoluta presenta una inserción muy orgánica siguiendo las líneas maestras que se han propuesto para secuenciar la unidad didáctica. La labor empleando una metodología basada en el *learning cycle* no entra en conflicto con la organización general sino todo lo contrario, la llega incluso a enriquecer. La macrovisión contextual sigue siendo el telón de fondo incluyéndose en la mismo el proyecto de innovación que, como los anteriores ámbitos, influye directamente en la propuesta más parcial correspondiente a una perspectiva con

mayor focalización el aparato fáctico.

4.2.3. La aportación del *learning cycle* a los metaconceptos trabajados

Como se ha mencionado en anteriores apartados la unidad didáctica ha contribuido a trabajar en las diferentes sesiones tres metaconceptos principalmente, el relativo a las fuentes y los relacionados con el tiempo histórico, el cambio continuidad y la multicausalidad. Nuevamente se ha buscado la coherencia entre estas premisas y la propuesta planteada para el trabajo con el concepto monarquía absoluta. En las siguientes líneas se establecerán los paralelismos que a estos efectos pueden hallarse.

En primer lugar se abordará la relación con las fuentes como concepto de segundo orden desarrollado a lo largo de la unidad didáctica. Como se señalaba en anteriores páginas trabajar con cierta profusión las fuentes reporta beneficios en dos vertientes. Por un lado contribuye a difundir una imagen de la historia más ajustada a su realidad como disciplina compleja dependiente de vestigios pasados e interpretación de los mismos. Por otro lado, en una dimensión más focalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye al fomento de un aprendizaje significativo y activo por parte del alumnado. El trabajo mediante *learning cycle* permite reforzar ambas ventajas siendo además imprescindible aplicar una metodología basada en el acercamiento del alumno a las fuentes para su correcto desarrollo. El objetivo de esta metodología es guiar al alumno hacia la comprensión de un concepto complejo empleando su plena participación. Si no se trabaja adecuadamente sobre las fuentes la empresa planteada se vuelve prácticamente inviable. Por ese motivo en lo relativo al metaconcepto fuente el proyecto de innovación basado en la aplicación del *learning cycle* presenta una gran concordancia con la dinámica seguida en el desarrollo de la unidad didáctica.

Observada ya la relación entre el proyecto y la unidad didáctica en base al metaconcepto fuente histórica se reflexionará en las siguientes líneas sobre los dos metaconceptos anteriormente señalados, cambio-continuidad y multicausalidad, ambos íntimamente ligados a la conformación de una idea de tiempo histórico.

El cambio-continuidad como concepto de segundo orden queda plenamente cubierto en el trabajo centrado en torno a la caracterización de una monarquía absoluta. Anteriormente se había señalado que este metaconcepto es el que contribuye a formar una idea sobre la historia basada en que las diferentes dimensiones que la componen no varían radicalmente sino que se modifican

progresivamente con elementos permanentes y elementos cambiantes. En el proyecto trabajar la monarquía absoluta ha implicado mirar constantemente hacia la época medieval para, en base a la misma, desarrollar el concepto según los elementos que varían. Ese nexo entre realidades es el que ha posibilitado que en este ámbito se desarrolle el tiempo histórico a través del *learning cycle*. El alumno ha podido observar que pese a que las monarquías en la Edad Moderna permanecen, presentan sustanciales diferencias con respecto a los regímenes antecesores siendo clave para comprender adecuadamente el concepto.

En lo tocante a la multicausalidad, pese a que se puede intuir cierta presencia a lo largo del trabajo sobre el concepto no considero que quede tan patente como el anterior metaconcepto. Ciertamente es que el propio trabajo sobre el concepto es un trabajo sobre causas que posibilitan que un régimen monárquico adquiera la entidad de monarquía absoluta. Sin embargo creo que esa sutileza es imperceptible para el alumno. Éste, concentrado en desentrañar el propio significado no reflexiona sobre la causalidad de los motivos expuestos lo que hace que no se pueda hablar de una labor desarrollada sobre el metaconcepto en sí pese a que se pueda atisbar en el seno de la propuesta.

En conclusión, los metaconceptos que han adquirido protagonismo en la unidad didáctica de nuevo son retomados en la propuesta de innovación e incluso enriquecidos. Si bien es cierto que la profusión sobre su desarrollo podría haber sido mayor, la necesidad de centrar la atención en un objetivo, comprender el concepto monarquía absoluta, ha sido prioritaria en la labor desarrollada. En todo caso se puede considerar que existe coherencia en esta esfera en la relación entre unidad didáctica y proyecto de innovación basado en *learning cycle*.

4.2.4 La coherencia metodológica entre la unidad didáctica y el *learning cycle*

Abordados tanto la secuenciación como los metaconceptos en la relación entre unidad didáctica y proyecto de innovación se dedicará el siguiente apartado a acotar la coherencia metodológica entre ambos. Este será el último pilar sobre el que descansa la reflexión crítica trazada a lo largo del presente Trabajo Fin de Máster.

Como anteriormente se ha señalado la unidad didáctica ha sido orientada metodológicamente en la línea del aprendizaje significativo y activo. Pese a que la clase magistral ha sido empleada, buena parte del contenido ha sido abordado desde la propia implicación del alumno en diferentes actividades propuestas. En el proyecto de innovación esta característica no

sólo se ha mantenido sino que además se ha magnificado proponiendo una plena participación por parte del alumno en el desarrollo del concepto monarquía absoluta. La aplicación de un *learning cycle* exige inexorablemente una estrategia procedimental en esta línea. El alumno debe ser capaz de, a través de diferentes actividades, comprender el significado del concepto, lo que hace que él mismo debe ser el encargado de extraer conclusiones. Aplicar la magistralidad haría que el *learning cycle* perdiera todo su significado. El *learning cycle* pretende recaer sobre la propia comprensión del alumno la cual sólo puede ser calibrada si es el propio alumno el que extrae unas conclusiones.

Por lo tanto metodológicamente unidad didáctica y proyecto de innovación son coherentes aunque éste último, por las necesidades que entraña, supone un paso más en la aplicación de un aprendizaje significativo y activo en el que el estudiante desempeña un papel protagonista.

4.3. Conclusiones a la relación unidad didáctica-proyecto basado en el learning cycle

Para concluir la segunda parte del presente Trabajo Fin de Máster se ofrecerá una conclusión a la relación entre ambos proyectos. A lo largo de las anteriores páginas se ha hecho hincapié en la importancia de la coherencia entre ambos a todos los niveles, tanto en la lógica de la secuenciación como en la metodología adoptada. Lo que se pretende en este último apartado es recaer sobre la utilidad que puede tener aplicar un proyecto de innovación de estas características en una unidad didáctica.

En primer lugar un proyecto de *learning cycle* contribuye a enfatizar aspectos indispensables para transmitir la asignatura desde su complejidad. El *learning cycle* permite acercar al alumno de manera más íntima a ciertos metaconceptos fundamentales en la construcción de un adecuado pensamiento histórico. En esta línea ofrece sobre todo posibilidades a la hora de trabajar con fuentes o de apreciar la multicausalidad como factor que desencadena fenómenos y acontecimientos. Además posibilita la concepción del aula como una comunidad de investigación. Siendo el alumno el que debe extraer sus propias conclusiones se aproxima hacia la labor del historiador y por ende hacia la comprensión compleja de la disciplina.

La innovación en la unidad didáctica también permite desarrollar beneficios en la esfera procedimental. Los estudiantes son los encargados de trabajar para extraer conclusiones. El docente sólo cumple una función como guía y gestor del conocimiento otorgando grandes parcelas de autonomía. Esta ventaja trasciende el ámbito de la Historia y de las Ciencias Sociales puesto que

desarrolla en los estudiantes hábitos que pueden ser aplicados a cualquier materia a lo largo de su trayectoria académica.

Finalmente cabe destacar que el *learning cycle* en particular posibilita conocer académicamente mejor a los alumnos. Si tras su aplicación se realiza un estudio adecuado, valorando y categorizando los resultados, se pueden extraer interesantes conclusiones respecto a las capacidades cognitivas de los estudiantes. Esas conclusiones permitirán en posteriores unidades didácticas tomar decisiones más adecuadas, haciendo hincapié en esferas que pueden resultar más problemáticas, restando ambición si se considera que el planteamiento escapa a las posibilidades de los alumnos...

En definitiva, la innovación a través del *learning cycle* enriquece sumamente la unidad didáctica a varios niveles. Sin embargo, metodológicamente debe existir cierta coherencia pues no pueden ser experiencias aisladas. De serlo su puesta en práctica adolecería de cierta esterilidad. Por ese motivo el aprendizaje significativo a través del empleo de una metodología activa debe estar siempre presente buscando que el alumno comprenda la materia y no se limite a memorizar el contenido.

5. Conclusiones y propuestas para el futuro

A lo largo del presente Trabajo Fin de Máster se han abordado dos grandes dimensiones. Por un lado se ha ofrecido un marco teórico basado en la reflexión sobre el papel que el docente de secundaria debe desempeñar en las actuales sociedades. Por otro lado se ha explicitado la puesta en práctica de dos proyectos sirviendo como marco práctico de la labor docente. Con estos dos puntos como referencia se elaborará una síntesis sobre la que se reflexionará a cerca del futuro de la profesión y lo que implica el desempeño de la misma.

La conclusión más importante es que la labor docente es más amplia que lo que a simple vista puede parecer. El docente no sólo debe ser un profesional dedicado a transmitir conocimientos. Debe también, como sujeto inserto en una realidad, comportarse adecuadamente atendiendo a la misma. Si esta consideración no se tiene en cuenta la labor del profesor es completamente estéril. Por un lado porque sin la misma es incapaz de atender a las situaciones conflictivas que pueden interferir con su práctica, siendo imposible remediarlas y perjudicando el acercamiento hacia los estudiantes. Por otro lado porque desconocer la realidad que le rodea le impide extraer el máximo

rendimiento del entorno, gran oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conectada con esta complejidad en la función docente está la necesaria reconceptualización del profesor y de su función. Tradicionalmente ha sido un transmisor de conocimientos, poseedor de los mismos diferenciándolo del aula. En la actualidad, la Era Digital ha contribuido a configurar una democratización del saber, disponible para todos a través de varias vías: Internet, medios de comunicación, recursos tecnológicos... Esa situación hace que la función del docente como mero transmisor de conocimientos haya quedado caduca. Su labor por lo tanto debe ser más trascendental ya no siendo emisor de conocimientos sino gestor del aprendizaje. Su rol por lo tanto debe variar y debe centrarse en otros aspectos, fundamentalmente en fomentar en los alumnos el pensamiento autónomo y crítico como puntales de su educación. Los estudiantes deben prepararse para afrontar un mundo complejo en el que estos valores son fundamentales. La labor del profesor debe ser asegurar que esa preparación se cumple.

Además la necesidad de variar la función docente pasa inexorablemente por reconceptualizar la didáctica. La clase magistral, si bien no puede ser completamente desechada, ya no tiene la capacidad de monopolizar las asignaturas pues carece de los recursos necesarios para cumplir los anteriores puntos. En su lugar es necesario reflexionar sobre la didáctica e impulsar una línea del aprendizaje marcada por el protagonismo de los alumnos desde su implicación. Sólo a través de esta consideración será posible alcanzar una educación que se adecue a las demandas de la actualidad.

Por lo tanto en vistas a un futuro horizonte es necesario seguir fomentando la innovación en la docencia. Sólo a través de la misma será posible encontrar nuevas vías que favorezca un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente útil para los alumnos. Esta meta es un más compleja en el ámbito de las Ciencias Sociales. En la actualidad asistimos a un proceso de devaluación de las mismas, amedrentadas por una preponderancia de ámbitos más técnicos mejor considerados por la sociedad. Desde las Ciencias Sociales no se puede solamente criticar a los sistemas educativos por la situación vivida de desamparo. Es necesario también iniciar procesos de reconsideración para buscar la utilidad. El profesor de Ciencias Sociales tiene una importante misión en la actualidad, defender su ámbito y la importancia de la posición del mismo en los currículos escolares. Para ello debe buscar un planteamiento desde el que las Ciencias Sociales sean útiles para los estudiantes del siglo XXI. Esa función inevitablemente debe ampararse bajo propuestas innovadoras dado que el proceder tradicional ha demostrado adolecer de carencias considerables.

. Bibliografía

- .Álvarez, J.L. (1992). Eficacia docente y efectos de las expectativas: revisión e integración. *Tabanque: Revista pedagógico*, 8, 39-52.
- .Bailey, P. (1981). La didáctica de la geografía: diez años de evolución. *Cuadernos críticos de geografía humana*, 36. Extraído de www.ub.edu/geocrit/geo36.htm
- . Bain, R.B. (2005). “They thought the world was flat?” Applying the principles of how people learn in teaching high school history. En M.S. Donovan y J.D. Bransford (Eds.), *How students learn: history in the classroom*. The National Academics Press.
- .Barton, K.C. y Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- .Bernal, J.L., Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. Lomce y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- .Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- .Bronckar, J.P. [et al.] (2000). *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori.
- .Daros, W. (1997). *El entorno social y la escuela*. Recuperado de www.ucel.edu.ar/upload/libros/DAROS_El_entorno_social_y_la_escuela.pdf
- .Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44).
- .de la Herrán, A. (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.

- .Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (3a ed.) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- .Gillies, D. (2006). Curriculum for Excellence: A Question of Values. *Scottish Educational Review*, 38(1).
- .Lipman, M. y Sharp, A.M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- .Morales, J.J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- .Nasio, J.D. (2013). *Cómo actuar con un adolescente difícil: consejos para padres y profesionales*. Buenos Aires: Paidós.
- .Oller, M. y Villanueva, M. (2007). Enseñar Geografía en la Educación Secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 159-168.
- . Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. (17a ed.) Madrid: Morata.
- .Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L.G. (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- .Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- .Silberman, M. (1998). *Aprendizaje Activo. 101 estrategias para cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.
- .Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- .Torrego, J.C., Gómez, M.J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.

.Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/706/70601109.pdf

.Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks: Sage Publications.

.Vygostky, L.P. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

.Zabala, A. (1998). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

Unidad didáctica

Proyecto de innovación basado en *learning cycle*

UNIDAD DIDÁCTICA

El siglo XVI: descubrimientos geográficos, contexto y
monarquías hispanas

Óscar Lozano Miranda

Máster en formación
del profesorado

Curso 2016-2017

Índice

. Introducción	1
. Contextualización cognitiva del alumno	2
. Contextualización del centro	2
. Contextualización del aula	3
. Contextualización legal	3
. Objetivos de etapa	3
. Objetivos de la unidad didáctica	4
. Competencias clave del currículo	6
. Conceptos del pensamiento histórico	7
. Contenidos	9
. Temas transversales	11
. Orientación metodológica y didáctica	11
. Secuenciación y temporalización	13
. Medidas para el alumno con necesidades específicas de apoyo educativo	22
. Criterios de evaluación	22
. Herramientas de evaluación	24

. Introducción

La unidad didáctica desarrollada en las siguientes páginas ha sido diseñada para implementarse en el Instituto de Educación Secundaria Goya entre el 27 de marzo y el 7 de abril de 2017. A modo de introducción se señalarán ciertas consideraciones sobre las que se ha reflexionado tras su diseño y puesta en práctica.

En primer lugar es destacable la importancia que considero tiene el tema abordado. El siglo XVI, ámbito cronológico al que se ha prestado atención es, bajo mi punto de vista, una de las centurias más importantes de la historia. En primer lugar lo es por inaugurar la Edad Moderna, época que como preludio a la Edad Contemporánea deja ya entrever ciertas características que aun hoy en día están revestidas de gran importancia: la implementación de un primer capitalismo con el nacimiento de la burguesía, la aparición de nuevas corrientes religiosas en el seno del cristianismo aun hoy día perceptibles, la configuración de los primeros estados... Por otro lado como siglo frontera entre el Medievo y la Modernidad permite contemplar adecuadamente aspectos como el cambio-permanencia posibilitando una aproximación más compleja hacia la materia. Además no se debe olvidar que es la época de los descubrimientos, el momento en el que los europeos adquieren conciencia de que el mundo es mucho más amplio de lo que hasta el momento conocían.

Indudablemente es un temario interesante y repleto de contenido con el que se pueden trabajar aspectos clave para la conformación del pensamiento histórico. Sin embargo llevar a cabo esta labor requiere una gran inversión en el número de sesiones. Por razones fundamentalmente temporales solo se han dispuesto seis sesiones para la impartición de la unidad didáctica. En las mismas se ha intentado condensar al máximo el contenido así como trabajar determinados metaconceptos interesantes para la formación del alumno. En todo caso no se ha profundizado lo deseado y se ha debido establecer una necesaria jerarquización tal y como en el propio desarrollo de la unidad didáctica se percibe. Como opinión personal debo añadir que creo que esta unidad didáctica merecería ser desdoblada distinguiendo entre el siglo XVI en el contexto europeo y los descubrimientos, conquista y colonización de América. Mi impresión es que dedicar sólo una sesión a esta cuestión provoca que la profundización se imposibilite permitiendo tan solo dar un repaso excesivamente general.

A pesar de todo las sesiones han podido ser puestas en marcha tal y como se había planteado gracias a la colaboración del alumno que ha mostrado una actitud muy receptiva y

participativa.

.Cotextualización cognitiva del alumnado

La presente unidad didáctica está planteada para la impartición de la asignatura Geografía Historia en 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Se trata de una asignatura de carácter obligatorio dentro del currículo encuadrada entre las materias generales del bloque de asignaturas troncales. La edad aproximada de los alumnos a los que va dirigida esta unidad es de entre 13 y 15 años aproximadamente, consideración que debe ser tenida en cuenta para plantear correctamente la metodología, el contenido y los criterios de evaluación empleados. Cognitivamente los alumnos de estas edades pueden ya haber alcanzado el estadio de las operaciones formales estipulado por la teoría de Piaget. No obstante siendo una edad limítrofe es necesario tener en cuenta posibles carencias a la hora de desarrollar un razonamiento avanzado no siendo en la práctica tan categórica la clasificación realizada por Piaget. Es por lo tanto previsible que existan fuertes diferencias a nivel cognitivo entre los alumnos, consideración que, como ya se ha mencionado, debe ser contemplada para la elaboración de materiales.

. Contextualización del centro

El Instituto de Educación Secundaria Goya, en el que se impartirá la presente unidad didáctica es un centro ubicado en el distrito universitario de Zaragoza. Presenta grandes dimensiones, con una plantilla que aglutina a 95 profesores, superando los 1000 alumnos matriculados. En cada curso de Educación Secundaria Obligatoria hay cuatro grupos a los que se les suman once grupos en 1º de Bachillerato, siete en diurno y cuatro en nocturno y trece grupos en 2º de Bachillerato, ocho en diurno y cinco en nocturno. Se trata curiosamente de un centro con pirámide invertida, ensanchándose en número el número de alumnos conforme avanzan los cursos.

Según el Proyecto Educativo de Centro el Instituto de Educación Secundaria Goya presenta una situación socioeconómica favorable. La ubicación del instituto hace que la mayoría de alumnos que convergen en el centro provengan de familias de renta media, sin excesivas dificultades. Cabe destacar también la oferta de un programa bilingüe alemán que en cierto modo provoca una división entre el alumnado tendiendo el que en él se inscribe a tener unas tasas de éxito escolar mayor.

La magnitud del centro hace necesaria una continua y correcta coordinación entre los docentes, más aun en el departamento de Geografía e Historia, uno de los más grandes del instituto

integrándolo un total de 10 profesores.

. Contextualización del aula

La unidad didáctica diseñada será impartida en 2º de Educación Secundaria Obligatoria grupo B desdoblado. El mencionado grupo está formado por alumnos integrados en el programa bilingüe alemán. El número de alumnos es reducido, un total de 17. Sus edades están comprendidas entre los 13 y los 15 años con un solo repetidor. El absentismo apenas existe y no existen problemas de conducta. El clima de aula es en general bueno tanto por la atención prestada como por la predisposición a participar en las actividades propuestas según lo observado durante el periodo dedicado a esa labor. No hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por lo que no se requiere ningún tipo de adaptación. El aula cuenta con ordenador y proyector favoreciendo el uso de las TIC.

. Contextualización legal

La presente unidad didáctica se contextualiza legislativamente a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, amparado bajo la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Descendiendo en la concreción curricular, por estar ubicada la presente unidad didáctica en un centro aragonés se acogerá a lo estipulado por la Orden ECD/489, 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.

Además de ese currículo se tendrán en cuenta los documentos del centro. Concretamente se atenderá al Proyecto Curricular de Educación Secundaria y a la Programación Didáctica de la asignatura de Historia para 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

. Objetivos de Etapa

En el siguiente apartado se detallarán los objetivos de etapa, aquellos objetivos que se considera la asignatura debe aportar de manera general al alumno durante su desarrollo. Se han

empleado aquellos objetivos proporcionados por el currículo oficial aragonés aunque han sido readaptados según su cumplimiento y preseleccionados, siendo imposible acotar todos en una sola unidad didáctica.

- El alumno debe comprender la historia desde su complejidad, aprendiendo a interrelacionar los factores políticos, económicos, sociales y culturales para entender la disciplina correctamente. Así mismo esa complejidad implica conocer la multicausalidad y el cambio-continuidad como elementos vertebradores de la propia historia, renunciando a visiones simplistas en favor de una perspectiva integradora.

-El alumno debe saber ubicar cronológicamente y espacialmente procesos y acontecimientos clave para entender la historia. Este objetivo indispensablemente va unido al primero, sirviendo como cimiento para abarcar la complejidad anteriormente mencionada.

- El alumno debe familiarizarse con el valor que poseen los restos que el pasado nos ha dejado en forma de fuente, indispensables para su estudio actual. El alumno debe trabajar con las fuentes en diferentes formatos para comprender que el estudio de la historia depende íntegramente de las mismas.

- El alumno debe conocer vocabulario específico del historiador para empezar a manifestar de manera adecuada el pensamiento histórico que se pretende desarrollar. A su vez debe familiarizarse con los metaconceptos de causalidad y cambio-permanencia. Siendo el objetivo de la unidad didáctica fomentar una concepción compleja de la historia comprender estas ideas es fundamental.

- Dentro del desarrollo de un pensamiento histórico el alumno debe ser capaz de apreciar situaciones del pasado que pueden ser calificadas como discriminatorias o injustas. Por lo tanto el alumno debe aproximarse hacia una dimensión ética de la historia.

. Objetivos de la unidad didáctica

Los siguientes objetivos son los propios de la unidad didáctica, aquellos que se pretende trabajar más concretamente y sobre los que se apoyará la evaluación posteriormente detallada. Aunque en los mismo se hace referencia al trabajo con metaconceptos su delimitación será más

pormenorizada posteriormente.

- Participar en el comentario de fuentes históricas, primarias, secundarias y artísticas durante las sesiones y en las diferentes actividades planteadas, analizándolas y aplicando las conclusiones extraídas al propio contenido de la materia.

- Identificar la multicausalidad histórica, especialmente en el descubrimiento de América, acontecimiento clave de la centuria.

- Reflexionar sobre la relevancia histórica que a los personajes se les concede a partir de las figuras de Américo Vespuccio y Cristobal Colón como los dos “descubridores de América”.

- Participar en debates sobre la esclavitud de la población americana.¹

- Saber identificar la importancia del Tratado de Tordesillas en el contexto de los descubrimientos geográficos.

- Señalar las principales características de los pueblos precolombinos e identificar a los principales conquistadores hispanos en relación.

- Caracterizar y relacionar los ámbitos político, social y económico de la colonización americana.

- Comprender el siglo XVI desde el cambio-continuidad con respecto a la época medieval en función de su sociedad, su economía y sus faceta religioso-cultural señalando las características propias de estos ámbitos.

- Diferenciar la monarquía absoluta moderna de la monarquía autoritaria medieval en base a las introducciones de este nuevo régimen.

- Contextualizar la monarquía de Carlos I cronológicamente y espacialmente relacionándola con su herencia y señalando características y acontecimientos destacables que le impiden ser considerada como una monarquía absoluta.

¹ Este objetivo no llegó a cumplirse por no poder desarrollar la actividad que para cumplirlo había sido diseñada.

- Contextualizar la monarquía de Felipe II cronológicamente y espacialmente relacionándola con su herencia señalando características y acontecimientos destacables que posibilitan ser considerada una monarquía absoluta.

. Competencias clave del currículo

Además de los objetivos la unidad didáctica contempla el cumplimiento de una serie de competencias clave estipuladas por el currículo aragonés. Estas competencias contribuyen a reforzar las aportaciones expuestas en los anteriores apartados. Cabe señalar que, al igual que con los objetivos de etapa, pese a basarse en lo contemplado por el currículo las competencias han sido previamente seleccionadas (no contemplando todas) y remodeladas para su inserción en la unidad didáctica.

- Comunicación lingüística. Dentro de esta competencia clave la historia con sus recursos debe ser capaz de posibilitar que el alumno acceda y se familiarice con fuentes de diversa índole siendo muestra éstas de diversas formas de expresión existentes. Además la asignatura debe a la par contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas del alumno aprendiendo a partir de ella a expresarse a través de diferentes canales: el escrito mediante pruebas y trabajos en aula, el oral mediante debates e intervenciones... En la presente unidad didáctica se trabajará esta competencia clave desde diferentes vertientes: lecturas y comprensión de textos, fomento de la expresión escrita y oral...

- Competencias de aprender a aprender. Pese a la importancia que para la disciplina tiene la capacidad memorística, si se pretende fomentar el desarrollo de un adecuado pensamiento histórico es necesario orientar la materia hacia la propuesta de esta competencia. Mediante la tónica aprender a aprender el alumno empieza a hacerse partícipe del propio proceso de enseñanza-aprendizaje obteniendo una serie de competencias verdaderamente útiles. Esta competencia implica una orientación metodológica en la que se fomente la labor del alumno y se consideren sus conocimientos previos. La metodología posteriormente detallada asegurará su cumplimiento fomentando el trabajo del alumno en el aula y partiendo del mismo y sus consideraciones y conocimientos.

- Competencias sociales y cívicas. La historia como disciplina debe ser capaz de formar al alumno en valores que fomenten la ciudadanía crítica. Aunque en esta unidad didáctica no es un

fundamento que cobre especial importancia algunas actividades centradas en debates de índole cívico-moral buscarán su desarrollo.

- Competencias de conciencia y expresiones culturales. La asignatura de historia ofrece la oportunidad de acercarse al arte concibiéndolo como una fuente de información pero también desde el goce estético. Mediante la materia y su impartición se puede favorecer esa aproximación por parte del alumno que, sin duda alguna, es sumamente beneficiosa. En todo caso la importancia sobre las expresiones culturales recaerá en la presente unidad didáctica en su valor como fuente y las posibilidades que ofrece a la contextualización.

. Conceptos del pensamiento histórico

Este apartado pese a no estar contemplado por la legislación en la que se contextualiza la presente unidad didáctica ha sido añadido por considerarlo sumamente importante. En él se hará referencia a los metaconceptos desarrollados durante las sesiones dedicadas a la impartición de la unidad didáctica. Pese a que en cierta medida ya han sido expuestos en lo relativo a los objetivos lo que se pretende en este apartado es profundizar más sobre los mismos y su inserción en la unidad didáctica. Por razones temporales no se ha prestado atención a todos los existentes ni se ha dedicado el mismo tiempo a su trabajo a todos.

- Las fuentes. El metaconcepto fuente en esta unidad didáctica es un elemento al que se le presta una atención preferente. Si se pretende abordar con el alumnado la historia desde su complejidad, como continuo constructo que el hombre va elaborando, trabajar con fuentes y valorarlas en alto grado es fundamental. El alumno debe comprender que las fuentes son los sustratos con los que el historiador trabaja para crear la historia que posteriormente se transmite o, por lo menos, saber de su existencia en dos tipologías, fuente secundaria y fuente primaria.

Dentro del metaconcepto fuente y de las diferentes tipologías es también importante hacer ver al alumno que las fuentes históricas no sólo son escritas. El alumno debe comprender que cualquier vestigio del pasado que hoy en día se conserve es una fuente más y que por ello es susceptible de ser útil en la labor interpretativa a la que la historia se dedica. Por eso, además de emplear textos tanto primarios como secundarios se usarán otros recursos. Dentro de esos recursos el arte es un elemento muy conveniente. El arte es accesible, llama la atención del alumno y sirve para reforzar las realidades históricas; por ello debe ser revalorizado, ocupando de ese modo una importante

posición en la presente unidad didáctica. Cabe señalar que su empleo no buscará tanto el comentario artístico como la posibilidad de contextualizar hechos y realidades históricas.

También dentro de las fuentes es interesante observar como ciertas manifestaciones artísticas más recientes permiten acercar la historia si están adecuadamente adaptadas. En esta unidad didáctica se ha prestado en este sentido especial atención al cine, usando clips de películas para ilustrar determinadas características del contenido abordado. Este empleo de fuentes menos convencionales persigue dos objetivos. Por un lado, desde el pragmatismo en la práctica docente pretende ser un vínculo que una al aula y al profesor haciendo la lección más atractiva y amena. Por otro lado, objetivo más sustancial en lo que al trabajo con metaconceptos se refiere pretende hacer ver al alumno que actuales manifestaciones artísticas, de ocio o de otra índole, si emplean contenido histórico bien contextualizado pueden tener una lectura mucho más profunda e interesante.

- El cambio-continuidad. Otro pilar fundamental para desarrollar un pensamiento histórico adecuado es el cambio-continuidad y la correcta concepción del tiempo histórico. El alumno debe familiarizarse con la diferencia de ritmos y renunciar a la historia en segmentos puramente fáctica que impide observar la complejidad que tras ella se encierra.

La centuria abordada en la unidad didáctica es sumamente útil para trabajar este concepto de segundo orden pues el siglo XVI, frontera entre la Edad Media y la Edad Moderna presenta características propias de una época y características propias de otra. Atendiendo a las mismas se pretende introducir en el alumno una idea concreta, los cambios en la historia no necesariamente son bruscos y ciertos elementos que definen a una época se reproducen siglos después trascendiendo la división en edades.

- La multicausalidad. En el desarrollo del pensamiento histórico la multicausalidad como metaconcepto debe estar muy presente. El alumno debe comprender que los acontecimientos históricos no son fruto de una sola causa sino que la concatenación de las mismas ha posibilitado su posterior desarrollo. Con esta noción se puede crear una visión compleja de la historia, adecuada a lo definido en esta unidad didáctica.

El principal problema en la presente unidad didáctica para abordar este metaconcepto es el nivel cognitivo del alumno. Situándose la misma en 2º de Educación Secundaria Obligatoria es posible que el alumnado a la que va dirigida no cuente con el suficiente nivel cognitivo para

comprender esta noción. En todo caso trabajar sobre ella en ciertas actividades no debe ser descartado pues es importante para que el alumno, de manera progresiva vaya familiarizándose con este pilar fundamental en la conformación del pensamiento histórico.

- La dimensión ética. La Historia como disciplina permite al alumnado no sólo desarrollarse cognitivamente sino también cívicamente. Tratar las relaciones humanas y el contexto que las rodea posibilita aumentar el horizonte de la asignatura para adentrarse en la educación en valores y en la conformación de un pensamiento crítico que trascienda al propio pensamiento histórico con aplicación en la cotidianeidad del alumno. No obstante trabajar este ámbito desde épocas históricas alejadas como lo es el siglo XVI presenta una mayor dificultad. Si el alumno no siente familiaridad con las situaciones planteadas en el aula raramente podrá extraer lecciones que faciliten la conformación de la dimensión ética. En todo caso se pretende aprovechar una pequeña parcela de la unidad didáctica para desarrollar esta dimensión.

- La relevancia histórica. Trabajar la relevancia histórica puede resultar interesante aunque, por considerar que otros metaconceptos resultan más provechosos en la conformación del pensamiento histórico ha recibido menor atención. En todo caso, como en sucede con el anterior metaconcepto se pretende destinar una pequeña parcela a reflexionar sobre la misma. El objetivo de esa reflexión es producir en el alumno una cierta disonancia cognitiva que le haga replantearse por qué ciertos personajes han recibido una consideración determinada.

. Contenidos

Tras exponer los objetivos, competencias y metaconceptos abordados en la unidad didáctica se expondrán los contenidos que la componen. Éstos están en concordancia con lo anteriormente estipulado siendo el eje sobre la que se organizará la posterior secuenciación. Para ofrecer una mayor claridad se ha optado por dividir los contenidos contemplados en la unidad didáctica en tres áreas coincidiendo con los tres ámbitos en torno a los que se articularán las cinco sesiones de clase con las que se dispone.

Contenidos referidos a América, descubrimiento, conquista y colonización

- El descubrimiento de América por Cristobal Colón. La multicausalidad del mismo y el debate sobre el papel de Américo Vespuccio en el “descubrimiento” del nuevo continente.

- El Tratado de Tordesillas, en qué consiste y por qué decide firmarse.
- El mundo precolombino, las principales características de los grandes imperios americanos previos a la conquista.
- Los conquistadores hispanos, Hernán Cortés y Francisco de Pizarro.
- El proceso de colonización durante el siglo XVI. La gestión política a través de los virreinos, la sociedad americana y las principales explotaciones coloniales del continente.

Contexto del siglo XVI

- La sociedad estamental del siglo XVI. El privilegio como diferenciador social y la continuidad con la realidad medieval.
- La economía en los albores de la Modernidad. La introducción del mercantilismo y sus principales aportaciones.
- El gran cambio religioso-cultural del siglo XVI. Lutero, la Reforma y la respuesta desde la Contrarreforma.
- El nuevo régimen político, la monarquía absoluta. Las grandes diferencias respecto a las monarquías medievales: la profesionalización militar, el tránsito hacia una nobleza de servicio y el proceso de centralización y burocratización.

Las monarquías hispanas del siglo XVI

- La monarquía de Carlos I, la herencia recibida y los territorios sobre los que reina.
- Los principales acontecimientos de su reinado. La imposibilidad de ser considerado monarca absoluto por cuestiones derivadas de los mismos.
- La monarquía de Felipe II, la herencia recibida y los territorios sobre los que reina.
- Los principales acontecimientos de su reinado. La posibilidad en base a las características percibidas de ser considerado monarca absoluto.

. Temas transversales

Respecto a otras asignaturas la unidad didáctica permite trabajar temas transversales con geografía e historia del arte. Trabajar temas transversales en el aula resulta muy interesante pues el alumno puede concebir la asignatura no como algo aislado sino como un todo interrelacionado con otras materias.

Con geografía tiene especial vinculación a través de la sección dedicada al descubrimiento y colonización de América. En este ámbito el alumno puede familiarizarse con la importancia de las representaciones cartográficas así como con su evolución, no siempre siendo igual la concepción del mundo a lo largo de la historia. También se abordan conceptos clave para la materia como es el concepto de meridiano y paralelo. Dichos términos serán expuestos cuando se trate el Tratado de Tordesillas en el que se emplearon los paralelos para dividir el mundo entre españoles y portugueses.

En lo tocante a la historia del arte como tema transversal resulta conveniente trabajarla para que el alumno comprenda el arte como fuente para la labor del historiador y entienda que las producciones artísticas son fruto del contexto en el que se inscriben. Por ese motivo a lo largo de toda la unidad didáctica se ha buscado el apoyo en obras de arte para articular las explicaciones. Además ese apoyo no solo beneficia en la línea anteriormente comentada sino que también favorece un aprendizaje más atractivo que puede amenizar la lección, permitiendo a la par abordarla desde una óptica significativa.

. Orientación metodológica y didáctica

Metodológicamente en la presente unidad didáctica se ha optado por un aprendizaje significativo en la línea del constructivismo aunque no siempre va a ser posible proceder con él. Se pretende aprovechar los conocimientos previos del alumno y emplearlos para impartir las diferentes sesiones. Varios puntos de la unidad didáctica guardan estrecha relación con la época medieval previamente vista en anteriores unidades didácticas. Por esa razón las actividades pueden en cierta medida discurrir por esta metodología en la que se aplica un aprendizaje significativo que recicle contenidos ya abordados. En todo caso, con contenidos con los que el alumno puede no estar tan familiarizado también se ha buscado acotarlos desde su propia participación activa, renunciando en parte a la sesión magistral tan solo consistente en la transmisión de contenidos a los alumnos con el

fin de que los memoricen. Visionando clips de películas, representaciones gráficas y otros materiales se busca que el alumno de respuesta a unos interrogantes previamente planteados posibilitando que él mismo desde sus consideraciones previas llegue a las conclusiones pretendidas. Para ello en cada sesión (excepto en la última) se hará entrega de una ficha con preguntas que deberá contestar conforme vaya desarrollándose la clase. Las preguntas de esas fichas vertebrarán las sesiones y serán útiles para que posteriormente se prepare el alumno la prueba de evaluación. Podría en cierta medida definirse como una metodología por descubrimiento aunque no organizada en grandes cuestiones sino en pequeños interrogantes. Cabe destacar que además antes de dar respuesta a las cuestiones planteadas se fomentará en la medida de lo posible el debate y la expresión oral para permitir el intercambio de pareceres y fomentar la expresión oral.

Pese a que metodológicamente se ha optado por el constructivismo y el aprendizaje significativo a través del descubrimiento cabe señalar que no todo el contenido de las sesiones puede encajar con el mismo. En ocasiones para aportar información más fáctica o más concreta se deberá emplear la clase magistral aunque en ella se evitará la emisión de datos inconexos para el alumno. En su lugar se optará por una metodología cognitivista en la que el alumno deba reflexionar más que memorizar buscando dar razones al contenido explicado. Esta metodología sobre todo se aplicará en la última sesión dedicada al contenido en la que el contenido más fáctico limita en cierta medida la posibilidad de abordar la sesión desde lo significativo. En esta sesión, a diferencia de las anteriores no se ofrecerán dossiers para que el alumno complete sino que se le entregará el material en forma de apuntes los cuales guiarán la sesión.

También es pertinente destacar que en esta unidad didáctica se ha integrado una metodología concreta basada en el aprendizaje por conceptos. A su puesta en práctica se dedicarán dos sesiones dentro de lo que en contenidos se ha definido como segundo ámbito. El objetivo de esta metodología es trabajar con el alumno la comprensión de un concepto complejo, monarquía absoluta para posteriormente calibrar el grado de la misma. El concepto se va a abordar desde una metodología activa basada en el trabajo con fuentes y recursos varios a través de los cuales se pretende acotar una serie de dimensiones inscritas en dicho concepto e hilvanarlas en grado ascendente de dificultad. En el apartado dedicado a la secuenciación se detallará más profusamente el recorrido planteado.

Durante el desarrollo de las sesiones el uso de las TIC ha sido continuo. Considerando que las aportaciones visuales refuerzan el aprendizaje, la proyección de imágenes y el apoyo en recursos

fílmicos ha sido una constante. La limitación temporal ha impedido hacer un uso más interactivo aunque en alguna actividad se ha recurrido a la gamificación como propuesta metodológica.

Para concluir el apartado dedicado a la metodología es conveniente justificar la opción que se ha tomado para evaluar al alumno, posteriormente detallada. Pese a que el constructivismo puede resultar chocante con una evaluación en base a examen final se ha optado por este método debido a dos razones. En primer lugar el examen como método de evaluación ha seguido las líneas propuesta a nivel legislativo para asegurar un evaluación individualizada de cada alumno, ajustándose también a lo requerido por la programación didáctica. En segundo lugar, estando acostumbrado el alumno a este método se ha optado por preservarlo para darle una mayor seguridad. No obstante se ha intentado en el ámbito de la evaluación conjugar el trabajo diario planteado en una línea más significativa para el desarrollo de las sesiones con el examen final. En primer lugar no sólo se evaluará la prueba final, también ponderará en la medida que permite la programación didáctica el trabajo con fichas realizado en el aula. En segundo lugar el propio trabajo llevado a cabo por el alumno durante las sesiones le servirá para afrontar el examen. El contenido trabajado será el contenido sobre el que se le pregunte. Por último las preguntas del examen se adecuarán a lo pretendido por el aprendizaje significativo. No serán preguntas tipo test ni preguntas cortas sino preguntas que busquen dar explicaciones y demuestren haber comprendido el contenido trabajado en el aula.

. Secuenciación y temporalización.

La presente unidad didáctica ha sido planeada para ser puesta en práctica en seis sesiones. Contando con que a la asignatura Geografía e Historia en 2º de Educación Secundaria Obligatoria se le dedican tres sesiones cada semana ocupará un total de dos semanas. En las siguientes páginas se desglosará la organización de esta unidad didáctica en las citadas sesiones. Se ha optado por una división de la secuenciación en fases para hacer perceptible la labor realizada sobre los contenidos abordados en el apartado dedicado a los mismos. A su vez dentro de esas fases se explicarán las diferentes actividades planteadas. En anexos se incluye una tabla que permite ver el trascurso de las sesiones desde un plano más general.

1ª Sesión. América. Descubrimiento y colonización (27 de marzo)

Fase I. El descubrimiento de América. Cristobal Colón.

- Actividad I. Activación de conocimientos previos y desarrollo. Formular dos preguntas a los alumnos. ¿Quién descubrió América? ¿Por qué creéis que se descubrió América? En base a sus respuestas ampliar el contenido incidiendo en la multicausalidad presente en el propio descubrimiento.
- Actividad II. Expansión. Incidencia en la relevancia histórica a partir del descubrimiento de América no por Cristobal Colón sino por Américo Vespuccio. Mostrar dos representaciones cartográficas que plasmen la idea: el mapa de Juan de la Cosa previo a Vespuccio y el mapa de Martin Waldseemüller en el que los cálculos de Vespuccio ya son contemplados. Al alumno se le formulará la siguiente pregunta, ¿por qué crees que hoy en día llamamos a América por ese nombre? ¿quién descubrió América?

Fase II. Los pueblos precolombinos.

- Actividad I. Activación de conocimientos previos. Se le formulará al alumno la siguiente pregunta, ¿quién habitaba, si lo hacía alguien, en América antes de la llegada de Cristobal Colón?
- Actividad II. Actividad de desarrollo. Se explicarán los principales pueblos precolombinos (aztecas, mayas e incas) a través de un quizz preparado con Power Point en el que el alumno deberá ir relacionando características con el pueblo precolombino correspondiente pudiendo darse el caso de que ciertas características afecten a todos. Como apoyo se emplearán imágenes de los principales yacimientos de estos pueblos.

Fase III. El Tratado de Tordesillas y el reparto del mundo entre Portugal y España.

- Actividad I. Activación de conocimientos previos. Impulsando el aprendizaje significativo se formulará al alumno la siguiente cuestión, ¿en que país latinoamericano se habla hoy en día portugués?

- Actividad II. Actividad de desarrollo. En base a lo contestado por los alumnos se introducirá la explicación sobre el Tratado de Tordesillas proyectando la fuente original, una representación cartográfica de la época en la que se plasma y una representación actual. Se trata de una actividad que permite tratar transversalmente la geografía mediante la explicación de qué es un paralelo así como permite enlazar el contenido con la actividad número uno.

Fase IV. La conquista de América y los virreinos.

-Actividad I. Actividad de desarrollo. En una diapositiva de Power Point se plasmarán los dos principales conquistadores (Hernán Cortés y Francisco de Pizarro), los dos emperadores a los que derrotaron (Moctezuma II y Atahualpa XIII) y un mapa de América tras la conquista de ambos (actual). Sabiendo que Hernán Cortés derrotó a Moctezuma II que era azteca y Francisco de Pizarro a Atahualpa XIII que era inca los alumnos deberán relacionar cada conquistador con el territorio que conquista. De ese modo esta actividad sirve para reforzar los conocimientos adquiridos en la segunda actividad así como para adquirir unos nuevos.

-Actividad II. Actividad de desarrollo-ampliación. Tras observar que territorios se conquistan se introducirá en base a ellos el concepto virreinato como forma de gestión. La definición de virreinato y la delimitación de los dos existentes en el siglo XVI permitirá enlazar con el resto de actividades destinadas a explicar la sociedad (gestión de la población) y la economía (gestión de los recursos).

Fase V. Gestión colonial. Sociedad y economía.

- Actividad I. Actividad de desarrollo. Se explicará la sociedad americana en base los siguientes recursos. Por un lado un cuadro del siglo XVII en el que se plasman varias familias pudiendo ver el mestizaje. En base al mismo se introducirá al alumno en la diferencia étnica existente. Por otro lado una pirámide poblacional que permita ver a al alumno como en América la estratificación social dependía en buena medida de la etnia a la que se pertenecía. El alumno participará diferenciando en base al cuadro los tipos de etnias que existieron en américa y relacionándolas con la pirámide poblacional.

- Actividad II. Actividad de desarrollo. En base a sus diferencias se explicará al alumno las dos principales instituciones de gestión de recursos existente en América durante el siglo XVI, la mita y la encomienda. Para fomentar el aprendizaje significativo y reforzar el contenido anteriormente

visto se pedirá al alumno que relacione como se plasma la sociedad en la producción económica.

- Actividad III. Actividad de ampliación. Explicando al alumno que institucionalmente no existe en América la esclavitud del indio se le animará a participar en un debate articulado en torno a una cuestión, ¿podemos hablar de esclavitud del indio en América? Tras el debate se les presentará un pequeño fragmente de un texto escrito por Bartolomé de las Casas diciéndoles que las opiniones fueron dispares incluso en la época. Con esta actividad se pretende reforzar la capacidad de emitir juicios críticos fomentando la dimensión ética de la historia.²

2ª Sesión. El contexto del siglo XVI (29 de marzo)

Fase I. Sociedad en el siglo XVI.

- Actividad I. Activación de conocimientos previos. Se preguntará al alumno si sabe qué es una sociedad estamental buscando enlazar el contenido con el temario abordado en las unidades didácticas dedicadas a la Edad Media.

- Actividad II. Actividad de desarrollo. Se explicará al alumno mediante una representación gráfica de la pirámide social la existencia de estamentos diferenciados por la tenencia o no de privilegios. Consecuentemente se explicará qué es el privilegio.

- Actividad III. Actividad de refuerzo. Se expondrá al alumno diferentes representaciones artísticas y se pedirá que las relacione con lo anteriormente visto indicando en que estamento se colocaría el personaje o personajes representados y que posición ocuparía en dicho estamento.

- Actividad IV. Actividad de ampliación. Para asegurar que el alumno comprenda en la esfera social la continuidad durante la Modernidad de lo visto en el Medievo se pedirá que responda a esta pregunta, ¿se parece la sociedad moderna a la medieval?

Fase II. Economía en el siglo XVI.

- Actividad I. Activación de conocimientos previos. Se pedirá al alumno que señale los principales

² Como ya se ha mencionado en el apartado de objetivos esta actividad no pudo ser llevada a la práctica por falta de tiempo.

pilares de la economía medieval según lo que haya visto en anteriores temas.

- Actividad II. Actividad de desarrollo. Empleando un texto en el que se define el mercantilismo se pedirá al alumno que extraiga de él las nociones más características de este nuevo modelo económico siendo las mismas la importancia que adquiere la industria, la preponderancia del comercio a través de las exportaciones y la introducción del patrón oro como medidor de la riqueza.

- Actividad III. Actividad de ampliación. En base a lo anteriormente visto en la actividad dedicada a la sociedad se pedirá al alumno que conteste a la siguiente pregunta, ¿qué grupo social pudo verse más beneficiado por las novedades introducidas a raíz de la economía mercantilista? La respuesta debería ser la burguesía, adinerada y dedicada a actividades comerciales.

- Actividad IV. Actividad de ampliación. Para reforzar el metaconcepto cambio-continuidad se pedirá al alumno que reflexione sobre las diferencias y semejanzas que existen entre la economía medieval y la moderna.

Fase III. Cultura y religión en el siglo XVI.

- Actividad II. Actividad de desarrollo. Se explicará el movimiento reformista empleando clips de la película *Lutero* con el fin de que a través de ellos el alumno observe tres de las más importantes novedades que en materia religiosa introduce la Reforma: la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, el cuestionamiento de la autoridad del Papa y la oposición a las indulgencias.

- Actividad III. Actividad de ampliación. Para que el alumno observe que la Reforma no fue un acontecimiento puntual y que se expandió rápidamente por Europa se mostrará un mapa del continente con los territorios reformistas y sus principales representantes: Lutero con el luteranismo, Calvino con el calvinismo y Enrique VIII con el anglicanismo.

- Actividad VI. Actividad de desarrollo. Vista la Reforma se introducirá la Contrarreforma como respuesta desde los territorios católicos (observables en el mapa expuesto inmediatamente antes). Se plasmará ante el alumno tres imágenes que representen el ideal contrarreformista explicándolo a través de las mismas: una representación del Concilio de Trento para ubicar su origen, una representación de un auto de fe para mostrar la creación del Tribunal del Santo Oficio como salvaguarda de la fe católica y una representación de la conformación de la Orden de los Jesuitas

para destacar la importancia otorgada a la evangelización católica y la máxima obediencia al Papa.

- Actividad V. Actividad de consolidación. En relación a lo visto se le preguntará al alumno si considera que existe diferencia en los religioso-cultural entre la Edad Media y la Edad Moderna.

3ª Sesión. La monarquía absoluta. 1ª sesión de trabajo mediante conceptos (31 de marzo)

Fase I. Ejército profesional e introducción de la nobleza de servicio

- Actividad I. Actividad de desarrollo. Se comenzará a trabajar la primera dimensión, la profesionalización militar mediante la comparación de dos obras de arte. Por un lado una miniatura extraída de las Crónicas de Jaime I en la que se refleja una escena de batalla. Por otro lado un fragmento del mural pintado en la Sala de las Batallas del Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial en el que se refleja una unidad de hombres en armas.

-Actividad II. Actividad de ampliación/desarrollo. Se visionarán dos clips de sendas películas, *El Cid* por un lado y *La Conjura del Escorial* por otro. Con esta actividad se pretende por un lado ampliar la idea del ejército profesional como un ejército al servicio del monarca y por otro desarrollar el tránsito hacia una nobleza servil como segunda característica de la monarquía absoluta.

- Actividad III. Actividad de ampliación. Trabajadas las dos primeras dimensiones del concepto, la profesionalización del ejército y el tránsito hacia la nobleza de servicio se dedicará una actividad a reforzar y unir ambas características. Para ello se emplearán dos fuentes, un extracto de los Fueros de Sobrarbe y una misiva que el Gran Duque de Alba envió al monarca Felipe II.

Fase II. Introducción de la centralización como característica de la monarquía absoluta.

- Actividad IV. Actividad de desarrollo. Para comenzar a trabajar sobre la centralización absolutista se abordará la burocracia como elemento que permite organizar el entramado monárquico moderno. Esta actividad, dividida en tres fases comenzará con la acotación del término burocracia. Para ello se empleará una definición al uso de la misma que el alumno deberá leer y comprender para posteriormente aplicarla.

La segunda fase de la actividad oscilará en torno a una fuente primaria que permita ver como funciona un proceder burocrático. La fuente en sí es un extracto de las ordenanzas de Carlos V para organizar los ejércitos. En el texto aparece como ordena a sus hombres en compañías perfectamente organizadas coincidiendo el ordenamiento con lo que se pretende extraiga el alumno de un proceder burocrático. Además esta actividad permite redundar en la profesionalización militar, dimensión que ya trabajada.

En la tercera fase el alumno debe extrapolar la idea de burocracia de la esfera militar a la esfera política, ámbito que interesa en el trabajo con el concepto. Se empleará para ello un esquema de los diferentes cargos que un cabildo americano presentaba con el fin de establecer una organización para proceder con sus funciones. El fin de la actividad es que, según lo que ha entendido por burocracia, aplique como cree que se manifiesta en el ejemplo planteado. Finalmente la actividad concluirá con una breve reflexión sobre las semejanzas que pueden existir entre ambos casos, el militar y el político para, de ese modo, reforzar la noción de burocracia indispensable para entender la centralización.

4ª Sesión. Trabajo con concepto. 2ª sesión de trabajo mediante conceptos (3 de abril)

Fase I. Ampliación de la centralización como característica de las monarquías absolutas.

- Actividad I. Actividad de desarrollo/ampliación. Con la primera actividad, enlazándola a la actividad que concluía la anterior sesión se pretenderá continuar trabajando la centralización en las monarquías absolutas dando un paso más en su definición. El objetivo será trasladar la idea que el alumno se ha podido crear en la anterior sesión a la dimensión monárquica. Además se pretenderá unir la centralización con la nobleza de servicio añadiendo a ésta una segunda característica; la nobleza ya no sólo no participa en las batallas como fuerza de choque sino que además, como consecuencia de esa pérdida de poder militar, empieza a integrarse en el entramado político monárquico.

Para abordar este objetivo en el trabajo por conceptos se empleará en dicha actividad una definición de corte indicando al alumno que la misma es el centro neurálgico desde el que se orquestan todas las decisiones que atañen a los territorios sobre los que el monarca reina. Indicando de ese modo que se entiende por corte se pedirá al alumno que, atendiendo a las conclusiones extraídas de las anteriores actividades relacione la centralización burocrática con la idea de corte.

Para abordar la segunda parte de la actividad, la inmersión de la nobleza en la centralización monárquica se empleará un extracto de una fuente secundaria que trata sobre el papel desempeñado por el Gran Duque de Alba en la corte de Felipe II. Atendiendo a la nueva nobleza de servicio y a las características ya trabajadas se cuestionará al alumno sobre la nueva posibilidad que se le brinda para participar en política. Más concretamente se le preguntará por qué cree que pudo jugar ese nuevo papel y cómo cree que lo desempeñó.

Fase II. La hacienda organizada como pieza en la centralización absolutista.

- Actividad I. Actividad de desarrollo. Con esta actividad se pretende abordar el último de los aspectos tratados a través del aprendizaje conceptual. Esa última dimensión es la de la hacienda organizada, introducción de las monarquías absolutas y parte fundamental de la centralización que éstas acarrearán. La propuesta es, a través de las ordenanzas que en 1573 Felipe II redacta para organizar en América la recaudación de impuestos, permitir al alumno que explore esta dimensión y que la relacione con los elementos burocráticos-centralizadores vistos en las anteriores actividades.

- Actividad II. Actividad de desarrollo/ampliación. Para concluir la labor sobre la hacienda y su importancia en las monarquías absolutas se realizará un ejercicio que permita ver su utilidad poniéndolo en relación con la actividad inmediatamente anterior. Este ejercicio consistirá en el análisis de una tabla de gastos e ingresos de la hacienda real en 1611 que permite ver el balance entre ambas realidades. Lo que se pretende es que el alumno no sólo sepa sobre la existencia de la hacienda en los regímenes absolutos sino que además la contextualice en las necesidades que su aplicación conlleva: la instauración de un ejército profesional, la creación de un extenso entramado burocrático, la necesidad de pagar servicios a nobles por sus nuevas funciones cortesanas...

Fase III. Preguntas de control.

Con el fin de tener más datos para el posterior análisis que permita observar en qué medida es posible y beneficioso aplicar un aprendizaje por conceptos en las aulas de 2º de Educación Secundaria Obligatoria se plantearán tres preguntas de control sobre el contenido trabajado a lo largo de estas dos sesiones. El fin de estas preguntas no es evaluar los conocimientos del alumno para calificarlos sino observar en qué medida ha sido capaz de relacionar las diferentes dimensiones y, por lo tanto, cuál ha sido su grado de comprensión. Las tres preguntas que se han planteado son:

- ¿Cómo definirías al ejército de Felipe II? ¿Qué lo caracteriza?
- ¿Qué supone la centralización y el establecimiento de una burocracia en la monarquía de Felipe II?
- ¿Qué papel juega la nobleza en la monarquía absoluta de Felipe II?

Para contestar a las preguntas el alumno de manera autónoma deberá recopilar todo lo que ha ido escribiendo y relacionarlo convenientemente.

5ª Sesión. El siglo XVI hispano. Las monarquías de Carlos I y de Felipe II (5 de abril)

Fase I. La monarquía absoluta

-Actividad I. Actividad de consolidación. Se mostrará un mapa conceptual con las principales características de las monarquías absolutas. El objetivo es que sirva para reforzar el contenido trabajado en las dos sesiones anteriores.

Fase II. La monarquía de Carlos I

- Actividad I. Actividad de desarrollo. Se ubicará la monarquías de Carlos I en su contexto empleando su árbol genealógico y un mapa con los territorios sobre los que reinó. Cada territorio se relacionará con su herencia correspondiente ofreciendo una explicación panorámica de su reinado.

- Actividad II. Actividad de desarrollo. Tras ofrecer esa imagen panorámica al alumno se dedicará la segunda fase a explicar los principales problemas a los que Carlos I tuvo que hacer frente durante su reinado. Primero se abordarán los problemas internos que hacen que no se pueda hablar de monarquía absoluta durante su reinado en el ámbito hispano (las Comunidades de Castilla y las Germanías) y más adelante se tratarán los aspectos que trascienden el territorio hispano. Estos conflictos, sobre todo en lo relativo a la Reforma servirán para conectar esta parte de la unidad didáctica con el contexto previamente abordado. En lo relativo a las Comunidades y las Germanías se empleará un mapa que muestre las zonas en las que se desarrollaron. Respecto al resto de conflictos se apoyará la explicación en representaciones artísticas y se fomentará la participación del alumno en la relación con otros puntos del temario abordados, especialmente la lucha Reforma-Contrarreforma en el exterior y la oposición interna que impide en buena medida la instauración de un régimen absolutista.

Fase III. El reinado de Felipe II

- Actividad I. Actividad de desarrollo. Se ubicará al monarca en su contexto empleando nuevamente el árbol genealógico que se había utilizado anteriormente y, mediante comparativa, se ampliará el mapa con los nuevos territorios sobre los que cimienta su monarquía. (Flandes, Portugal y Filipinas)
- Actividad II. Actividad de desarrollo/ampliación. Se contextualizará a Felipe II como monarca absoluto. Recurriendo a las características anteriormente vistas se indicarán cuáles pueden ser contempladas durante su reinado empleando las conclusiones a las que el alumno ya había llegado en las sesiones dedicadas al concepto y relacionándolas con facetas de su reinado, principalmente la indudable superposición ante los nobles.
- Actividad III. Actividad de desarrollo. A través de representaciones artísticas se señalarán las principales problemáticas a las que el monarca tuvo que hacer frente encauzando la explicación hacia la decadencia que precede a Felipe II e impera durante el reinado de los Austrias Menores en el siglo XVII.

6ª Sesión. Evaluación de la unidad didáctica (7 de abril)

Esta sesión se dedicará a la prueba escrita que supondrá un 80% de la calificación del alumno evaluándolo según lo descrito en el apartado dedicado.

Medidas para el alumnado con necesidades específicas

Como se ha señalado en la contextualización el aula no presenta alumnos con necesidades específicas. Por ese motivo este apartado no requiere mayor atención.

Criterios de evaluación

Para la elaboración de los criterios de evaluación en la presente unidad didáctica se ha atendido a las exigencias marcadas por el currículo oficial aragonés recogido en la 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 así como a las marcadas por la programación didáctica del Instituto de Educación Secundaria Goya. A parte se han incluido unos criterios sin perjudicar a los mencionados, incluso

complementándolos, que permiten ajustar el proceso de evaluación a los objetivos de la unidad didáctica.

Criterios actitudinales

- Corrección en la expresión escrita y claridad en la misma.
- Uso adecuado de conceptos históricos propios de la disciplina.
- Organización y presentación de materiales de trabajo.

Criterios en base al contenido

- Conocer la figura de Cristobal Colón en su contexto, los descubrimientos geográficos de finales del siglo XV principios del siglo XVI.
- Conocer a los principales conquistadores y reconocer las principales características de la colonización americana en las esferas política y socio-económica.
- Señalar características propias de los tres grandes imperios precolombinos.
- Reconocer la organización social propia de la Edad Moderna en el contexto del siglo XVI identificándola como sociedad estamental basada en privilegios.
- Definir el mercantilismo como nueva corriente económica nacida en el contexto del siglo XVI observando su carácter novedoso sustentado sobre pilares presentes ya en el Medievo.
- Reconocer la figura de Martín Lutero y definir la Reforma así como la respuesta desde el catolicismo a la misma, la Contrarreforma.
- Identificar las principales características de una monarquía absoluta y saber diferenciarla en base a las mismas de una monarquía medieval.
- Conocer la herencia de Carlos I, los territorios sobre los que reinó y los principales hechos acontecidos durante su reinado. En base a los mismos reconocer las características que le impiden

ser considerado un monarca absoluto.

- Conocer la herencia de Felipe II, los territorios sobre los que reinó y los principales hechos acontecidos durante su reinado. En base a los mismos reconocer las características que le permiten ser considerado un monarca absoluto.

Criterios en base al pensamiento histórico

- Valorar las fuentes y emplearlas adecuadamente independientemente de su naturaleza en las actividades propuestas.

- Saber reconocer como ante un acontecimiento varios procesos confluyen incidiendo sobre la idea de multicausalidad.

- Entender el siglo XVI como una centuria fronteriza entre la Edad Media y la Edad Moderna reconociendo aquellos elementos que le dan entidad propia y aquellos que reproducen factores propios de la época anterior.

- Participar en debates sobre cuestiones éticas de la historia, concretamente sobre la discusión entre la dimensión teórica y la práctica en los indios americanos.

- Reflexionar sobre aspectos planteados en la línea de la relevancia histórica.

Herramientas de evaluación

Para proceder con la evaluación detallada se emplearán dos herramientas fundamentales. Por un lado se valorará el trabajo realizado durante las sesiones en base a fichas con cuestiones sobre el contenido de la sesión. Por otro lado se realizará en la sexta sesión una prueba escrita, preparada por lo alumnos a través del trabajo realizado en el aula consistente en un total de seis cuestiones. En base a ambos elementos se evaluará el grado de éxito alcanzado por el alumno en los objetivos perseguidos por la unidad didáctica.

Las fichas de cada sesión, ajustándose a lo establecido por la programación didáctica del centro se valorarán sobre dos puntos del total de la nota. Para que sean evaluadas el alumno deberá

entregarla al docente al finalizar cada sesión habiendo rellenado las diferentes preguntas. Para cumplir con la orientación constructivista estas preguntas intentarán en la medida de lo posible emplear los conocimientos previos del alumno; ya sea porque por contenidos transversales los ha trabajado anteriormente o ya sea porque se presuponga cierto conocimiento al respecto. El fin de estas fichas no es calificar al alumno según el grado de acierto o fallo en las preguntas sino proponer una evaluación formativa a través de la entrega de las fichas con una corrección del docente premiando la labor desarrollada en el aula. De ese modo los dos puntos se lograrán siempre y cuando el material se entregue completado independientemente del grado de acierto, disminuyendo la nota en caso de que no se entregue o no se perciba trabajo por parte del alumno.

El examen final se valorará sobre ocho puntos pudiendo restar hasta un punto (según lo estipulado por la programación didáctica) al cometer faltas de ortografía o presentar una redacción que se considere inadecuada para la edad. La prueba consistirá en ocho preguntas sobre el contenido visto en el aula redundando en aspectos que se consideren más importantes e intentando a través de las preguntas observar el grado en el que el alumno ha logrado familiarizarse con aspectos propios del pensamiento histórico como la multicausalidad o la idea de cambio-continuidad. Por esa razón se propondrán preguntas abiertas, de extensión más o menos amplia, en las que se evite el contenido factual y se busque el desarrollo por parte del alumno de un contenido más estructural.

ANEXOS

En anexos se incluirá los dossiers entregados a los alumnos durante las diferentes sesiones, el dossier que ha guiado las sesiones dedicadas al aprendizaje por conceptos y el examen que sirvió para evaluar al alumno. Las imágenes empleadas durante las sesiones no han podido ser añadidas por aumentar excesivamente el peso del archivo e imposibilitar su subida a la red.

.....
Dossier de la sesión dedicada a América
.....

AMÉRICA EN EL SIGLO XVI

Nombre:

1. ¿Quién descubrió América? ¿Por qué se descubrió América?
2. ¿Por qué llamamos América al continente descubierto?
3. Señala las características de los pueblos precolombinos (pon una palabra clave).

INCAS	AZTECAS	MAYAS	TODOS

4. ¿En qué país latinoamericano se habla actualmente portugués? ¿Sabrías decir por qué?
5. ¿Qué dos conquistadores y a qué imperios vencieron respectivamente? ¿Cómo se organizó el territorio tras la conquista?
6. ¿Cómo se dividía la sociedad en América?

7. ¿Qué dos explotaciones existían en América? Descríbelas brevemente.

.....

Dossier de la sesión dedicada al contexto del siglo XVI

.....

EL CONTEXTO DEL SIGLO XVI

Nombre:

1. ¿Qué es una sociedad estamental? ¿Qué estamentos existen en una sociedad moderna típica? ¿La gente se puede mover entre ellos?

2. ¿Que implicar poseer privilegio en una sociedad estamental moderna? ¿Se parece este modelo de sociedad a una sociedad medieval?

4. ¿Cuáles fueron los pilares de la economía medieval?

5. Lee el siguiente texto y señala cuales son los pilares de la economía moderna mercantilista ¿Se parecen a los de la economía medieval?

El mercantilismo es la corriente de pensamiento económico que cubre prácticamente toda la Edad Moderna, según la cual, la prosperidad económica se alcanzaba fomentando la agricultura y la industria, a fin de aumentar las exportaciones y restringir las importaciones, para

acumular de este modo oro y demás metales preciosos, el mayor exponente de la riqueza de las naciones por aquella época.

7. ¿Quién fue Lutero? ¿Qué propuso?

8. ¿Quiénes fueron los principales seguidores de las propuestas de Lutero?

9. ¿Cómo respondió el catolicismo a las propuestas de Lutero? ¿Qué acontecimiento fue clave?
¿Cuáles fueron las principales características de la respuesta católica?

LA MONARQUÍA ABSOLUTA

Como ya sabemos el siglo XVI es una centuria en la que se combinan el cambio y la continuidad entre dos épocas, la Edad Media y la Edad Moderna. Hemos visto como es una época de grandes descubrimientos como el continente americano y grandes cambios como la instauración de la Reforma. Pero, por otro lado, hemos aprendido que ciertos aspectos como la sociedad y su organización presentan pocas alteraciones.

En el siguiente dossier os propongo un ejercicio que desarrollaremos en dos sesiones para acercarnos a una de las esferas más novedosas e importantes de la Edad Moderna, la aparición de las monarquías absolutas. Para entenderlas realizaremos una serie de actividades tomando como referencia a Felipe II, rey de la monarquía hispana durante la segunda mitad del siglo XVI. Recordad que la participación se valora y, por favor, **escribid y explicaos**. Intentad darme respuestas más o menos largas para que el ejercicio sea enriquecedor para todos.

Actividad I.

En el proyector se están plasmando dos imágenes. La primera, una miniatura sacada de un códice representa a un ejército medieval. La segunda, una pintura mural que puede contemplarse en el monasterio de San Lorenzo del Escorial representa un ejército moderno. ¿Sabrías señalar viendo estas imágenes que diferencias podían existir entre un ejército medieval y uno moderno?



Actividad II.

Ya sabemos que es un ejército profesional, vamos a ponerlo en práctica de los vídeos que hemos visto ¿cual hace referencia a un ejército profesional y cual a un ejército medieval? ¿Por qué?

Parece que los nobles se comportan de diferente manera. ¿Podrías señalar alguna de esas diferencias según lo visto en los vídeos?

Actividad III.

La nobleza ha cambiado y eso es importante. Para verlo mejor vamos a comprar dos textos.

“III. No será lícito al rey legislar sin oír el dictamen de los súbditos.

IV. De comenzar guerra, de hacer paz, de ajustar tregua, o de tratar otra cosa de grande interés te guardarás, o rey, sin anuencia del consejo de los seniores.”

Fueros de Sobrarbe. Un texto medieval escrito por nobles.

“ Tres cosas diré a Vuestra Majestad; la una es que no se ofreció negocio vuestro, aunque fuese muy pequeño, que no le antepusiese al mío, aunque fuese importantísimo; la segunda, es que mayor cuidado tuve siempre de mirar por vuestra hacienda que por la mía y así no os soy en cargo de un solo pan a Vos ni a ninguno de vuestros vasallos; la tercera, es que nunca os propuse un nombre para algún cargo que no fuese el más suficiente de todos cuantos yo conocía para ello, pospuesta toda afición”

Carta que escribe el Gran Duque de Alba, noble importante, a Felipe II.

Habiendo leído los textos, ¿qué diferencias contemplas entre la nobleza de la Edad Media y la nobleza de la Edad Moderna?

Actividad IV.

a. Cuando hablamos de una monarquía absoluta decimos que es centralizadora. Para saber a que nos referimos con este término vamos a leer el siguiente texto.

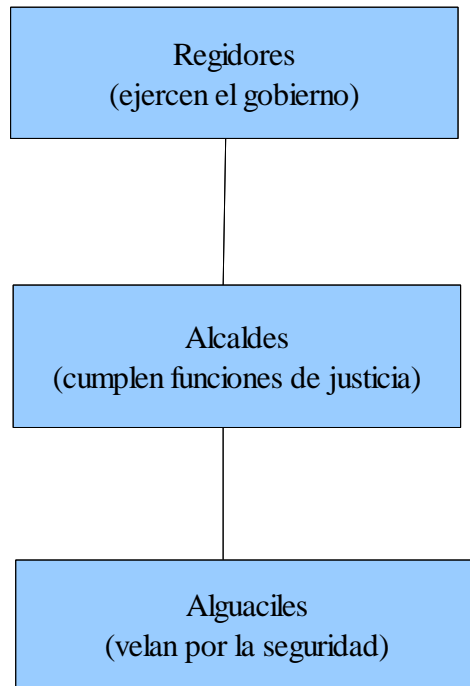
“La burocracia es [...] una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, en la adecuación de los medios a los objetivos pretendidos, con el fin de garantizar la máxima eficiencia en la búsqueda de esos objetivos. [...] es una estructura organizativa caracterizada por procedimientos regularizados, división de responsabilidades, jerarquía y relaciones impersonales.”

b. Entender la burocracia es necesario si queremos entender la centralización. Ya habiéndola definida vamos a aplicarla en las siguientes actividades. Para ello en primer lugar lee el siguiente texto.

Según lo estipulado en las ordenanzas promulgadas por Carlos V para la organización del ejército *“habría un total de 2.000 hombres que se organizarían de la forma siguiente: 6 compañías compuestas por 100 hombres de armas y 100 caballos ligeros, cada una; lo que da un total de 1.200 hombres; y 8 compañías de 50 hombres de armas y otros 50 caballos ligeros, o sea 800 hombres en total, completando así los 2.000. Estas compañías tendrían una oficialidad compuesta por 1 capitán de caballos ligeros, 1 alférez, 1 teniente y 1 capitán de los hombres de armas, que sería quien tendría el mando de la unidad. Los capitanes estarían facultados para recibir y despedir a los hombres a sus órdenes, procurando tener «buena gente».”*

Tras haber leído el texto aplica las conclusiones que puedes extraer uniéndolo con el anterior.

c. Ahora observa el siguiente esquema. ¿Recuerdas América? En este esquema vemos como se organizan los cabildos, instituciones políticas dentro de los virreinos que servían para controlar de manera adecuada a la población.



Según lo que hemos leído sobre la burocracia, ¿cómo podríamos aplicarlos a los cabildos americanos?

¿Podrías relacionar lo visto en ambos textos? ¿En qué coinciden?

Dossier de la segunda sesión dedicada al concepto

Actividad V

“En el periodo entre el Renacimiento y la Revolución Francesa, la corte no puede definirse meramente como la residencia del rey – un conjunto lujoso de edificios y sus ocupante mimados- sino como un gran entramado de relaciones políticas y económicas [...]”

Según esta definición ¿qué es la corte? Habiendo visto como funciona la burocracia, ¿qué papel pudo jugar en la monarquía absoluta?

“Cuando el duque de Alba llegó a Madrid desde Ausburgo en 1548, ya había sido investido con la más nueva dignidad de la Corte española: Mayordomo Mayor de la Casa de Borgoña del príncipe Felipe. Se encargaría de la inmediata organización de esta jerarquía cortesana estrictamente codificada. También vigilará y dirigirá por muchos años que este mecanismo, aparentemente superficial y sin sentido pero en realidad profundamente arraigado en el pensamiento simbólico de la humanidad, funcione según corresponde y sin dificultades.”

Siguiendo el texto que acabamos de leer, ¿qué papel pudo jugar la nobleza en la corte? ¿por qué pudo jugar ese papel?

Actividad VI

En la Europa moderna, fue la Monarquía de España, a lo largo del siglo XVI, la primera que tuvo capacidad para cumplir las condiciones necesarias para articular una Hacienda. Consiguió contar, con mucho, con recursos monetarios más abundantes que los de los demás países europeos. La base de aquellos recursos fueron los impuestos cobrados a sus súbditos [...]

110. El gobernador que concediere a la nueva población y la justicia del pueblo que de nuevo se poblare de officio o a pedimiento de parte, hagan cumplir los assientos de todos los questuicren obligados por las nuevas poblaciones con mucha diligencia y cuidado; y los regidores y procuradores de concejo hagan instançias contra los pobladores que a sus plaços en questan obligados no hubieren cumplido y se compelan con todos remedios para que cumplan [...]”
Ordenanzas de Felipe II de 1573.

Adaptación: “El gobernador de la nueva población [...] debe hacer cumplir los asientos (pago de impuestos) de todos los que estén obligados dentro de la nueva población. Los regidores y procuradores del concejo deben controlar a los que no cumplan con los asientos y poner remedio”

¿Cómo se organizó la Hacienda en tiempos de Felipe II?

Actividad VII

Ingresos y gastos de las Cajas de Manila en 1611
(en pesos de a ocho)

Ingresos		Gastos	
Visita y balance	856	Salarios ordinarios	37 744
Tributos	20 223	Extraordinario guerra	
Situados	10 904	de Manila	177 258
Extraordinario	172 208	Gente de guerra	
Derechos de almojarifazgo	31 725	campo Manila	41 209
Penas de cámara	1 445	Factoría	80 782
Gastos de justicia	407	Doctrineros	14 950
Diezmos del oro	2 888	Gente de mar	6 196
Diezmos eclesiásticos	33	Jornales	14 220
Préstamos	6 556	Mercedes	1 687
Restituciones	368	Alcaldes mayores y	
Plata y reales de Nueva		corregidores	2 102
España	295 776	Préstamos	27 056
Flete de mar	4 170	Galera	1 488
Toneladas vendidas	2 000	Penas de cámara	858
Fletes de pasajeros	50	Gastos de justicia	367
Oficios vendidos	2 320	Guerra del Maluco	40 947
Géneros de almacenes	4 010	Visita y balance	131 914
Licencia de sangleyes infieles	23 032		
Total	578 971	Total	578 778

Fuente: AGI, Contaduría, leg. 1609, fs. 464-464v.

Según lo que podemos ver en el siguiente documento, ¿por qué era importante contar con una Hacienda bien organizada?

Actividad VIII

Para concluir el trabajo por conceptos deberéis responder a las siguientes preguntas con las conclusiones a las que habéis ido llegando. Recordad, escribid todo lo que podáis y non tengáis miedo a equivocaros.

- ¿Cómo definirías al ejército de Felipe II? ¿Qué lo caracteriza?

-¿Qué supone la centralización y el establecimiento de una burocracia en la monarquía de Felipe II?

- ¿Qué papel juega la nobleza en la monarquía absoluta de Felipe II?

Muestra del examen realizado en la sexta y última sesión (80% de la calificación)

EXAMEN. SIGLO XVI.

1. ¿Quién descubrió América en 1492? ¿Por qué realizó este descubrimiento?

(Se ha valorado la capacidad de anotar más de una causa)

2. ¿Qué fue la mita?

3. ¿Qué es una sociedad estamental? ¿La sociedad de la Edad Moderna se parece a la de la Edad Media?

4. ¿Quién fue Martín Lutero? ¿Qué propuso/criticó Martín Lutero?

5. ¿Cuáles fueron las principales características de la monarquía absoluta de Felipe II?

6. ¿Qué dos conquistadores destacaron en la conquista de América? ¿Cómo se organizó América políticamente tras la conquista?

7. ¿Sobre qué dominios reinó Carlos I/Carlos V?

(Se ha valorado la relación de los dominios con su herencia)

8. ¿Cuáles son las principales características del mercantilismo?

Periodización de las sesiones

SESIÓN	CONTENIDO
27 de marzo	América: descubrimiento, conquista y colonización
29 de marzo	El contexto del siglo XVI: economía, sociedad y cultural-religión
31 de marzo	La monarquía absoluta (1ª sesión del trabajo por conceptos)
3 de abril	La monarquía absoluta (2ª sesión del trabajo por conceptos)
5 de abril	Las monarquías hispanas del siglo XVI: Carlos I y Felipe II
7 de abril	Examen (80% de la calificación)

PRACTICUM III

Una experiencia de *learning cycle*. Trabajando el concepto monarquía absoluta con alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Óscar Lozano Miranda

Máster en formación del
profesorado

Curso 2016/2017

. Índice

1. Introducción.....	1
2. Contexto teórico del estudio.....	1
3. Presentación de problema de estudio.....	3
3.1. Esquema del concepto.....	5
4. Metodología.....	5
4.1. Secuenciación y descripción de actividades.....	7
4.2. Esquema-secuenciación de actividades.....	12
5. Presentación de resultados.....	13
5.1. Cuaderno de observación.....	13
5.2. Categorización de los resultados.....	16
6. Discusión de los resultados.....	22
7. Conclusiones.....	28

1. Introducción

El presente informe pone por escrito la experiencia que se ha llevado a cabo en un aula de 2º de Educación Secundaria Obligatoria en el Instituto de Educación Secundaria Goya con una metodología basada en el *learning cycle*. Esa metodología se ha aplicado al concepto monarquía absoluta, encuadrando su desarrollo en la unidad didáctica dedicada al siglo XVI y las monarquías hispanas.

La organización en apartados que se ha empleado para presentar el proyecto puede articularse en dos grandes bloques. Por un lado estaría el bloque teórico previo a la puesta en práctica de la experiencia, del apartado número dos al apartado número cuatro. En este bloque se ha efectuado un breve recorrido por los autores que han contemplado esta metodología y se ha presentado la planificación para las dos sesiones dedicadas al *learning cycle*. Esa planificación incluye una presentación del concepto así como de las cuestiones que guiarán la investigación sobre resultados y un apartado dedicado a la descripción y secuenciación de las actividades propuestas. Respecto al bloque práctico, posterior a las sesiones incluirá el cuaderno de observación desarrollado durante las clases así como la categorización y posterior debate sobre los resultados que en cada dimensión han presentado los alumnos.

El proyecto concluirá con un apartado dedicado a las conclusiones en el que se sintetizará los aspectos que se consideran más relevantes tras la elaboración de los análisis de resultados.

2. Contexto teórico del estudio

La aplicación de un aprendizaje a través de conceptos empleando el *learning cycle* en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales no siempre ha sido posible por carecer de respaldo teórico. Durante la década de 1970 autores como Peel o Hallam, muy influidos por la división en etapas cognitivas de Piaget consideraban estéril cualquier alternativa en esa línea. Bajo su punto de vista el nivel cognitivo de los alumnos de entre 11 y 12 años era insuficiente para conseguir la abstracción necesaria predominando de ese modo una perspectiva imposibilista en lo tocante al aprendizaje conceptual.

La visión pesimista sobre las posibilidades que ofrecían las Ciencias Sociales en el aprendizaje por concepto se mantuvo hasta la década de 1980 cuando perspectivas en una línea más posibilista empezaron a cobrar fuerza. Uno de los autores más representativos en esta nueva

perspectiva será Carretero, que no solo se limita a debatir sobre la posibilidad o imposibilidad de aplicar un aprendizaje basado en conceptos a través del *learning cycle* en el alumnado, sino que además detalla las dificultades que pueden interferir en el proceso. La tesis fundamental de Carretero es que a partir de los 11-12 años empieza a verse entre el alumnado una paulatina mejoría en la comprensión de conceptos abstractos. Es decir, considera que los niveles de Piaget son excesivamente herméticos y que en realidad ciertos grados de abstracción ya son perceptibles. En todo caso esa posibilidad que Carretero señala está muy condicionada. El propio autor contempla una jerarquía en grado de dificultad según los conceptos, considerando que no todo el aprendizaje conceptual presenta los mismos obstáculos. En sus trabajos señala como tras sus investigaciones advierte que el alumnado apenas presenta dificultades a la hora de comprender conceptos muy concretos, pero que se eleva el grado cuando lo que se pretende trabajar son conceptos socio-políticos. En todo caso en el ámbito socio-político señala que existe cierto margen de mejora, ausente en conceptos cronológicos, de una dificultad muy elevada tal y como apoya en la misma línea VanSledright. Otra dificultad que señala Carretero y que comparten autores como Lee es que el alumno presenta graves deficiencias a la hora de establecer interrelaciones entre las diferentes dimensiones del concepto, lastrando mucho la comprensión del mismo.

Por lo tanto, tal y como queda patente en trabajos como el de Carretero desde la década de 1980 la aplicación de un aprendizaje por conceptos a través del *learning cycle* es posible en el ámbito de las Ciencias Sociales. Sin embargo su puesta en práctica no está exenta de problemas presentando considerables obstáculos que deben ser considerados.

Pese a esas dificultades la línea posibilista ha sido reforzada por varios didactas que en lo relativos al aprendizaje por conceptos han reflexionado sobre las ventajas que éste puede ofrecer tanto a la materia como al alumno. En el contexto de la materia se observan hasta cuatro ventajas. La primera la contemplan Carretero, Limón, Paul y Lender. Para estos autores el aprendizaje por conceptos permite una aproximación mucho más sincera a las Ciencias Sociales, comprendiéndolas desde su ideosincracia compleja. Otra ventaja la señalan Nichol, Dan y Lee que consideran que el aprendizaje por conceptos permite crear redes de conocimientos fluidas y flexibles las cuales posibilitan la renuncia a la memorización como única herramienta para el aprendizaje. Marton, Runesson y Tsui señalan una tercera ventaja, el aprendizaje por conceptos permite el desarrollo de un pensamiento crítico en el contexto de la disciplina conformando filtros que posibilitan la discriminación entre lo relevante y lo no relevante. Por otro último VanSledright señala que el aprendizaje por conceptos enfatiza sobre la idea de construcción personal de las Ciencias Sociales,

renunciando a la falsa idea de que estas ciencias se hallan en un estado de preexistencia.

Si los autores mencionados señalan las ventajas del *learning cycle* en la propia materia, otros destacan los beneficios que reporta al alumno. Entre ellos estaría Booth que refleja los beneficios en el plano afectivo por permitir el desarrollo de habilidades interpersonales a partir del empleo del debate. También se encontraría Seixas que en la misma línea contempla la posibilidad de crear una comunidad en el aula formada por los propios alumnos que empiezan a trabajar como historiadores. De ese modo los alumnos adquieren un grado de significación en el aprendizaje muy beneficioso para su propia formación. Las consideraciones de estos autores aumentan el horizonte de lo que el *learning cycle* aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprender empleando conceptos no sólo beneficia a la propia materia en la forma en la que se entiende, también reporta ventajas en al alumno que puede adquirir habilidades mucho más útiles para su vida académica.

En conclusión, hoy en día la didáctica de las Ciencias Sociales contempla la posibilidad de desarrollar un aprendizaje basado en conceptos a través del *learning cycle* aunque sin olvidar las dificultades que este puede entrañar. En todo caso esa aplicación queda reforzada por las numerosas ventajas señaladas por diferentes autores tanto desde los beneficios reportados a la propia disciplina como desde los beneficios reportados al alumnado.

3. Presentación de problema de estudio: análisis del concepto objeto de estudio y preguntas de la investigación

El objetivo del presente proyecto es, a través de las monarquías hispanas del siglo XVI y especialmente de la monarquía de Felipe II trabajar con el aula el concepto monarquía absoluta. Para la labor planteada se han seleccionado tres dimensiones que serán desarrolladas consecutivamente a lo largo de las actividades posteriormente detalladas. En primer lugar se planteará, por ser la dimensión a mi juicio más comprensible, el ejército profesional como una característica fundamental de estas monarquías diferenciándola de la casuística medieval. Al hilo de la misma se desarrollará el transito de la nobleza combativa medieval a la nobleza de servicio moderna, indispensable para que esa profesionalización se lleve a cabo. Finalmente, relacionada con las anteriores dimensiones se desarrollará la centralización, un ámbito más abstracto que implica por un lado comprender la conformación de un entramado burocrático indispensable para la organización de estas monarquías, y por otro de una hacienda con la que sufragar los gastos derivados de la maquinaria monárquica.

A través de la estrategia posteriormente detallada se pretende que el alumno comprenda que conlleva en las dimensiones anteriormente descritas la implementación de una monarquía absoluta. Para entender si en los términos establecidos el alumno comprende las implicaciones que estas monarquías conllevan se plantean una serie de cuestiones que guiarán todo el proyecto. Dichas cuestiones quedarán organizadas en tres dimensiones buscando plasmar la interrelación que guardan entre sí.

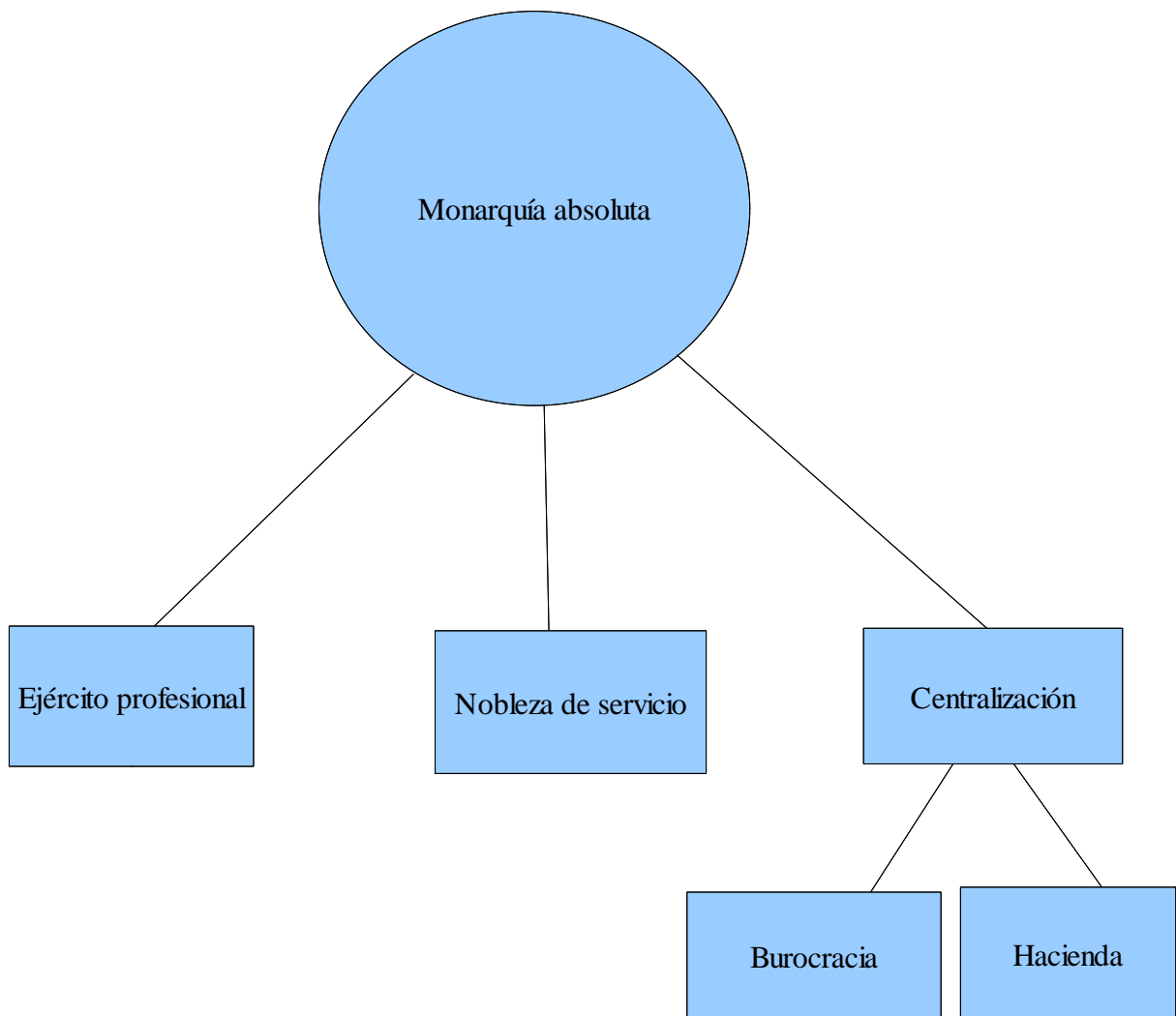
1ª Dimensión. ¿Entiende el alumno que la instauración de una monarquía absoluta implica la conformación de un ejército profesional? ¿Entiende que la profesionalización militar produce un cambio en las relaciones humanas que entre sus componentes existen?

2ª Dimensión. ¿Comprende el alumno la domesticación nobiliar como el cambio en la relación nobleza-rey en el contexto de las monarquías absolutas? ¿Comprende que ese cambio es consecuencia de la pérdida de poder militar por parte de los nobles al profesionalizarse el ejército? ¿Comprende ese cambio desde la necesidad de la nobleza de articularse en torno al rey debido a la pérdida de poder militar?

3ª Dimensión. ¿Entiende el alumno la burocracia como modelo organizativo necesario para que la monarquía absoluta articule todos los elementos que la rodean? ¿Entiende en la burocracia la necesidad de contar con una hacienda organizada para sustentar los gastos que ésta conlleva?

Lo que en última instancia se pretende es que el alumno vaya hilando las diferentes dimensiones que componen el concepto para, de ese modo, medir en qué grado un alumno de 2º de Educación Secundaria Obligatoria es capaz de comprender conceptos mediante un aprendizaje significativo.

3.1. Esquema del concepto



4. Metodología: diseño de la experiencia de aula para el aprendizaje del concepto y del procedimiento de evaluación del nivel de comprensión logrado por los estudiantes

El siguiente apartado se dedicará al desarrollo práctico de la estrategia que pretende implementarse en el aula para trabajar con los alumnos el concepto monarquía absoluta. La puesta en práctica del concepto se ha planeado para dos sesiones y se han desarrollado ocho actividades a través de las cuales el alumno deberá, mediante sus respuestas, ir construyendo el concepto permitiéndonos a su vez valorar el grado de comprensión alcanzado, labor sobre la que se recaerá en posteriores apartados.

En primer lugar cabe señalar por qué se ha optado por la organización de dimensiones

anteriormente señaladas. Situar la profesionalización del ejército como la primera dimensión para trabajar el concepto va a permitir contar con dos ventajas. Por un lado es una dimensión sencilla con la que el alumno fácilmente puede familiarizarse. Se trata de una dimensión muy gráfica, descriptiva e incluso atractiva que posibilitará un primer acercamiento al concepto abarcable para el aula. Por otro lado es una dimensión que perfectamente puede emplearse para el desarrollo del resto de dimensiones que componen el concepto. Teniéndola siempre presente puede ser recuperada para trabajar el resto de dimensiones. Permite observar tanto la “domesticación” de la nobleza que deja de ser combativa como la necesidad de establecer un entramado humano centralizado a través de las formaciones íntimamente ligadas al papel de la burocracia. Además va a servir para destacar la importancia de la hacienda dentro de la monarquía absoluta puesto que sustentar un ejército profesional dependiente del monarca requiere un constante flujo de ingresos que sólo esta institución es capaz de articular.

Tras trabajar la dimensión militar se pasaría a trabajar la dimensión nobiliar. Su elección en este ámbito tampoco es baladí existiendo también dos razones que han impulsado su posición como dimensión intermedia. En primer lugar el trabajo con la dimensión militar permite trabajar de manera muy adecuada la dimensión nobiliar. Para el alumno es fácil observar a partir del ejército como la nobleza moderna, diferenciándose de la medieval en el contexto de una monarquía absoluta, empieza a experimentar un proceso de domesticación perceptible en el papel que juega en el plano militar. En segundo lugar la domesticación de la nobleza da pie a comprender el proceso de centralización. Puede rescatarse como dimensión cuando se comience a trabajar la centralización para retroalimentar ambas esferas. Por un lado se puede explicar la centralización desde el papel que juega la nobleza en la corte y en cargos relacionados con la hacienda. Por otro lado es posible expandir la dimensión nobiliar comprendiendo que el proceso de domesticación además de una pérdida de poder militar conlleva un acercamiento político hacia el monarca absoluto.

Finalmente se trabajará la tendencia hacia la centralización, dimensión final que por considerarse la más compleja será la que en último lugar se aborde. Las anteriores dimensiones, como se ha mencionado, deberían permitir desarrollar de manera concatenada este ámbito. En todo caso lo que se buscará principalmente será trabajar dos aspectos. Por un lado la centralización en términos político a través de la organización burocrática y la corte como institución que refleja la asunción de poder en manos del rey. Por otro lado la centralización en términos económicos, algo más compleja razón por la cual es la última dimensión sobre la que se recaerá. Esta dimensión vendría a relacionarse con todas las anteriores: con el ejército por la necesidad de sustentar los

gastos derivados del mismo, con la burocracia por los mismos motivos así como por su aprovechamiento para establecer una organización y con la nobleza por la participación de la misma dentro de su puesta en práctica como parte de sus nuevas funciones.

Habiendo planteado un marco general sobre el que se operara para desarrollar el concepto y las diferentes dimensiones que lo componen se dedicarán las siguientes líneas a perfilar las actividades con cuya realización se pretende iniciar al alumno en la labor de comprensión. Estas actividades no sólo pretenden introducir las dimensiones sino también reforzarlas y expandirlas, funciones que irán detallándose conforme se desglosen los ejercicios que articulan las dos sesiones dedicadas. Su presentación será en orden de realización con el fin de plasmar como se pretende organizar lógicamente la actividad siguiendo los presupuestos anteriormente contemplados. Cabe destacar que para obtener unas respuestas por parte de los alumnos que permitan posteriormente manejar unos resultados en la categorización se ha empleado un dossier que los alumnos irán contestando progresivamente durante las sesiones.

4.1. Secuenciación y descripción de actividades.

En primer lugar se han dedicado las tres primeras actividades a trabajar la profesionalización del ejército y al hilo de la misma el tránsito que en una monarquía absoluta se produce de una nobleza medieval combativa a una nobleza moderna de servicio. Comenzando por la profesionalización a través de dos representaciones, una medieval y otra moderna el alumno es cuestionado sobre las diferencias que entre ambas puede hallar. El alumno, guiado por el docente, debe ser capaz de extraer una serie de conclusiones, desde el cambio en las armas, la indumentaria o la formación, hasta el papel que la nobleza juega en sendos ejércitos. Las apreciaciones que realice en esta primera actividad servirán como base para proseguir con el desarrollo del concepto aunque para asegurar la comprensión y la correcta conexión con la siguiente dimensión, el tránsito hacia una nobleza de servicio, se ha propuesto una segunda actividad de refuerzo-ampliación.

Esta segunda actividad consiste en el visionado de dos clips de película, *El Cid* y *La Conjura del Escorial*. En la primera se plasma un noble medieval prototípico, combativo y desafiante frente al rey. En la segunda los nobles que aparecen ya son propios de la nobleza de servicio, no participan en la guerra sino que se quedan en palacio y se muestran serviles frente al rey. A través de esta actividad se logra, guiando hacia las conclusiones adecuadas al alumno que por un lado reafirme la diferencia entre los ejércitos medievales y modernos y por otro lado expanda su

visión sobre el rol que la nobleza juega en los mismos en cada momento. Con estas dos actividades se habrá trabajado la primera dimensión y encauzado la segunda.

Para trabar definitivamente la dimensión nobiliar se propondrá una tercera actividad que extrapole la dimensión del ámbito militar al que hasta el momento ha estado ligada. Con ese fin se pedirá al alumno comparar dos fuentes primarias en las que la actitud de la nobleza hacia el monarca queda claramente reflejada en cada época. La primera de las fuentes es un extracto de los *Fueros de Sobrarbe* en los que se aprecia el papel desafiante que hacia el rey toman los nobles. La segunda fuente es una carta escrita por el Gran Duque de Alba a Felipe II en la que se refleja una actitud sumisa y servil. Contando con las conclusiones que en las anteriores actividades haya extraído el alumno y sumándolas a las que elabore tras la realización de la tercera actividad, el alumno debería ser capaz de comprender la segunda dimensión. Más adelante ésta se seguirá desarrollando debido a la importancia que tiene en la centralización. No obstante antes de proseguir es necesario trabajar la noción de burocracia, aspecto al que se dedicará la cuarta actividad. Entender la burocracia es necesario para comenzar a comprender como se produce la centralización en el contexto de una monarquía absoluta.

Como se ha comentado la cuarta actividad estará destinada a trabajar con el alumno la dimensión relativa a la centralización abordando la burocracia como herramienta empleada por las monarquías absolutas para alcanzar ese objetivo. Para familiarizar al alumno con las implicaciones que la burocracia conlleva se empleará la primera dimensión, el ejército. En esta fase que puede clasificarse como de desarrollo se mostrará al alumno una reproducción de las ordenanzas empleadas por Carlos I para organizar su ejército. Previamente se habría acotado el término burocracia, empleando una definición al uso de la misma para apoyar la labor. Tras la lectura del texto y la definición de burocracia se pedirá al alumno que extraiga una serie de conclusiones derivadas de las mismas. En otras palabras, se espera que el alumno combine lo que por burocracia ha entendido con la idea de un ejército organizado. Tras esa labor se proseguirá con la actividad planteando una extrapolación de la burocracia y la centralización del ejército hacia la dimensión política, siguiente peldaño para proseguir la labor con la tercera dimensión. Se empleará para ello un mapa conceptual en el que aparecen los principales cargos que en un cabildo americano existían.¹ El objetivo que se busca es que el alumno continúe formando la idea de centralización como característica propia de la monarquía absoluta, tercera dimensión. Para ello se pedirá que,

¹ Previamente habría que explicar qué es un cabildo americano. En el caso expuesto, habiendo dedicado las primeras sesiones de la unidad didáctica al contenido relativo a América este problema se ha solventado.

contemplando lo anteriormente visto, relacione la disposición de cargos americanos con el ideal burocrático así como con la tendencia que existe en el ejército a tomar una alternativa similar. Con todo ello ya se puede introducir al alumno la noción centralización. Esta dimensión continuará trabajándose en la actividad cinco donde, además de seguir desarrollando la idea de centralización se retomará la dimensión nobiliar para ampliar la concepción que sobre ella se hayan podido crear.

La quinta actividad, continuando con el *learning cycle* va a , por un lado, continuar ahondando en la dimensión relativa a la centralización política. Por otro lado se retomará la dimensión nobiliar para relacionarla con dicha centralización. En un primera fase de la actividad, aprovechando la conclusión del anterior ejercicio se pedirá al alumno que reflexione sobre el papel de la corte tras haber explicado que función cumple ésta. Se empleará un texto como apoyo aunque la guía del profesor por la complejidad del mismo será muy importante. Con esa reflexión el alumno deberá ser capaz de comprender completamente la centralización como una alternativa política propia de las monarquías absolutas que buscan centralizar en torno a la figura del rey todos los aspectos que atañen al reino empleando para ello la burocracia. A su vez, utilizando la visión de la corte como elemento de centralización clave en la política absolutista del siglo XVI se retomará la cuestión nobiliar. Hasta el momento el alumno había ido trabajando sobre el asunto a través de la función militar cumplida por lo nobles en cada época y la tendencia a abandonar esa función a la par que progresivamente comienza un proceso de domesticación. En este momento se pretende expandir la dimensión aprovechando el trabajo sobre la centralización y la corte. Para ello se presentará al alumno un extracto sobre la biografía del Gran Duque de Alba, personaje ya tratado, en el que se relata la función del mismo en la corte de Felipe II. Tras su lectura y reflexión se pedirá al alumno que comente qué papel pudo jugar la nobleza en la corte y por qué cree que pudo jugarlo. El objetivo es que relacione la segunda y la tercera dimensión para conseguir una plena comprensión de las mismas.

Para concluir el *learning cycle* propuesto en esta actividad se dedicarán los dos último ejercicios a trabajar la última parte de la tercera dimensión, la hacienda en el contexto de la centralización monárquica. Se propondrán dos actividades con las que se pretende enlazar todas las dimensiones concluyendo así el concepto propuesto. En primer lugar para comenzar con estos ejercicios es necesario explicar que es la hacienda por lo que nuevamente se empleará un texto con una definición que permita comprender al alumno de que se está hablando. Tras esa pertinente explicación comenzará la actividad. En el primer ejercicio, el número seis, lo que se busca es que el alumno observe como la hacienda es una pieza más de la centralización propia de las monarquías

absolutas. Con este trabajo se pretende expandir la dimensión relativa a la centralización trascendiendo la esfera política al añadir la esfera económica. Para ello se empleará una fuente primaria convenientemente adaptada para que el alumno acceda a ella sin dificultades. La fuente en cuestión es un fragmento de las ordenanzas que en 1573 promulgó Felipe II para organizar la recaudación de impuestos y la hacienda en América. Aludiendo esta fuente a los gobernadores, los regidores y los procuradores (cargos que en cierta medida ya habían sido planteados) los alumnos deben comprender que el establecimiento de una hacienda organizada es una pieza más en el proceso de centralización. Además esta actividad permite expandir aun más la dimensión nobiliar puesto que permite ver como los nobles, cumpliendo la función de gobernadores participan en la centralización absolutista en el contexto de la hacienda. Tras trabajar esta fuente y extraer una serie de conclusiones se dedicaría la última actividad, la número ocho a expandir la dimensión de la hacienda concluyendo así el trascurso que se ha realizado por el concepto. El alumno, ya habiendo visto el papel que la hacienda juega en la centralización absolutista, debería en este momento comprender su verdadera función, mantener toda la maquinaria que conllevan tales monarquías. Para ello se expondrá una tabla de gastos e ingresos en la que claramente se puede observar como existen una serie de impuestos que aumentan las arcas del monarca frente a una serie de gastos que las disminuyen. Entre esos gastos se observan factores ya contemplados en las anteriores dimensiones: el mantenimiento de un ejército, el mantenimiento de cargos inscritos en la burocracia... El objetivo es que el alumno no sólo comprenda la hacienda como una pieza propia de la centralización sino que además le de sentido dentro de la misma sirviendo el análisis de la tabla de ingresos y gastos para llegar a ese fin.

Finalmente, para controlar el grado de comprensión del concepto por parte del alumno se propondrán tres preguntas que condensen todo lo anteriormente descrito. Con las respuestas que a las mismas den se podrá aclarar en caso de duda en que grado ha entendido el alumno las dimensiones que componen el concepto. Es decir, estas cuestiones complementarán a las diferentes actividades que han ido desarrollándose. Para lograr una mayor efectividad en este apartado el alumno gozará de mayor autonomía teniendo él mismo que reflexionar sobre lo anteriormente visto. Las cuestiones formuladas serán las siguientes.

. ¿Cómo definirías al ejército de Felipe II? ¿Qué lo caracteriza?

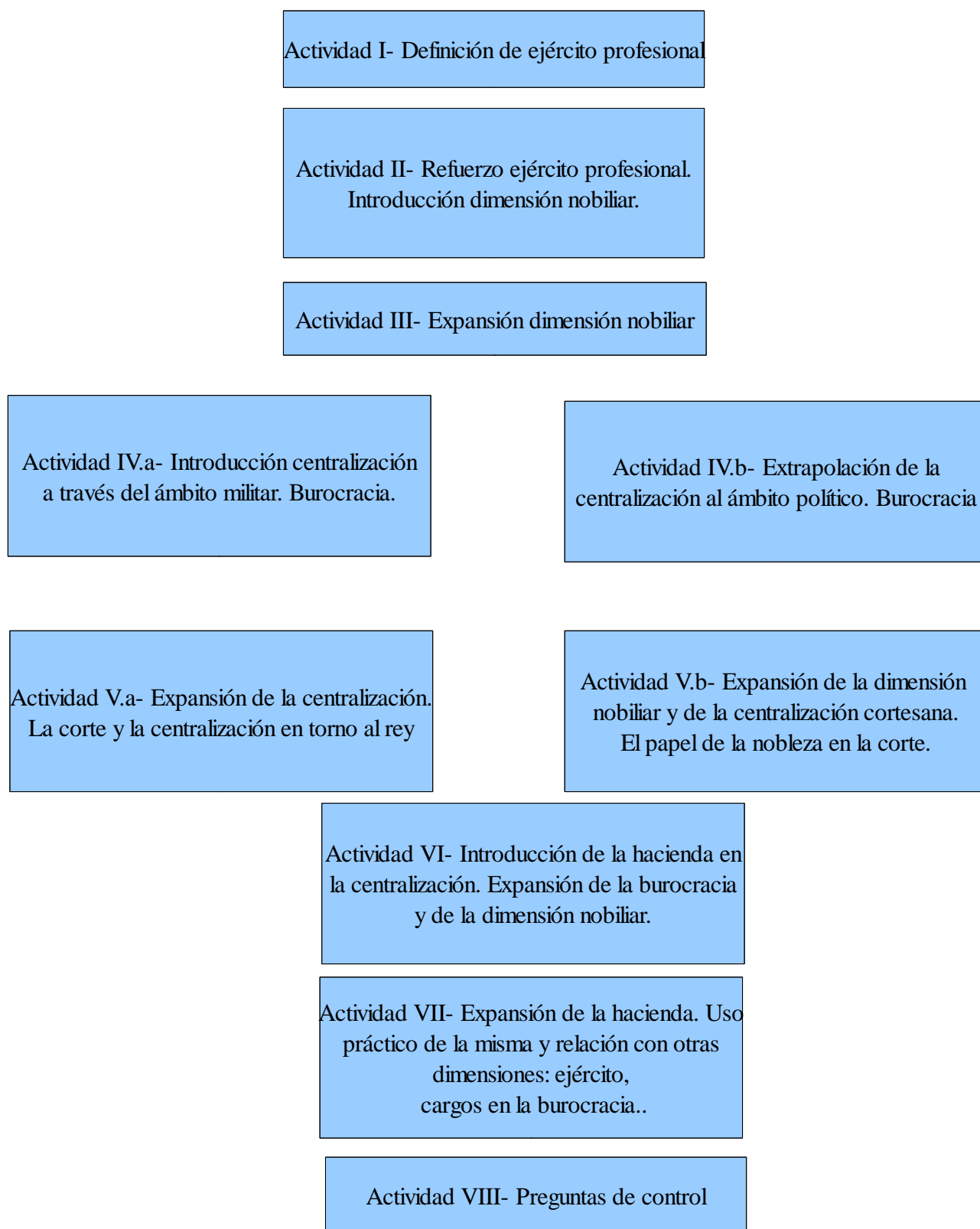
. ¿Qué supone la centralización y el establecimiento de una burocracia en la monarquía de Felipe II?

. ¿Qué papel juega la nobleza en la monarquía absoluta de Felipe II?

Se ha optado por resaltar la figura de Felipe II para que el alumno contextualice el concepto abordado y logre aplicarlo en la práctica trascendiendo la abstracción.

Para concluir este apartado dedicado a la delimitación teórica del modelo que se ha seguido para impartir al aula el concepto se detallará un esquema con las diferentes actividades anteriormente descritas. El fin de dicho esquema es ofrecer una visión más general de todo lo explicado en las anteriores páginas.

4.2. Esquema-secuenciación de actividades



5. Presentación de resultados

En el siguiente apartado se expondrán los resultados recopilados en base a las intervenciones y respuestas del alumno tras la puesta en práctica del proyecto. El fin de estos datos es obtener información sobre el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos. Esa información será posteriormente comentada e interpretada en el apartado dedicado a la discusión de resultados.

5.1. Cuaderno de observación

El *learning cycle* propuesto en el presente trabajo ha sido llevado a la práctica en dos sesiones celebradas los días 31 de marzo y 3 de abril de 2017. Previamente ya se había llevado a cabo otra sesión con el aula beneficiando la toma de contacto.

El primer día se dedicó a desarrollar las dos primeras dimensiones, profesionalización del ejército y tránsito de la nobleza militar a la nobleza de servicio e introducir la tercera dimensión. La primera actividad fue muy bien recibida por el alumnado. Prácticamente el aula en su totalidad intervino al señalar las diferencias que entre las obras expuesta percibían. Las anotaciones por parte de los alumnos fueron en la línea más visual (cambios de uniformes, presencia o ausencia de caballos, cambios en el armamento...). Algunas intervenciones fueron más interesantes (presencia del monarca, presencia de capitanes en el ejército moderno, enfrentamiento entre la heterogeneidad y la homogeneidad...) La impresión recibida es que el alumno comprendía adecuadamente lo que se le pedía. Cuando intervine como guía el número de participantes se redujo pero las aportaciones fueron más interesantes. Al señalar quienes eran los nobles en sendas imágenes algunos alumnos empezaron a hacer sus propias relaciones: *los nobles en el ejército medieval tienen más presencia, los nobles en el ejército profesional no combaten sino que dirigen...* Considerando que esta actividad ya había sido suficientemente trabajada se pasó a la segunda actividad que sirvió como refuerzo. Se proyectaron los dos clips de película y tras ellos se dio de nuevo la palabra a los alumnos. Nuevamente hubo una participación masiva aunque entre las respuestas ofrecidas ya había una gran diferencia. Algunos permanecían en la esfera más visual apreciando solo detalles que aun necesitaban madurar: *en la película del Cid aparecen caballeros, en la película La Conjura del Escorial están en el palacio...* Otros por contra con sus intervenciones empezaban a extraer conclusiones bastante interesantes: *el Cid va a luchar contra el rey porque ha secuestrado a su mujer, los nobles del Escorial le tienen miedo al rey...* Pese a que se intentó encauzar en la línea de los segundos las diferencias tal y como luego se pudo ver en las respuestas no todos habían

conseguido trascender lo descriptivo y abordar lo relacional.

En la actividad tercera, penetrando ya en la segunda dimensión se prescindió del uso de audiovisuales y se introdujo texto escrito. Aunque la mayoría de la clase continuó participando de manera muy activa, incluso varios se ofrecieron voluntarios a la hora de leer un reducido grupo empezó a dejar de prestar atención. No prestar atención provocó que perdieran el hilo que sus compañeros estaban creando. Ante la petición de que interpretaran y diferenciaran el significado de los textos las aportaciones fueron en un primer momento en una línea muy simplista: *los nobles al principio son unos maleducados, los nobles en la Edad Moderna no tienen valor...* Esas simplificaciones fueron depuradas ofreciéndoles una nueva perspectiva, la sumisión. Decidí en ese momento retomar la dimensión anterior y plasmar de nuevo las diferencias entre ejércitos pero empecé a ver un clima de cierta confusión. Aunque incidí en la relación entre el cambio de ejército y la sumisión de la nobleza pocos fueron los que la percibieron y al respecto no obtuve ninguna respuesta en el aula. Me hubiese gustado detenerme más en este aspecto pero para concluir el proyecto en el tiempo del que disponía debí continuar.

La actividad IV inauguraba una nueva dimensión, la burocracia como modelo organizativo para articular el nuevo poder de las monarquías absolutas. En primer lugar pregunté sobre lo que entendían por burocracia y percibí que iba a tener un problema puesto que este término les era prácticamente desconocido. La única respuesta que obtuve fue *“es algo que tiene que ver con los funcionarios”*. Esa idea como comprobé era puramente anecdótica uniéndosele otro problema, la definición que había propuesto era demasiado complicada para los alumnos según me comentaron. Como vi que iba a tener problemas con el término decidí pasar a la práctica e intentar que entendieran la burocracia desde los ejemplos que había propuesto. Comencé por la esfera militar y percibí cierto incremento de la participación. La fuente la entendieron muy bien y enseguida empezaron a dar información: *“el ejército está organizado”*, *“en el ejército hay capitanes”*, *“este ejército puede hacer bien la guerra”* fueron algunas de las intervenciones. Sin embargo cuando extrapolé la cuestión a la esfera política percibí que no habían entendido adecuadamente la burocracia y que a lo que se limitaban, tal y como se ha constatado en los resultados, era a trasladar la jerarquía militar a los cargos políticos.

La sesión acabó y pregunté a los alumnos que tal les estaba pareciendo el trabajo. Su respuesta fue que bien porque les dejaba participar en clase pero que lo consideraban demasiado difícil y que debían esforzarse mucho.

Cuando empecé la segunda sesión aprecié un problema que considero ha marcado mucho el desarrollo del concepto, por la distribución de las sesiones había dejado demasiado espacio entre clases. Esa situación provocó que no pudieran establecer las relaciones entre dimensiones tal y como hubiese deseado. Empecé explicando la corte y retomando las ideas de burocracia y nobleza de servicio pero solo aquellos que habían comprendido las dimensiones anteriores fueron capaces de retomar el hilo. Muestra de ello es una intervención ante la pregunta por qué la nobleza pudo en la corte desempeñar el papel que desempeñó. Una alumna dijo *“porque habían dejado de ser caballeros”* (entendido como hombre de armas). En los cuestionarios muchos reprodujeron la misma cita aunque claramente no la habían comprendido tal y como quedaba reflejado por las respuesta que a la segunda dimensión habían dado. Aunque busqué relacionar las dimensiones durante buena parte de la sesión llegué a la conclusión de que había llegado a un tope. Los alumnos en su mayoría habían entendido de manera muy limitada las anteriores dimensiones y eran incapaces de proseguir con el desarrollo del concepto. Para intentar dar una visión más práctica decidí pasar a la cuestión referida a la hacienda. La participación seguía siendo bastante activa con voluntarios para leer el texto e incluso para leer la fuente original aunque ya no lo era tanto en la intervención ante las preguntas. Tras explicar lo que en ella se quería expresar los alumnos contestaron mayoritariamente que *“se veía burocracia”* pero seguían sin entender que era exactamente burocracia. Nuevamente reproducían la idea de que burocracia era jerarquía: *“primero está el regidor y luego el procurador”* fue una intervención casi unánime sin ver para que servían. Solo alguno fue capaz de ver la funcionalidad cuando se expuso la tabla de gastos e ingresos comprendiendo que tener una hacienda permitía controlar el dinero: *“con la hacienda pueden saber cuanto van a gastar”* Sus intervenciones eran casi en la línea de la economía familiar y pocos dejaron reflejado lo que implicaba contar con esta institución. A estas altura ya era perceptible un cierto grado de agotamiento creo que por no comprender que relación guardaba todo entre sí.

Finalmente dejé unos diez minutos para que completaran el cuestionario final. Opté por otorgar cierta autonomía lo que se tradujo en una participación escasamente elevada. No obstante en ciertos casos el alumno demostró que había comprendido el concepto desde cierta integridad dando unos resultados muy favorables.

En conclusión, la actividad conforme fue ascendiendo de nivel conllevó un descenso de la motivación aunque la participación se mantuvo bastante estable. El clima general en las últimas actividades era de agotamiento y confusión y cada vez respondían menos a las preguntas formuladas. Cabe destacar que durante el desarrollo de toda la actividad hubo una tónica general,

preguntar que tenían exactamente que escribir en el cuestionario. Aunque les alentaba a dar sus propias respuestas la inseguridad era una característica cuasi general, aspecto que creo perjudica bastante a las actividades desarrolladas en esta línea.

5.2. Categorización de los resultados

La comprensión del concepto ha sido clasificada en base a las tres dimensiones que lo componen dividiendo cada una en diferentes categorías según el grado de comprensión. Las siguientes páginas se dedicarán a indicar las dimensiones y el grado de comprensión observado en las mismas. A las categorías ofrecidas en cada dimensión les acompañarán ejemplos representativos. Entre corchetes se indicará la actividad de la que se ha obtenido la respuesta.

Dimensión I. ¿Entiende el alumno que la instauración de una monarquía absoluta implica la conformación de un ejército profesional? ¿Entiende que la profesionalización militar produce un cambio en las relaciones humanas que entre sus componentes existen?

Categoría I. Comprensión en base a la localización del rey y o los nobles. El alumno que se encuentra en esta categoría entiende la diferencia entre un ejército profesional y un ejército medieval en base a la presencia o ausencia del rey y/o de los nobles en la batalla. A partir de esa localización explica la capacidad que el rey tiene a la hora de dictar órdenes. Algún ejemplo:

“ El primer vídeo representa a un ejército medieval, porque el rey estaba con ellos (refiriéndose a los nobles). Y el segundo video representa a un ejército moderno, porque el rey manejaba al ejército desde su castillo, lejos de la batalla” [Actividad II]

“ El fragmento del Cid Campeador representa a un ejército medieval, porque los nobles están en el campo de batalla mientras que en el otro fragmento hay un ejército profesional, porque podemos observar que los nobles y el rey estaban en el palacio hablando sobre la batalla que se estaba llevando a cabo en ese momento” [Actividad II]

“ El ejército profesional es más homogéneo y manda el rey en el ejército medieval es menos homogéneo mandan los nobles el rey va a la batalla” [Actividad II]

“ El 1º era medieval porque no obedecen al rey, mientras está en la guerra. El 2º era profesional porque el rey está en el castillo mandando gente a la guerra” [Actividad II]

Categoría II. Comprensión en base a la capacidad de los nobles de enfrentarse al monarca. Para los alumnos que se hallan en esta categoría la diferencia sustancial entre un ejército profesional moderno y un ejército medieval es la obediencia que hacia el rey tienen los nobles. A diferencia de los anteriores no enfatizan la presencia o ausencia de los protagonistas en el campo de batalla sino en la capacidad de los nobles de alzarse contra el rey en la Edad Media. Algún ejemplo:

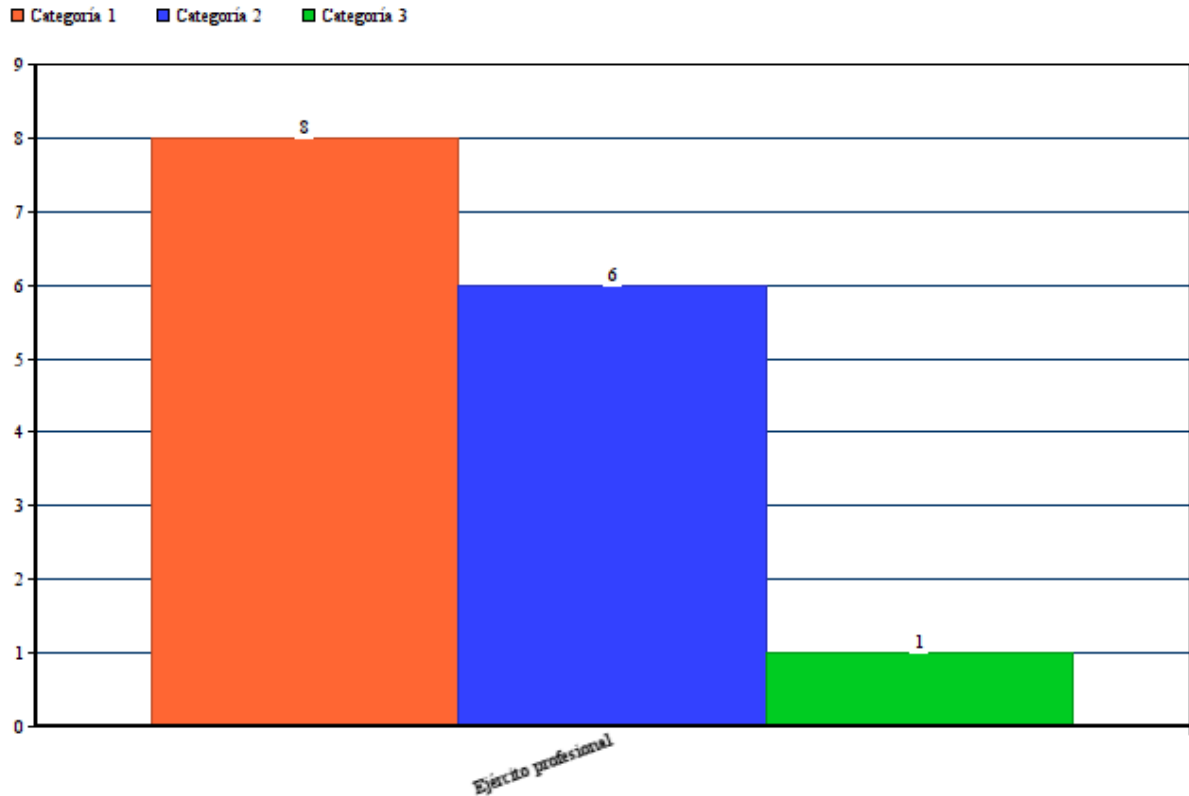
“En la medieval los nobles están en el campo de batalla. Además en la edad media los nobles podían irse contra el rey mientras que los nobles modernos servían al rey” [Actividad II]

“En el segundo vídeo aparecen nobles discutiendo ligeramente pero el rey es el que tiene la última palabra y dice lo que se va a hacer. En el primer vídeo están en plena batalla y deciden revelarse contra el rey” [Actividad II]

“El primer es un ejército medieval ya que no obedecen al rey, y encima van a luchar con él. El segundo es un ejército profesional ya que obedecen al rey, y éste siempre tiene la última palabra” [Actividad II]

Categoría III. Comprensión en base a la burocratización. Esta categoría representa al alumno que comprende la profesionalización desde la aplicación de un nuevo modelo organizativo que sirve al monarca para contar con un ejército propio. Esa organización burocrática contempla a la nobleza que en su nuevo papel ejerce de intermediaria entre el rey y los hombres en armas ocupando altos cargos. El ejemplo es el siguiente:

“ [En el ejército] Todo está jerarquizado y medido al milímetro (perfeccionista) para que todo salga con una efectividad mayor. Está jerarquizado en orden vertical y hay una división de responsabilidades. Hay nobles en el ejército (menos que en el ejército medieval) que van en representación del rey” [Actividad VIII]



Dimensión II. ¿Comprende el alumno la domesticación nobiliar como el cambio en la relación nobleza-rey en el contexto de las monarquías absolutas? ¿Comprende que ese cambio es consecuencia de la pérdida de poder militar por parte de los nobles al profesionalizarse el ejército? ¿Comprende ese cambio desde la necesidad entre la nobleza de articularse en torno al rey debido a la pérdida de poder militar?

Categoría 0. Ausencia de comprensión. En esta categoría se hallan aquellos alumnos que han sido incapaces de ofrecer una respuesta coherente.

Categoría 1. La nobleza es sumisa. Los alumnos que se engloban en esta categoría observan que existe una tendencia hacia la sumisión frente al rey por parte de la nobleza moderna. En todo caso no son capaces de ofrecer relación alguna con circunstancias que lo provoquen.

“En el texto medieval el rey puede dictar (órdenes) a los subditos pero no les interesa

seguirlas y en el segundo aunque no les guste lo que ordene el rey, deben realizarlo” [Actividad III]

“La nobleza en la corte jugaba el papel de seguir siendo dóciles, hacían caso al rey”.
[Actividad V]

“El primer texto es mas sumiso que el segundo. En el primero, el medieval, no se hace mucho caso al rey, en el segundo por el contrario sí” [Actividad III]

“La nobleza Medieval tiene un rey pero no le importa lo que el diga como se demuestra en el primer texto y la nobleza Moderna es seguidora del rey y aunque no les guste cumplen sus ordenes como podemos ver en el segundo texto” [Actividad III]

Categoría 2. La nobleza varía por la pérdida de poder militar. En esta categoría los alumnos relacionan el proceso de domesticación entendido como el cambio hacia una actitud servil para con el rey a partir la pérdida de capacidad militar. Ejemplos son:

“La nobleza se vuelve de nobleza guerrera a nobleza de servicio, que se ocupaba de organizar, vigilar la economía y la sociedad. Lo puede hacer porque el ejercito era del rey, y los nobles perdían importancia en este ámbito” [Actividad V]

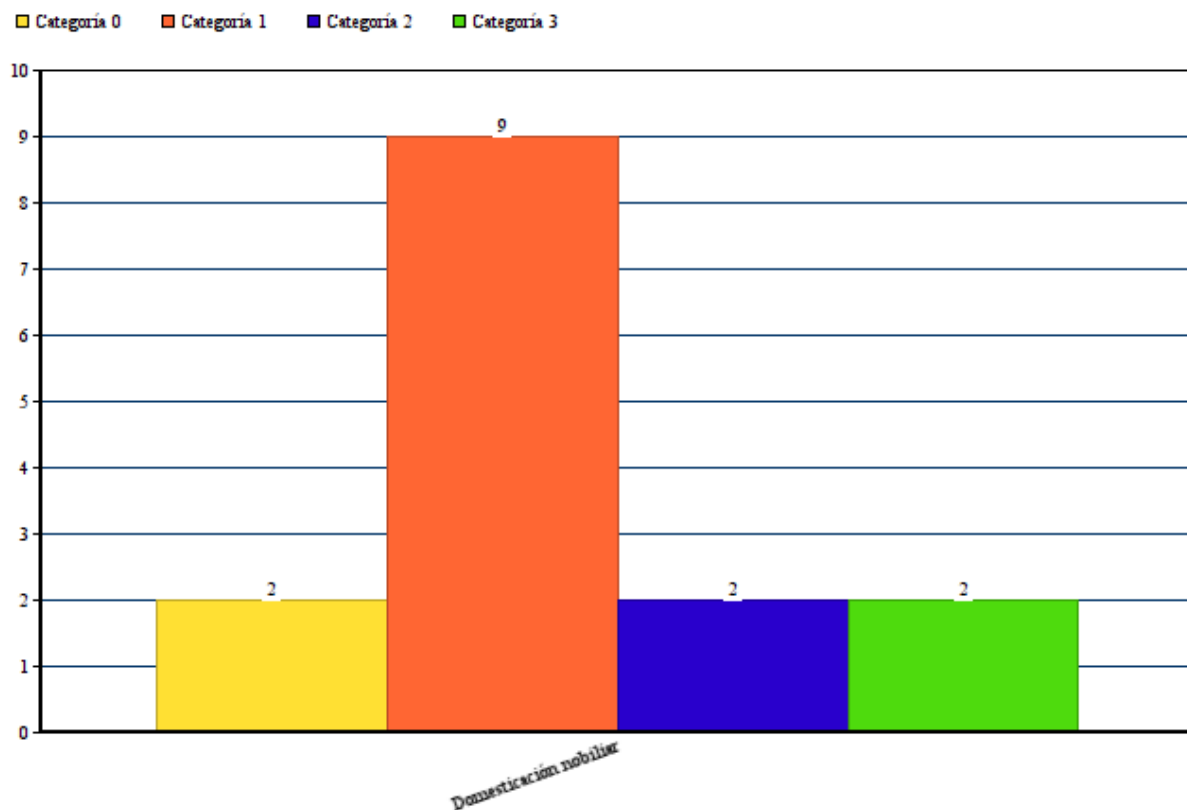
“ En el primero se le exigen cosas al rey, con un tono poco respetuoso ya que si el rey no cumplía los pactos , los nobles no le proporcionaban soldados. En el segundo el tono es más sumismo y no le plantan cara al rey.” [Actividad III]

Categoría 3. La nobleza varía por la pérdida de poder militar y la adquisición de influencia en la esfera política. Puntualizando más que la anterior categoría los alumnos de la categoría 3 señalan como la nobleza en la Edad Moderna tienen poder en las decisiones políticas. Algún ejemplo:

“Se convierten en nobleza de servicio. Son dóciles y sumisos ante el rey y anteponen las tierras y súbditos del rey a los suyos propios. Apoyan al rey y le dan consejos. No van a la batalla en tanta cantidad como antes. Tienen dependencia del rey y pierden poder nillitar y ganan un poder político mayor”. [Actividad VIII]

“ Al ya no pertenecer al ejército y no tener poder militar, la nobleza se une al poder político

donde ayuda al rey a decidir decisiones, actuar en nombre del rey...” [Actividad VIII]



Dimensión III. ¿Entiende el alumno la burocracia como modelo organizativo necesario para que la monarquía absoluta articule todos los elementos que la rodean? ¿Entiende en la burocracia la necesidad de contar con una hacienda organizada para sustentar los gastos que ésta conlleva?

Categoría 0. No existe comprensión. Los alumnos en esta categoría no ofrecen ninguna respuesta coherente, incluso parece que no comprenden en ningún grado el concepto burocracia.

Categoría 1. La burocracia desde la verticalidad. Los alumnos en esta categoría comprenden la burocracia como una jerarquía de personas ordenadas de mayor a menor poder. Observan en cierta medida el plano organizativo pero no contemplan su funcionalidad.

“Los dos están organizados en distintas personas. Hay uno que tiene mayor poder y manda

sobre distintas personas las cuales le da ordenes. Estas segundas personas aplican las ordenes recibidas sobre el grupo de personas que ellos gobiernan” [Actividad IV.c]

“Coinciden en que en ambos hay gente que está en cargos y posición social mayor que otras” [Actividad IV.c]

“(La burocracia) La aplicamos siendo los regidores los más importantes, los alcaldes mandan pero más los regidores porque ejercen el gobierno. Los alguaciles es importantes, pero menos que los alcaldes” [Actividad IV.b]

“ Que la burocracia es como un sistema de organización de los puestos en batalla para que todo salga como esta esperado, siendo un rey el que dicta todo haciendo así que hayan distintos “escalones” para que cada uno mande sobre otro”. [Actividad IV.a]

Categoría 2. La burocracia desde la funcionalidad. Los alumnos aunque siguen muy ligados a la verticalidad como característica propia de la burocracia son capaces de ofrecer matices que denotan la necesidad de contar con la misma para los fines de la monarquía. Esos matices aluden a la necesidad de extender la monarquía por todo el reino. Sólo se cuenta con un ejemplo.

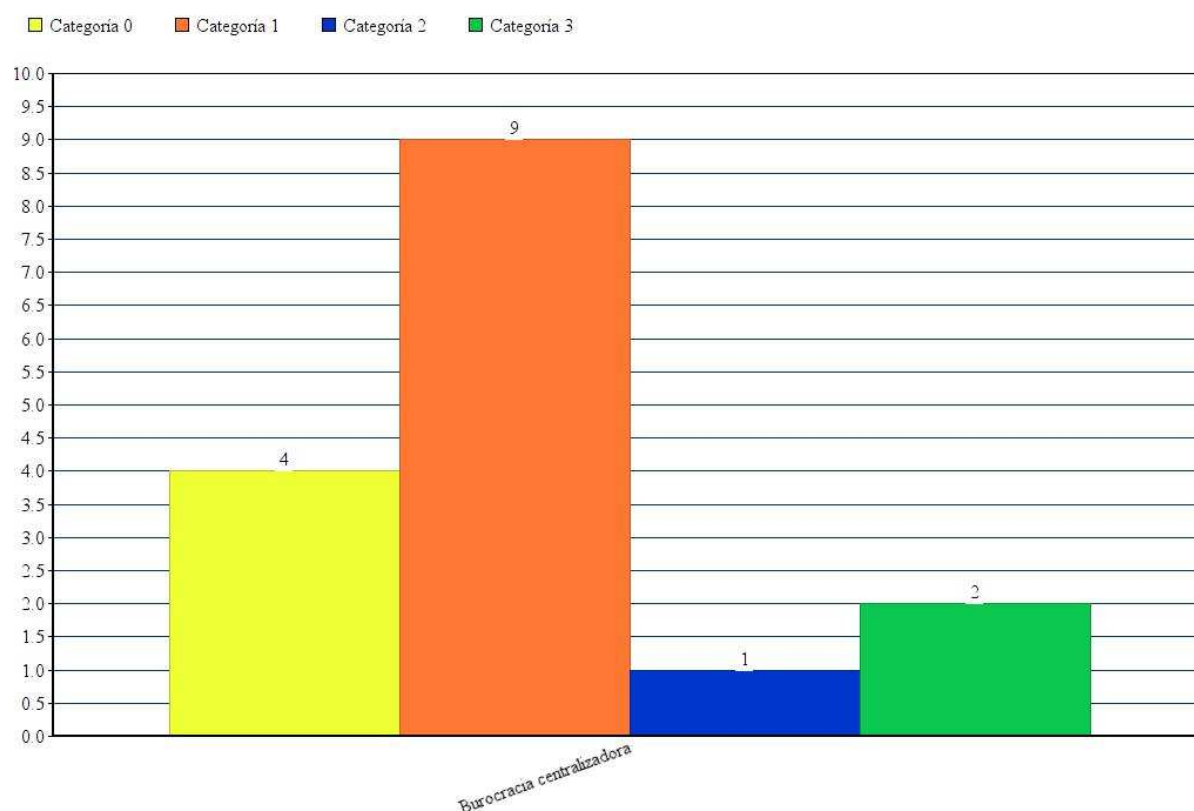
“Todo se organiza mediante la burocracia. Está jerarquizada en orden de mandos, es decir, en la cúspide esta el que tiene mayor control. Mediante este sistema, mantienen mayor control sobre la población y las masas. Las responsabilidades se dividen entre los cargos, de más a menos”. [Actividad VI.b]

Categoría 3. La hacienda como elemento necesario en la burocracia. Los alumno en esta categoría son capaces de relacionar la existencia de una hacienda organizada con las necesidades que conlleva la propia burocracia instituida en el contexto de las monarquías absolutas. Es una relación vaga y muy limitada pero perceptible. Dos son los ejemplos con los que se cuenta.

“ (La hacienda se organizó) Según el sistema de la burocracia. Se basa en un sistema de cobro de impuestos por parte del rey y la corte a sus súbditos. El rey obliga a realizar el pago y los súbditos de su población están obligados a cumplir, si no, los regidores y procuradores deberá

poner remedio”. “(La hacienda sirve) Para poder sustentar los gastos del país. Con este método se controla los gastos y ganancias y “nivelarlos”. Así, el rey tiene toda la información económica del país”. [Actividad VI-VII]

“Se organizó como una burocracia, había altos cargos y una línea que bajaba hasta cargos más pequeños”. “Era importante para asegurarse de tenerlo todo bien controlado y asegurarse de no dejarse ningún dato y que todos los cargos burocraticos tuvieran dinero que cobrar”. [Actividad VI-VII]



6. Discusión de resultados

Habiendo expuesto y categorizado los resultados obtenidos por el alumno durante el desarrollo de las sesiones dedicadas al concepto se empleará el siguiente apartado para mostrar las posibles causas que explican la obtención de dichos resultados. Para sistematizar y mejorar la comprensión de este apartado se ha optado por una división según las tres dimensiones que han sido

abordadas. De ese modo se presentarán los resultados de cada dimensión en la correspondiente aunque no se desechará la posibilidad de que ciertas facetas de una dimensión afecta a la comprensión de otra.

. La profesionalización del ejército

Como se ha comentado esta dimensión ha sido trabajada en primer lugar por considerarse la más accesible y en segundo lugar por permitir enlazar adecuadamente con el resto de dimensiones. Lo que se pretendía era que el alumno atendiese al cambio que conlleva la profesionalización militar en la relación nobleza-monarquía, trascendiendo los elementos más puntuales (la variación en táctica, uniformes, armamento...) Esta dimensión ha sido comprendida en su totalidad por los alumnos. Todos han señalado el cambio en la relación noble-rey logrando encauzar su perspectiva hacia la siguiente dimensión, la domesticación nobiliar.

En esta dimensión creo que dos han sido las claves para que se pueda considerar exitosa en su puesta en práctica. En primer lugar y como ya se ha mencionado parece ser una dimensión muy accesible: es atractiva, muy ilustrativa, posibilita la plena intervención del alumno debatiendo sobre las diferencias que puede ver... Por otro lado se han planteado unas actividades que han dado muy buenos resultados. En las dos se ha empleado material audiovisual lo que ha sumado interés y en las dos se ha desarrollado un debate en el que prácticamente todo el aula ha intervenido. Además el planteamiento actividad de desarrollo-actividad de refuerzo en este caso ha resultado muy beneficioso, observando que los alumnos que en un principio no ha sido capaces de dar una respuesta en la línea que se buscaba lo han logrado posteriormente.

En todo caso, pese al relativo éxito de la dimensión militar cabe destacar que la comprensión por parte del alumno no ha sido unánime existiendo hasta tres grados que a continuación serán comentados.

Una primera categoría está formada por los alumnos que comprenden que en la profesionalización la diferencia entre la nobleza y la monarquía es perceptible en base a la participación de estos elementos en la batalla. Se trata de una fase de comprensión bastante simplificada pues el alumno considera que el rey manda cuando está en su castillo no participando

en el ejército. No logran comprender que es la capacidad de controlar los ejércitos la que determina la autoridad del monarca en la modernidad siendo su ausencia en el campo de batalla una consecuencia de esa misma capacidad. En otras palabras, entienden como causa una consecuencia. En todo caso dentro de esta categoría existen niveles. Algunos alumnos se aproximan hacia esa idea de poder militar en manos de la nobleza frente a poder militar en manos de la monarquía. Otros alumnos se mantienen en una esfera casi descriptiva de la posición que el monarca guarda en los enfrentamientos militares en cada época. Atendiendo a los resultados en posteriores dimensiones los alumnos que en esta categoría permanecen tomarán dos vías. Unos comprenderán en la siguiente dimensión que existe un cambio de la nobleza militar medieval hacia la nobleza de servicio moderna continuando con el concepto. Otros (los menos) no lograrán seguir trabajando con el concepto puesto que no habrán comprendido uno de los principales pilares del mismo, la variación en las relaciones nobleza-monarquía.

La segunda categoría está compuesta por alumnos que perciben el cambio dentro de la profesionalización militar a través de la posibilidad que los nobles tienen de hacer frente al rey. Aunque en muchos casos no logran acabar esa relación señalando que es la posesión de la fuerza militar en el medievo frente a la pérdida de la misma con la profesionalización la que permite dicha oposición, son capaces de intuir la importancia que esa relación guarda. El nivel de comprensión de estos alumnos va a permitir que en el desarrollo de la actividad logren alcanzar la siguiente dimensión con menos dificultades puesto que ya intuyen lo que representa la nobleza de servicio en la relación monarca-noble dentro del ámbito militar.

Finalmente existe una tercera categoría en la que solo se halla un alumno que ha logrado un nivel de comprensión para nada esperado. Este alumno no solo ha sido capaz de relacionar la pérdida de poder militar por parte del noble con la profesionalización del ejército; también ha señalado la existencia de una burocratización dentro del ejército a través de la cual el monarca es capaz de controlar la fuerza militar apoyado por los nobles que ejerciendo cargos de importancia. Cabe destacar que a esta conclusión ha llegado en las preguntas de control demostrando su capacidad a la hora de interrelacionar todas las dimensiones que componen el concepto dentro del contexto militar.

En definitiva la labor sobre esta primera dimensión ha sido beneficiosa y ha permitido que el trabajo sobre la domesticación nobiliar, siguiente dimensión se vea favorecido. No obstante en muchos casos no se ha llegado a contemplar completamente la complejidad a la hora de entender

como la pérdida o ganancia de autoridad en el contexto militar depende de la posesión de las fuerzas armadas, en manos de los nobles durante la Edad Media y en manos del rey durante la Edad Moderna. Eso hace que se llegue a una primera conclusión, la idea de autoridad escapa al alumno en su gran mayoría lo que será un inconveniente para trabajar el concepto puesto que es un pilar fundamental en el mismo.

. El tránsito hacia la nobleza de servicio

La segunda dimensión del concepto está muy unida a la primera lo que provocará que en alumnos cuyo nivel de comprensión haya sido insuficiente el desarrollo de esta esfera sea prácticamente imposible. Uno de los grandes problemas en este concepto es la estrecha vinculación entre dimensiones, siendo prácticamente imposible comprenderlas convenientemente si no ha existido una primera aproximación más o menos acertada. Es decir, es necesario seguir un hilo conductor para llegar a niveles de comprensión adecuados. Por esa razón en esta segunda dimensión ya se halla una categoría 0 formada por alumnos que han sido incapaces de dar respuesta a las cuestiones planteadas no pudiéndose percibir nivel de comprensión alguno. Aunque son pocos, tan solo dos, cabe destacar que han sido aquellos que en la primera dimensión han dado unas respuestas más alejadas de lo que se pretendía. Estos alumnos se englobarían en la categoría 1 de la primera dimensión y en un nivel muy alejado del de sus compañeros. Sus respuestas no han intuido la existencia de una variación en la relación rey-noble y solo se han centrado en el ya comentado aspecto locativo dentro de la batalla. El caso de estos dos alumnos, pese a ser puntual por el momento permite una aproximación a una problemática que va acompañar al concepto durante todo su desarrollo, es necesario que desde la primera dimensión exista una adecuada comprensión para proseguir conveniente con el resto.

Hecha esta observación se prestará a continuación atención a lo que en esta dimensión se ha logrado. Si en la primera el resultado era más o menos adecuado a lo pretendido en la segunda ya empieza a verse una desviación que se aleja del objetivo planteado. Ese objetivo era que el alumno, en base a la profesionalización del ejército viera como se produce un proceso de domesticación por la reducción de poder militar entre los nobles. Tan solo cuatro alumnos han logrado establecer esa relación quedando el resto en una categoría más baja. Esa categoría que ha sido nombrada como categoría uno está formada por una mayoría de alumnos que ven el sometimiento de la nobleza hacia el monarca pero son incapaces de buscar un por qué. Su explicación queda ligada exclusivamente a la actividad número tres en la que se propone una diferenciación de fuentes. A

través de la misma son capaces de observar que existe un cambio en la relación nobleza-rey pero no profundizan más allá. Este resultado lleva a realizar una consideración, probablemente sea necesario reforzar el ejercicio con otro que retome la cuestión militar y permita al alumno establecer vínculos. En todo caso se ha logrado por lo menos plasmar la idea de domesticación nobiliar por lo que seguir trabajando al respecto sería posible.

A parte de esa gran mayoría que ha quedado en un nivel de comprensión muy superficial y de la categoría 0 con dos alumnos que no han logrado resultados hay cuatro alumnos que por sus reflexiones han sido categorizados a parte. Dos de ellos estarían en una segunda categoría por haber relacionado el tránsito hacia una nobleza de servicio con la pérdida de poder militar de la misma, pretensión que desde un principio se planteaba. Los dos alumnos habían dado buenas respuestas a la primera dimensión y parece que han logrado trabarla con la segunda. Nuevamente hay una redundancia en lo ya comentado, el concepto es un hilo conductor que si no se quiebra hace que los resultados obtenidos sean muy adecuados. Respecto a la categoría tres, formada por dos alumnos, lo que se percibe es una comprensión muy compleja que incluso supera las expectativas planteadas en un principio. Los alumnos que en ella se encuadran han relacionado la transición hacia la nobleza de servicio con la pérdida de poder militar y con la tendencia hacia la articulación en torno al monarca sustituyendo la función castrense por la política. Entre estos alumnos está el que en la dimensión anterior había logrado alcanzar una categoría superior demostrando que su comprensión ha sido muy integral. Cabe destacar que estos alumnos han dado la respuesta categorizada en las cuestiones del final. Es decir, habiendo recorrido todo el concepto han relacionado las diferentes cuestiones atajadas con el papel de la nobleza que en cierto modo ha servido como hilo conductor durante la actividad.

Por lo tanto en esta segunda dimensión ya se han empezado a plasmar ciertos problemas a la hora de comprender desde la complejidad el concepto. Además de encontrar a alumnos que ya son incapaces de continuar con el trabajo, varios de los componente del aula empiezan a dar respuestas muy superficiales y son pocos los que logran relacionar la dimensión con el resto de aspectos trabajados.

. La burocracia

Lo que en esta dimensión se pretendía concluir con el alumno es que la burocracia es la herramienta que las monarquías absolutas emplean para extender su poder quedando la nobleza

inscrita en su seno a través de la corte dentro de esa tendencia hacia la articulación en torno al monarca. Partiendo de esta pretensión no se ha logrado cumplir el objetivo el cual era bastante ambicioso. Prácticamente ningún alumno ha conseguido observar su funcionalidad y las aproximaciones que hacia ella se han desarrollado han sido muy superficiales. La tendencia mayoritaria ha sido la de contemplar la burocracia como un sistema de jerarquización por puestos en el que hay unas personas que mandan más que otras sin dar ninguna explicación sobre por qué se emplea ese modelo para la organización de las personas. Tan solo ha habido un caso en el que se ha intuido la funcionalidad de la burocracia que, pese a haberse categorizado por separado no conlleva una comprensión plena de lo que esta implica.

Varios son los motivos que han podido interferir en la comprensión del alumno dentro de lo que se entiende por burocracia. En primer lugar el nivel cognitivo del alumno ha podido ser un obstáculo a la hora de desarrollar esta dimensión tal y como señalan autores como Carretero. Entender la burocracia desde una simplificación como lo es una cadena jerárquica da muestras de que el alumno probablemente no esté preparado para comprender todo lo que tras la misma se oculta (la necesidad de organizar el poder, la necesidad de incorporarse a la misma para poder ejercer un puesto político, la consecuencia de un cambio en las relaciones nobleza-monarquía...) Todos los alumnos han caído en esta reducción sin excepción y aunque en un caso ha ahondado un poco más en su significado no ha abandonado esa tendencia lo que hace sospechar que la capacidad para comprender la cuestión está muy limitada. En segundo lugar y unido a esta carencia estaría la dificultad que entraña comprender un concepto dentro del propio concepto. Ningún alumno estaba familiarizado con el término y ante ese desconocimiento ha respondido de manera vaga y muy difusa. También ha sido determinante un aspecto ya comentado, la necesidad de comprender desde su integridad el concepto. Si en la segunda dimensión escasos eran los alumnos que entendían el tránsito hacia la nobleza desde la incorporación de la misma a la esfera política, en esta dimensión es imposible que observen la cuestión en su plenitud. Las actividades tampoco han beneficiado puesto que se habían planteado presuponiendo que en las anteriores dimensiones el alumno había logrado una comprensión adecuada. Un claro reflejo de lo mencionado se ha visto al trabajar la corte. Ante esa idea el alumno ha sido incapaz de ofrecer una respuesta, primero porque no comprendía completamente la dimensión nobiliar y segundo porque la noción de burocracia no se había desarrollado tal y como se pretendía. También merece ser mencionada la actividad por la cual se pretendía comparar la burocracia a nivel militar con la burocracia en su aplicación política. En un principio creía que mejoraría su comprensión pero ahora me da la impresión de que la jerarquización como definición se ha visto reforzada por una mal traslación. La sensación que se

percibe es que el alumno ha cogido la organización militar tal y como la entiende y la ha aplicado directamente al ámbito político.

En definitiva, esta dimensión ha sido un tope en las pretensiones del concepto. Con la panorámica de la que ahora se goza tal vez habría sido conveniente renunciar a esta dimensión en un plano tan ambicioso para centrarse en las anteriores. En todo caso ha permitido extraer una valiosa conclusión, los conceptos más abstractos y en una esfera más ligada a lo social son difícilmente comprensibles por parte del alumno que opta por su simplificación ante el desconocimiento.

Mención a parte merece la cuestión relativa a la hacienda puesto que, pese a que solo dos alumnos han logrado comprenderla desde su funcionalidad (no con la complejidad que podría desearse) han sido más de los que han comprendido la burocracia en los mismo términos. Esta variación leve creo que tiene como motivo la mayor focalización en un asunto concreto. Empleando una actividad muy ilustrativa, el uso de tablas de impuestos un alumno más ha sido en estos términos capaz de ver que la burocracia tiene un fin. Para futuros proyectos se puede extraer una conclusión, centrar los asuntos en aspectos más puntuales que permitan una plasmación en lo concreto beneficia la comprensión aunque sea en casos muy puntuales.

Por lo tanto, esta tercera dimensión relativa a la burocracia no ha tenido apenas éxito siendo la complejidad de la misma, la necesidad de haber hilado adecuadamente las anteriores dimensiones y la excesiva ambición en las actividades propuestas las causas por las que ha hecho de tope en el desarrollo del concepto.

7. Conclusiones

Para finalizar el proyecto se dedicará un pequeño apartado a las conclusiones que tras el mismo se han podido llegar. La principal es que la aplicación ha coincidido en buena medida con las tesis planteadas por autores como Carretero. En el concepto los aspectos más concretos han presentado una adecuada comprensión mientras que las dimensiones más abstractas, más ligadas al ámbito socio-político no han sido apenas entendidas. También se ve relación con lo contemplado por los autores en el obstáculo que supone establecer relaciones. Los alumnos progresivamente han ido encontrando mayores dificultades en este aspecto y en las últimas dimensiones casi ninguno ha sido capaz de hacerlo. Sin embargo con casos excepcionales se ha demostrado que la edad no es una

barrera infranqueable para aplicar una metodología basada en el *learning cycle*. Algunos alumnos han demostrado ser capaces de llegar a niveles de comprensión que no se esperaban en un principio demostrando una gran capacidad a la hora de establecer vínculos entre diferentes aspectos. Si bien es cierto que han sido unos pocos han demostrado que cognitivamente existen posibilidades en esta línea.

En futuros proyectos considero que debería reducir la ambición y centrarme en menos dimensiones, planteando más actividades para un recorrido menor. Creo que lograré de ese modo proceder de una manera más adecuada. Por un lado conseguiría llegar a un mayor número de estudiantes. Por otro lado les permitiría contar con una base más sólida sobre la que en un futuro podrían seguir trabajando con dimensiones más complejas.

ANEXOS

LA MONARQUÍA ABSOLUTA

Como ya sabemos el siglo XVI es una centuria en la que se combinan el cambio y la continuidad entre dos épocas, la Edad Media y la Edad Moderna. Hemos visto como es una época de grandes descubrimientos como el continente americano y grandes cambios como la instauración de la Reforma. Pero, por otro lado, hemos aprendido que ciertos aspectos como la sociedad y su organización presentan pocas alteraciones.

En el siguiente dossier os propongo un ejercicio que desarrollaremos en dos sesiones para acercarnos a una de las esferas más novedosas e importantes de la Edad Moderna, la aparición de las monarquías absolutas. Para entenderlas realizaremos una serie de actividades tomando como referencia a Felipe II, rey de la monarquía hispana durante la segunda mitad del siglo XVI. Recordad que la participación se valora y, por favor, **escribid y explicaos**. Intentad darme respuestas más o menos largas para que el ejercicio sea enriquecedor para todos.

Actividad I.

En el proyector se están plasmando dos imágenes. La primera, una miniatura sacada de un códice representa a un ejército medieval. La segunda, una pintura mural que puede contemplarse en el monasterio de San Lorenzo del Escorial representa un ejército moderno. ¿Sabrías señalar viendo estas imágenes que diferencias podían existir entre un ejército medieval y uno moderno?



Actividad II.

Ya sabemos que es un ejército profesional, vamos a ponerlo en práctica de los vídeos que hemos visto ¿cual hace referencia a un ejército profesional y cual a un ejército medieval? ¿Por qué?

- El Cid. 2:03:00 a 2:07:30

- La Conjura del Escorial. 00:09:50 a 00:11:30

Parece que los nobles se comportan de diferente manera. ¿Podrías señalar alguna de esas diferencias según lo visto en los vídeos?

Actividad III.

La nobleza ha cambiado y eso es importante. Para verlo mejor vamos a comprar dos textos.

“III. No será lícito al rey legislar sin oír el dictamen de los súbditos.

IV. De comenzar guerra, de hacer paz, de ajustar tregua, o de tratar otra cosa de grande interés te guardarás, o rey, sin anuencia del consejo de los seniores.”

Fueros de Sobrarbe. (https://es.wikipedia.org/wiki/Fueros_de_Sobrarbe)

“ Tres cosas diré a Vuestra Majestad; la una es que no se ofreció negocio vuestro, aunque fuese muy pequeño, que no le antepusiese al mío, aunque fuese importantísimo; la segunda, es que mayor cuidado tuve siempre de mirar por vuestra hacienda que por la mía y así no os soy en cargo de un solo pan a Vos ni a ninguno de vuestros vasallos; la tercera, es que nunca os propuse un nombre para algún cargo que no fuese el más suficiente de todos cuantos yo conocía para ello, pospuesta toda afición”

Carta que escribe el Gran Duque de Alba (<http://www.fundacioncasadealba.com/historia-de-la-casa-de-alba.php>)

Habiendo leído los textos, ¿qué diferencias contemplas entre la nobleza de la Edad Media y la nobleza de la Edad Moderna?

Actividad IV.

a. Cuando hablamos de una monarquía absoluta decimos que es centralizadora. Para saber a que nos referimos con este término vamos a leer el siguiente texto.

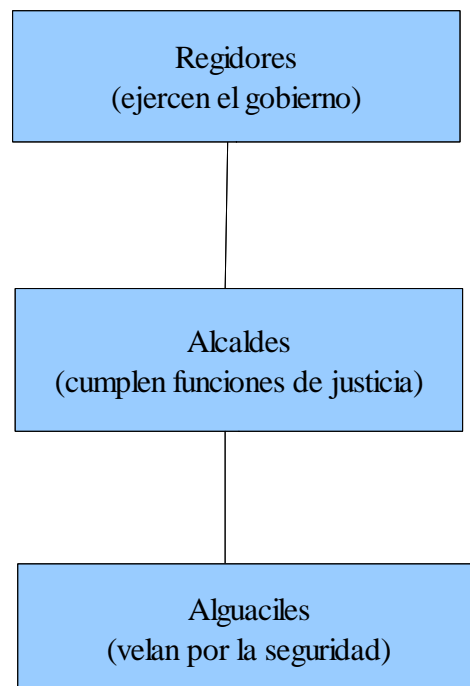
“La burocracia es [...] una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, en la adecuación de los medios a los objetivos pretendidos, con el fin de garantizar la máxima eficiencia en la búsqueda de esos objetivos. [...] es una estructura organizativa caracterizada por procedimientos regularizados, división de responsabilidades, jerarquía y relaciones impersonales.”
(Carlos Petrella, *El acercamiento amigable a la burocracia*)

b. Entender la burocracia es necesario si queremos entender la centralización. Ya habiéndola definida vamos a aplicarla en las siguientes actividades. Para ello en primer lugar lee el siguiente texto.

Según lo estipulado en las ordenanzas promulgadas por Carlos V para la organización del ejército *“habría un total de 2.000 hombres que se organizarían de la forma siguiente: 6 compañías compuestas por 100 hombres de armas y 100 caballos ligeros, cada una; lo que da un total de 1.200 hombres; y 8 compañías de 50 hombres de armas y otros 50 caballos ligeros, o sea 800 hombres en total, completando así los 2.000. Estas compañías tendrían una oficialidad compuesta por 1 capitán de caballos ligeros, 1 alférez, 1 teniente y 1 capitán de los hombres de armas, que sería quien tendría el mando de la unidad. Los capitanes estarían facultados para recibir y despedir a los hombres a sus órdenes, procurando tener «buena gente».*
(Enrique Martínez Ruíz y Magdalena de Pazzi di Corrales. “Un ambiente para una reforma militar la ordenanza de 1525 y la definición del modelo del ejército del interior peninsular. *Studia Historica: Historia Moderna*)

Tras haber leído el texto aplica las conclusiones que puedes extraer uniéndolo con el anterior.

c. Ahora observa el siguiente esquema. ¿Recuerdas América? En este esquema vemos como se organizan los cabildos, instituciones políticas dentro de los virreinos que servían para controlar de manera adecuada a la población.



Según lo que hemos leído sobre la burocracia, ¿cómo podríamos aplicarlos a los cabildos americanos?

¿Podrías relacionar lo visto en ambos textos? ¿En qué coinciden?

Actividad V

“En el periodo entre el Renacimiento y la Revolución Francesa, la corte no puede definirse meramente como la residencia del rey – un conjunto lujoso de edificios y sus ocupante mimados- sino como un gran entramado de relaciones políticas y económicas [...]”

(José Martínez Millán. “La corte de la monarquía hispánica”. *Studia Historica: Historia Moderna*)

Según esta definición ¿qué es la corte? Habiendo visto como funciona la burocracia, ¿qué papel pudo jugar en la monarquía absoluta?

“Cuando el duque de Alba llegó a Madrid desde Ausburgo en 1548, ya había sido investido con la más nueva dignidad de la Corte española: Mayordomo Mayor de la Casa de Borgoña del príncipe Felipe. Se encargaría de la inmediata organización de esta jerarquía cortesana estrictamente codificada. También vigilará y dirigirá por muchos años que este mecanismo, aparentemente superficial y sin sentido pero en realidad profundamente arraigado en el pensamiento simbólico de la humanidad, funcione según corresponde y sin dificultades.”
(John Lynch. *Historia de España*. Vol. 5.)

Siguiendo el texto que acabamos de leer, ¿qué papel pudo jugar la nobleza en la corte? ¿por qué pudo jugar ese papel?

Actividad VI

En la Europa moderna, fue la Monarquía de España, a lo largo del siglo XVI, la primera que tuvo capacidad para cumplir las condiciones necesarias para articular una Hacienda. Consiguió contar, con mucho, con recursos monetarios más abundantes que los de los demás países europeos. La base de aquellos recursos fueron los impuestos cobrados a sus súbditos [...]
(Felipe Ruíz Martín. *La monarquía de Felipe II*)

110. El gobernador que concediere a la nueva población y la justicia del pueblo que de nuevo se poblare de officio o a pedimiento de parte, hagan cumplir los assientos de todos los questuicren obligados por las nuevas poblaciones con mucha diligencia y cuidado; y los regidores y procuradores de concejo hagan instançias contra los pobladores que a sus plaços en questan obligados no hubieren cumplido y se compelan con todos remedios para que cumplan [...]
Ordenanzas de Felipe II de 1573.

Adaptación: “El gobernador de la nueva población [...] debe hacer cumplir los asientos (pago de impuestos) de todos los que estén obligados dentro de la nueva población. Los regidores y procuradores del concejo deben controlar a los que no cumplan con los asientos y poner remedio”
(Ordenanzas del Bosque de Segovia. 13 de julio de 1573)

¿Cómo se organizó la Hacienda en tiempos de Felipe II?

Actividad VII

Ingresos y gastos de las Cajas de Manila en 1611
(en pesos de a ocho)

<i>Ingresos</i>		<i>Gastos</i>	
Visita y balance	856	Salarios ordinarios	37 744
Tributos	20 223	Extraordinario guerra	
Situados	10 904	de Manila	177 258
Extraordinario	172 208	Gente de guerra	
Derechos de almojarifazgo	31 725	campo Manila	41 209
Penas de cámara	1 445	Factoría	80 782
Gastos de justicia	407	Doctrineros	14 950
Diezmos del oro	2 888	Gente de mar	6 196
Diezmos eclesiásticos	33	Jornales	14 220
Préstamos	6 556	Mercedes	1 687
Restituciones	368	Alcaldes mayores y	
Plata y reales de Nueva		corregidores	2 102
España	295 776	Préstamos	27 056
Flete de mar	4 170	Galera	1 488
Toneladas vendidas	2 000	Penas de cámara	858
Fletes de pasajeros	50	Gastos de justicia	367
Oficios vendidos	2 320	Guerra del Maluco	40 947
Géneros de almacenes	4 010	Visita y balance	131 914
Licencia de sangleyes infieles	23 032		
Total	578 971	Total	578 778

Fuente: AGI, Contaduría, leg. 1609, fs. 464-464v.

(Luis Alonso Álvarez. *El costo del imperio asiático: la formación colonial de las islas filipinas bajo dominio español 1565/1800*)

Según lo que podemos ver en el siguiente documento, ¿por qué era importante contar con una Hacienda bien organizada?

Actividad VIII

Para concluir el trabajo por conceptos deberéis responder a las siguientes preguntas con las conclusiones a las que habéis ido llegando. Recordad, escribid todo lo que podáis y non tengáis miedo a equivocaros.

- ¿Cómo definirías al ejército de Felipe II? ¿Qué lo caracteriza?

-¿Qué supone la centralización y el establecimiento de una burocracia en la monarquía de Felipe II?

- ¿Qué papel juega la nobleza en la monarquía absoluta de Felipe II?